

USO DE GLOSAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LÉXICO ESPECÍFICO EN INGLÉS¹

Gladys Graciela González Carreras²; Graciela Noemí Fritz³; María Claudia Dekún⁴; Karina Alicia Cabrera⁵; Armando Hugo Sosa⁶; Yessica María Ivone Cardozo⁷

¹ Trabajo de Investigación, Proyecto del Programa de Incentivos Código 16/I140

² Directora de Proyecto, Dra. en Lenguas Modernas con Especialidad en Lengua Inglesa, gonzalezc@fio.unam.edu.ar

³ Integrante de Proyecto, Licenciada en Lengua Inglesa, gracefritz@hotmail.com

⁴ Integrante de Proyecto, Especialista en Gestión y Vinculación Tecnológica, dekun@fio.unam.edu.ar

⁵ Integrante de Proyecto, Licenciada en Lengua Inglesa, cabrera.karina75@gmail.com

⁶ Integrante de Proyecto, Licenciado en Educación, ahugososa@gmail.com

⁷ Becaria al Proyecto, Estudiante de Ingeniería Electromecánica, cardozo.yessica.m@gmail.com

Resumen

Los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Misiones en el primer nivel de inglés tienen como objetivo curricular desarrollar la competencia lectora de textos académicos. Con el fin de optimizar el proceso de comprensión lectora, en el 2016 se diseñó un dispositivo pedagógico que consistió en la inclusión de notas marginales en lengua materna a los textos de lectura que se utilizan para practicar y aprender estrategias que facilitan la interpretación de textos en inglés. Para evaluar el aprendizaje de vocabulario se tomaron cuatro tests cuyo modelo fue recomendado por la literatura. Para ponderar los efectos de glosas en la comprensión lectora, se administró un examen similar a los que habitualmente se toman en la asignatura para evaluar la competencia lectora al final de la unidad programática. Las calificaciones de ese examen fueron comparados con los del examen de la cohorte 2015. Los datos obtenidos fueron procesados y analizados utilizando herramientas de estadística descriptiva. Los resultados demostraron que el uso de glosas incrementó el vocabulario específico y como consecuencia mejoró la comprensión lectora de los estudiantes. Sin embargo, se recomienda incorporar estrategias motivacionales en la intervención pedagógica para incentivar a los estudiantes a desarrollar aún más su vocabulario y así progresar en la adquisición de la interlengua.

Palabras Clave: *Inglés con Propósitos Específicos – Uso de Glosas – Adquisición de Vocabulario Específico - Comprensión Lectora*

Introducción (Times New Roman 12 Negrita)

Los estudiantes del primer nivel de inglés de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Misiones (FIUNaM) se encuentran en la segunda unidad programática de la asignatura con el objetivo de leer y comprender textos académicos relacionados con temas ambientales. El nivel de inglés con la que los estudiantes llegan a la universidad es en su mayoría básico, aprendido durante la escuela secundaria.

La Cátedra de Inglés de FI-UNaM desde el 2009 trabaja con temas ambientales en sus dos niveles de inglés. Existen varias razones para esta decisión. Por una parte, los docentes tienen la convicción que los estudiantes aprenderán más la lengua meta si se circunscribe el tópico del material didáctico, no tienen que insumir energía en adquirir vocabulario diverso y pueden aprovechar mejor el tiempo en aprender otros aspectos importantes de la lengua, tales como la sintaxis, el discurso, entre otros. Por otra, en la FI-UNaM las dos asignaturas de inglés son de dictado simultáneo en las cuatro Carreras de Ingeniería y en la Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo y hemos buscado un tema afín a todas. Por último, pero no por eso menor, la Cátedra desea contribuir a crear una conciencia ambiental en los futuros profesionales que se gradúan en la FI-UNaM.

Aprender vocabulario en una lengua extranjera (LE/L2) es una tarea compleja. Conocer una palabra involucra, de manera general, la forma, el significado y el uso. Desde el punto de vista que nos interesa, la comprensión lectora, conocer una palabra implica básicamente: reconocer una palabra en su forma escrita; saber que puede incluir afijos; elegir el significado adecuado en el contexto particular en la que se encuentra, entre otros conocimientos necesarios (Nation, 2000:41).

