

FALSE COGNATES: UN PROBLEMA DE LECTURA EN INGLÉS COMO L2

JACQUELINE LÓPEZ WILCHES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C. NOVIEMBRE 2007

FALSE COGNATES: UN PROBLEMA DE LECTURA EN INGLÉS COMO L2

JACQUELINE LÓPEZ WILCHES

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciada en Lenguas Modernas

Asesora
ADRIANA SALAZAR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C. NOVIEMBRE 2007

JACQUELINE LÓPEZ WILCHES

C.C. 53'015.334 Bogotá

Nota de aceptación:

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Bogotá, _____

CARTA SOBRE DERECHOS DE AUTOR

Bogotá, 30 de noviembre de 2007

Señores

BIBLIOTECA CENTRAL

Pontificia Universidad Javeriana

Ciudad

Estimados señores:

Quiero a través del presente documento autorizar a las personas que se encuentren interesados en reproducir total o parcialmente el contenido del presente trabajo de grado titulado “False cognates: Un problema de lectura en inglés como L2”, presentado como requisito para optar al título de Licenciada en Lenguas Modernas en el año 2007, siempre y cuando se realicen las pertinentes citas bibliográficas en las que se otorga el crédito a la autora.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a Dios, a mi familia y a todas las personas que creyeron en este proyecto investigativo y que de alguna u otra forma me ayudaron para que este se llevara a cabo de la mejor manera.

A la señora Martha Rocío Ramos y al señor Martín Montenegro por haberme permitido realizar las pruebas en su institución y especialmente a los estudiantes de cuarto nivel que con su colaboración y gran trabajo me permitieron entregar las pruebas que soportan lo dicho en este trabajo de investigación.

A mi asesora, Adriana Salazar, que fue mi tutora durante este proyecto de investigación y finalmente a la Universidad Javeriana y a los diferentes docentes que me brindaron su apoyo y que se encargaron de mi formación integral durante el transcurso de la carrera.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. PROBLEMA	2
1.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	2
1.1.1 Formulación del interrogante	5
1.2 JUSTIFICACIÓN	5
1.3 ESTADO DEL ARTE	6
2. OBJETIVOS	12
2.1 OBJETIVO GENERAL	12
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
3. MARCO TEÓRICO	13
3.1 LOS COGNADOS COMO FENÓMENOS DE TRANSFERENCIA	14
3.1.2 Características de los cognados	15
3.1.3 Tipos de cognados	17
3.2 CONCEPTO DE LECTURA	21
3.2.1 Lectura en L2	25
3.2.2 El proceso de lectura	28
3.3 ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN L2	31

4. MARCO METODOLÓGICO	40
4.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	40
4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	41
4.3 INSTRUMENTOS	42
4.3.1 Diseño de pruebas	42
4.3.1.1 Prueba inicial	47
4.3.1.2 Prueba final	49
4.3.2 Diario de campo	50
5. SOLUCIÓN	51
5.1 DISEÑO DE LA ESTRATEGIA	51
5.2 APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA	53
5.2.1 Diario de campo	53
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	61
6.1 ANÁLISIS COMPARATIVO DE COGNADOS VERDADEROS	61
PREPRUEBA Y POSPRUEBA	
6.2 ANÁLISIS COMPARATIVO DE COGNADOS FALSOS	63
PREPRUEBA Y POSPRUEBA	
6.3 ANÁLISIS COMPARATIVO DE COMPRENSIÓN GENERAL	65
PREPRUEBA Y POSPRUEBA	
6.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE COMPRENSIÓN LOCAL	67
PREPRUEBA Y POSPRUEBA	
6.5 ANÁLISIS COMPARATIVO GENERAL PREPRUEBA Y	68

POSPRUEBA	
6.6 ANÁLISIS DE CORRELACIONES PREPRUEBA POSPRUEBA	71
7. CONCLUSIONES	72
BIBLIOGRAFIA	74
ANEXOS	

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Preprueba	79
Anexo B. Taller de intervención	83
Anexo C. Taller de intervención	87
Anexo D. Posprueba	90