Nation (2000:272) da una explicación de glosa: “Una glosa es una breve definición o sinónimo, ya sea en lengua 1 (L1) o lengua 2 (L2), que se coloca en el texto”. Él propone incluir glosas, cerca del texto, a palabras desconocidas por los estudiantes con el objeto de facilitar la lectura.

La razón principal para usar glosas es ayudar a los estudiantes a comprender y aprender palabras nuevas (Vela: 2015:306). De acuerdo con Nation (1990 en Vela 2015: 306) Las glosas ayudan a los estudiantes a comprender el significado de palabras de baja frecuencia; o sea, que no ocurren habitualmente en el uso cotidiano de la lengua meta.

Nation (2000:273) lista una serie de beneficios en el uso de glosas para el aprendizaje de vocabulario:

1. Las glosas permiten utilizar textos que de otra manera serían muy difíciles de leer sin ellas
2. Las glosas proveen significado preciso de palabras que podrían no ser inferidas correctamente
3. Las glosas proveen interrupción mínima en el proceso de lectura, especialmente si éstas se encuentran cerca de la las palabras glosadas. El uso de diccionario consume más tiempo
4. Las glosas llaman la atención de las palabras y así pueden promover el aprendizaje.

Por su parte Watanabe (1997 en Vela, 2015:306) sugiere otra ventaja en utilizar glosas en textos didácticos, los estudiantes practican las palabras glosadas en diferentes ocasiones:

1. Cuando los estudiantes leen un texto, se encuentran con una palabra desconocida y éste es su primer *input*
2. El siguiente paso es buscar el significado de la palabra provisto por la glosa en el texto (segundo *input*)
3. Luego, repiten la palabra para ver si la definición dada corresponde al significado en el contexto (tercer *input*).

Vela (2015:306) sugiere que el uso de glosas provee reforzamiento en el aprendizaje dando la oportunidad de varios *inputs* de la misma palabra.

En cuanto a la elección de glosas en L1 o L2, en el trabajo de Vela (2015:310) los resultados indicaron que estudiantes universitarios con un nivel bajo de dominio de la L2 se beneficiaron con aclaraciones en L1; mientras que los estudiantes con un nivel alto de dominio de la L2 sacaron provecho de los dos tipos de notas, L1 y L2.

Los objetivos que persigue este trabajo de investigación son los siguientes:

Objetivo General:

- Facilitar la adquisición de léxico específico en inglés

Objetivos Específicos:

- Utilizar glosas en el material de lectura para el aprendizaje de léxico específico
- Evaluar el uso de glosas en la adquisición del léxico y en la comprensión lectora

Metodología

Participantes

Participaron del proyecto de investigación el total de los estudiantes (alrededor de 200 estudiantes) que cursaron el primer nivel de inglés en la FI-UNaM en 2016. Sin embargo, se seleccionaron 81 estudiantes para actuar como grupo experimental; aquellos que cumplieron con los criterios establecidos por el equipo de investigación para analizar y evaluar los datos obtenidos. Los requisitos eran que realizaran los 4 tests de vocabulario y el examen de lecto-comprensión.

Los estudiantes de ingeniería cursaban el segundo año de su carrera universitaria; mientras que los estudiantes de la Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo eran ingresantes. Los docentes eran profesores de inglés experimentados y con antecedentes en investigación.

Instrumentos

Se elaboró un cuadernillo didáctico con un texto para la enseñanza y práctica de cada estrategia lectora que se utiliza en las clases de lecto-comprensión a saber: (1) predicción; (2) reconocimiento de las ideas principales del texto; (3) búsqueda de información específica; (4) inferencia cognitiva como generadora de sentido; (5) inferencia léxica; y (6) referencia; o sea, seis diferentes textos de alrededor de 450-500 palabras relacionados con la temática ambiental. Para la elaboración del cuadernillo, se utilizaron exámenes finales tomados con anterioridad y que se convirtieron en material didáctico. A estos textos se les adicionó glosas en el margen izquierdo en L1, siguiendo las recomendaciones de la literatura consultada. Las palabras glosadas eran palabras específicamente relacionadas con el medioambiente.

Se utilizaron cuatro tests de vocabulario y un examen final de comprensión lectora para evaluar los efectos del uso de glosas en L1.