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es diseñar una estrategia pedagógica que les permitiera a los estudiantes de inglés como segunda lengua, mejorar la comprensión de cognados falsos para potenciar la comprensión lectora. Para la creación de la estrategia, se tomaron como base algunos postulados teóricos como la lectura como proceso interactivo Dubois (1991), los tres subprocesos de lectura –antes, durante y después- y las estrategias de comprensión de lectura Solé (1996). El diseño de este proyecto fue de tipo pre-experimental con tres momentos (pre-prueba, intervención y pos-prueba). La población fueron siete estudiantes de un centro educativo a quienes se les aplicó la prueba inicial, la intervención y la posprueba. Los resultados obtenidos evidenciaron el éxito de la estrategia al mostrar un incremento favorable en la comprensión de cognados falsos, en la comprensión local y general en textos en inglés como L2 y una reducción mínima en la comprensión de cognados verdaderos. Finalmente, se demostró que si es posible mejorar la comprensión lectora en textos en inglés como L2 a través de la potenciación de la comprensión de los cognados falsos, pero surgió un interrogante a partir del proyecto investigativo y es ¿Cómo se puede trabajar con los cognados verdaderos para que estos no sean asimilados ahora la mayoría de las veces como falsos?

PALABRAS CLAVES: cognados falsos, comprensión de lectura en inglés L2, estrategias pedagógicas en L2, enseñanza de vocabulario en inglés L2.

INTRODUCCIÓN

Partiendo del hecho que el problema de comprensión de lectura en textos en inglés como L2 se ve afectada por el desconocimiento del significado de los cognados falsos, el presente proyecto de investigación propone diseñar una estrategia pedagógica que les permita a los estudiantes de inglés como (L2) potenciar la comprensión lectora a través de la comprensión de cognados falsos.

Para ello se retoman los siguientes fundamentos teóricos. En primer lugar se presenta la información sobre los cognados de acuerdo con un estudio realizado por Chamizo, P. (2005); en segundo lugar se aborda un capítulo sobre lectura soportado por los planteamientos de Dubois (1991), Solé (1996) y Alderson (1984) y en último lugar, se plantea la enseñanza de vocabulario en inglés como L2 Chacón Manuel (2000). En cuanto a la fundamentación pedagógica, se retoman los postulados del “lenguaje integral” Goodman (2006) y la teoría de la metodología por proyectos presentada por García (2006) como complemento.

En cuanto al aspecto metodológico, la investigación opta por un diseño pre-experimental con tres momentos preprueba, intervención y posprueba; todo esto con el fin de comprobar la efectividad de la estrategia propuesta, núcleo fundamental de la investigación. Los resultados cuantitativos serán analizados para determinar la efectividad de la propuesta.

Con esta investigación se espera ofrecer otra alternativa de solución a un problema que muchas veces ni siquiera es tenido en cuenta y que afecta uno de los procesos más complejos: la comprensión.

1. PROBLEMA

1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La comprensión de lectura en una lengua que no es la lengua materna es un proceso arduo que requiere de una serie de aspectos entre los cuales podemos identificar un amplio conocimiento de vocabulario, conocimiento de la lengua objeto y la solución de problemas derivados de la interlengua, como el de la interpretación de COGNADOS FALSOS, problema de interés particular en esta investigación. Conforme a la experiencia que he tenido como docente en el área de inglés, he encontrado que algunos estudiantes a pesar de poseer un nivel intermedio en inglés L2, presentan falencias de comprensión en textos en L2 debido al desconocimiento de significado de los cognados falsos y a la incorrecta ejecución de procesos de deducción para descubrir el significado de aquellas palabras que a simple vista parecieran ser comprendidas. El problema del peligro que representan los 'falsos amigos' fue de igual forma investigado por Humblé (2006). El autor muestra en su trabajo que el problema que generan los cognados falsos es más complejo de lo que parece porque a pesar de que las dos lenguas con las que se realiza dicha investigación (español-portugués) se parecen mucho, los lugares sintácticos e incluso la posición gramatical pueden llegar a afectar lo que se quiere comunicar. Este a su vez confirmó que existen algunos sitios en Internet y algunos diccionarios de falsos amigos, o de falsos cognados que no son de gran ayuda puesto que asimilan que lo que se tiende a confundir son únicamente palabras que tienen una forma igual, pero que significan cosas distintas. Es por esto que el autor expone que algunas veces el problema no sólo reside en la confusión que se puede presentar entre palabras, sino en las diferencias de registro, de coincidencia parcial de los campos semánticos o de

usos gramaticales diferentes. Esta investigación confirma la necesidad de plantear soluciones al problema de la interpretación de falsos cognados.