Procedimiento

Los estudiantes procedían a leer el texto en clase; luego, se llevaba a cabo la clase de manera habitual y cada dos clases se tomaba un test para evaluar el aprendizaje del vocabulario glosado siguiendo el procedimiento sugerido por Meara (2010:10). Cada test contiene 60 palabras; 40 reales y 20 inventadas. Lleva aproximadamente 5 minutos administrar el test. Básicamente, se toma el número de palabras reales que el estudiante afirma que sabe y el número de palabras inventadas que afirma que sabe. Estas cifras se procesan mediante una fórmula que estima el número real de palabras que el estudiante efectivamente sabe en ese test. Los estudiantes que adivinan o dicen Sí cuando no están seguros son penalizados por la fórmula, y terminan teniendo una puntuación menor que alguien que solamente dice Sí cuando está seguro que sabe el significado de las palabras en el test.

Al finalizar la lectura de los seis textos glosados, se tomó un test final con insumos de todos los textos trabajados.

Para evaluar el efecto de las glosas en la lecto-comprensión se administró un examen al final de la unidad. Los resultados obtenidos por los sujetos (grupo experimental) fueron cotejados con los resultados de los estudiantes del año anterior (grupo de control).

Tratamiento de los Datos

Los datos obtenidos a partir de la implementación de los instrumentos de evaluación (tests de vocabulario y examen de lecto-comprensión) se procesaron y analizaron empleando herramientas de estadísticas descriptiva. Para visualizar los resultados de los tests de vocabulario se utilizaron diagramas de cajas que fueron comparados entre sí. Para la representación de los resultados obtenidos en el examen de comprensión lectora y posterior comparación con los resultados del examen de la cohorte anterior, se utilizaron histogramas, y diagramas de cajas.

Resultados y Discusión

En la Figura 1 se observan cuatro diagramas de cajas, uno por cada test realizado. En ellos se aprecia que la media de las calificaciones fue disminuyendo desde el primer test hasta el tercero, obteniendo un valor mínimo en este último, con una gran dispersión. Sin embargo, la media aumentó de forma considerable en el test 4, donde, aparte de alcanzar el valor mayor, se logró reducir la dispersión.

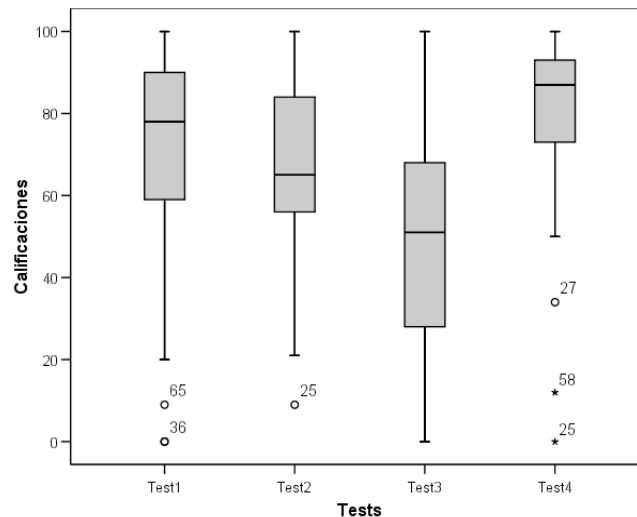


Figura 1. Desempeño de los estudiantes en los cuatro tests realizados.

De los resultados obtenidos en los tests de vocabulario podemos inferir que la motivación extrínseca jugó un rol importante en el test 4. Como los datos se procesaban una vez finalizado cada test, se observaba como el desempeño era menor a medida que transcurrían los tres primeros tests. Para incentivar a los estudiantes, se les ofreció un punto extra en la calificación obtenida en el examen de lecto-comprensión si resolvían un 60% del test 4. Dice Dörnyei (2001:25) “[...] la motivación de la mayoría de los estudiantes puede ser trabajada e incrementada.” La estrategia motivacional utilizada en esta oportunidad fue la recompensa.

“[...] En un mundo ideal los estudiantes no necesitarían incentivos externos tales como las recompensas porque estarían motivados por su curiosidad innata y la alegría que les produciría el aprendizaje en sí mismo. Sin embargo, no vivimos en un mundo ideal y en realidad, muchas aulas son cada vez menos ideales. Ya que éste es el caso, pienso que las recompensas constituyen herramientas motivacionales poderosas que no podemos ignorar.”

(Dörnyei, 2001:129)

La respuesta de los estudiantes a esta estrategia motivacional fue positiva, como se puede observar en el diagrama, se obtuvo un mejor rendimiento en el test 4.

En la Figura 2 se visualiza un gráfico de frecuencias absolutas de las calificaciones que obtuvo un grupo de 121 estudiantes en el examen de lecto-comprensión en el año 2015 que actuó como grupo de control. El histograma se realizó para analizar el grado de simetría de la muestra. En el eje horizontal se presentan las calificaciones y en el eje vertical la frecuencia de ocurrencia de cada una de ellas. Se observa que la calificación más frecuente fue de 70 puntos, reduciéndose la frecuencia tanto para notas mayores como para menores. Se obtuvo una media de 69,7 y una desviación estándar de 13,1.

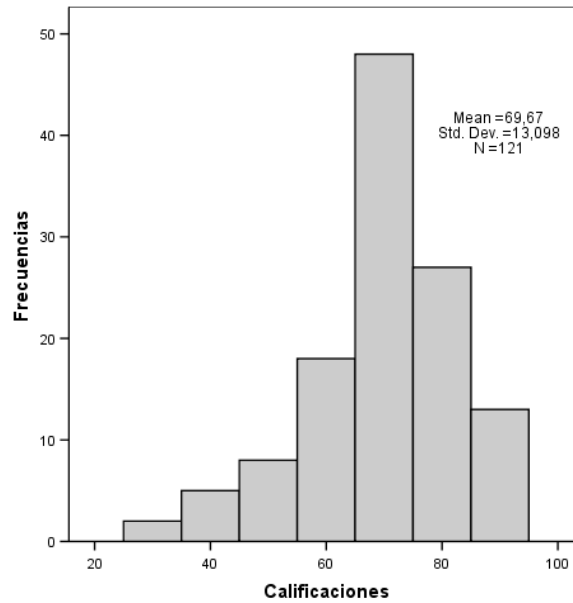


Figura 2. Histograma del examen de lecto-comprensión 2015

En la Figura 3 se observa un diagrama de frecuencias, en el que se representa el desempeño de un grupo de 81 estudiantes en el examen de lecto-comprensión realizado en el año 2016, que actuó como grupo experimental. En el eje horizontal se representan las calificaciones y en el eje vertical la frecuencia. Se obtuvo una media de 68 y una desviación estándar de 11,9.

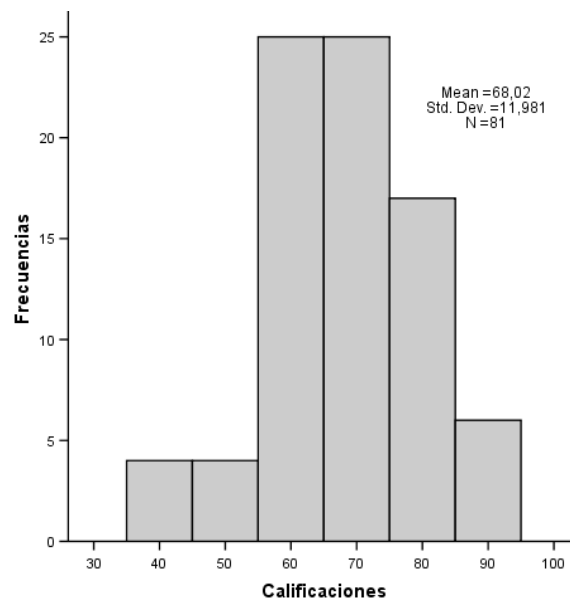


Figura 3. Histograma del examen de lecto-comprensión del 2016.

Para finalizar, en la Figura 4 se observa dos diagramas de cajas con los que se puede comparar el comportamiento de cada muestra. El diagrama de caja que se encuentra a la izquierda, representa las calificaciones que obtuvieron los estudiantes en el examen de lecto-comprensión del año 2015, y el que se encuentra a la derecha las del 2016. Se observa un comportamiento similar de las calificaciones en ambos exámenes en el valor de la media y el tamaño de la caja. Sin embargo, se puede afirmar por el menor tamaño que

presentan los bigotes, que se obtuvo una menor dispersión en las calificaciones del año 2016.

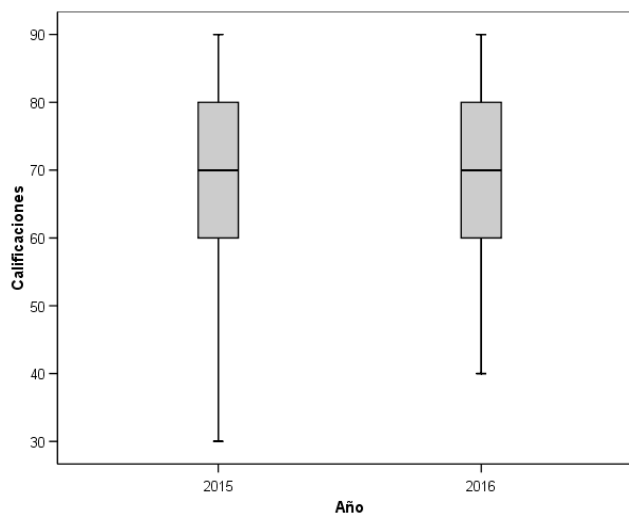


Figura 4. Comparación del desempeño de los estudiantes en los exámenes de lecto-comprensión realizados.

En cuanto a la primera pregunta de investigación:

¿Constituyen las glosas una herramienta útil para el aprendizaje de léxico específico?

Se pudo observar que los estudiantes no estaban motivados para estudiar vocabulario específico en inglés. Sin embargo, se notó un mejor rendimiento cuando se les ofreció una recompensa. Lo que nos impulsa a plantear la posibilidad de implementar estrategias motivacionales junto con la estrategia didáctica, el texto glosado en L1, con el objeto de optimizar el aprendizaje de vocabulario.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación:

¿Ayuda el uso de glosas al mejoramiento de la comprensión lectora?

Los resultados obtenidos en ambos grupos muestran que si bien las diferencias en las calificaciones no fueron significativas, el grupo experimental tuvo un mejor nivel de inicio (los estudiantes con las calificaciones más bajas obtuvieron 40%; mientras que los estudiantes del grupo de control con las calificaciones más bajas obtuvieron 30%). Hubo menor dispersión en el grupo experimental lo que implica que un mayor número de estudiantes obtuvo calificaciones más altas.

Estos resultados son consistentes con el estudio previo de Hashemian & Fadaei (2013) quienes en su trabajo encontraron que los participantes que utilizaron glosas en L1 superaron a los que no usaron glosas.

Por otra parte, y en consonancia con Cheng & Good (2009), como el examen de lecto-comprensión se realizó luego de los tests de vocabulario; y además, el texto utilizado para el examen no contenía glosas, podríamos afirmar que el uso de glosas tuvo un efecto de aprendizaje y retención como lo demuestran los resultados del examen del grupo experimental.

Conclusiones

El estudio puso en evidencia la utilidad del uso de glosas en L1 en la comprensión lectora de textos académicos en inglés en la universidad. La inclusión de notas marginales en los textos de lectura facilitó el proceso de aprender y adquirir vocabulario específico en inglés. Un mayor número de estudiantes obtuvo calificaciones más altas con el dispositivo pedagógico diseñado. Sin embargo, habría que hacer ajustes para optimizar el uso de glosas en L1 en las clases de lecto-comprensión ya que en los resultados de los tests de vocabulario se pudo observar un progreso cuando se aplicó una estrategia motivacional extrínseca. Si se crean las condiciones motivacionales adecuadas, y si además, se genera, mantiene y protege la motivación, los estudiantes aprenderán más léxico específico y lograrán mejores resultados en la comprensión lectora con propósitos académicos en inglés.

Referencias

- Cheng, Y.; Good, R. L. (2009). L1 glosses: Effects on EFL learners' reading comprehension and vocabulary retention. *Reading in a Foreign Language*, 21 (2), 119-142.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hashemian, M.; Fadaei, B. (2013). The effect of lexical glossing types on Persian L2 learners' reading and listening. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 490-500.
- Meara, P. (2010). *EFL Vocabulary Tests*. (2nd ed.). Swansea University. Disponible en: www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1992z.pdf. Acceso: Diciembre 2015.
- Nation, I.S.P. (2000). *Learning Vocabulary in Another Language*. Disponible en: www.ir.nmu.org.ua/bitstream/.../1721452a3f1561f1bd57c2ba30d9ab32.pdf. Acceso: Noviembre 2015.
- Vela, V. (2015). Using glosses for incidental vocabulary acquisition. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 199, 305-310. ISSN 1539-0578.