El problema de la interpretación del *cognado falso* afecta el acercamiento de los latinoamericanos a una lengua extranjera. Particularmente en Colombia, el estudio del inglés como segunda lengua encuentra obstáculos muy propios, muy colombianos si se quiere, que impiden el desempeño de los estudiantes, no sólo en el estudio de una lengua, inglés en nuestro caso, sino de todas aquellas disciplinas que requieran leer información disponible únicamente en esa lengua.

El método de estudio de muchas personas se reduce a hacer el mínimo requerido de manera que la energía no se gaste en operaciones consideradas como innecesarias. Esto se ve reflejado en la forma en que aprendemos el inglés como segunda lengua. Una situación como la siguiente no debería ser ajena a nosotros: Una persona que está leyendo un texto en inglés encuentra una frase que aparentemente entiende:

[...] actually, I felt kind of embarrassed when she told me that she agrees with me about that particular subject...

Si miramos la frase, encontramos las palabras *actually*, *embarrassed*, *agrees* y *subject*. Una persona de otro contexto cultural, al acercarse a esta frase, probablemente tomaría el diccionario para cerciorarse de que el significado que tiene de la palabra es el correcto. Sin embargo, un colombiano tomaría el camino más sencillo, es decir, darle a esas palabras el significado más cercano desde el español. Teniendo eso en cuenta, la palabra *actually* se convierte en actualmente, *embarrassed* en embarazada, *agrees* en agredir y *subject* en sujeto. ¿Dónde está el problema? En que una frase cuyo sentido inicial era: [...] de hecho, me sentí un poco avergonzada cuando ella me dijo que coincidía conmigo en ese tema en particular [...] pasa a ser: Actualmente, me sentí algo embarazada cuando ella me dijo que ella me agredía con ese sujeto particular. Si nos detenemos a mirar los

problemas que esto conlleva, nos daremos cuenta que no sólo afecta la traducción, sino toda la percepción del inglés como lenguaje. La persona está desconociendo el hecho que el inglés tiene una raíz lingüística e histórica muy diferente al español. Un lector que permite que los cognados falsos dominen su lectura en L2 se está sometiendo inconscientemente al hecho de que el inglés depende del español o que aquel está invadido de palabras latinas. Eso sin mencionar el problema del desorden gramatical que el *cognado falso* ocasiona: transformar verbos en sustantivos, adjetivos en adverbios, desconocer los artículos y el género de los sustantivos, etc. Aún más, la manera como abordan el otro idioma no es ni siquiera desde el español sino desde su dialecto (colombiano, peruano, bogotano, caleño etc.) y por lo tanto todas las demás lenguas del mundo orbitan alrededor del mundo social en que esta persona se desenvuelve. Y aún no hemos mencionado el problema más evidente: la comprensión del mensaje real del texto original es inexistente: la persona **no comprende** el texto pero cree que si lo hizo. No hay proceso de metacognición, no hay traducción, no hay intercambio de saberes ni interacción. En pocas palabras, el no identificar los cognados falsos ni comprender el verdadero significado de los mismos afecta la comprensión de textos en inglés como L2. Por eso se hace necesario plantear alternativas pedagógicas para potenciar la comprensión de cognados falsos y de esta manera favorecer la comprensión de textos en inglés como L2.

En resumen, el mundo se hace cada vez más pequeño. Los idiomas empiezan a entrelazarse unos con otros. Unos idiomas desaparecen mientras, a través de fenómenos sociales, empiezan a surgir creoles, dialectos y jergas que cada vez cobran más independencia de sus lenguas matrices, esto genera múltiples problemas, uno de ellos es la interpretación de los *cognados falsos*, asunto que necesita encontrar una alternativa de solución.

1.1.1 Formulación del interrogante

¿Es posible mejorar la comprensión lectora en inglés como L2 a través de la potenciación de la comprensión de cognados falsos?

1.2 JUSTIFICACIÓN

¿Es posible escapar de la confusión que ocasionan los *cognados falsos*? Para algunos, aprender inglés podría parecer una batalla, en la que precisamente los *cognados falsos* son los espías del enemigo, palabras disfrazadas que se infiltran en nuestra comprensión y, como un virus, acaban con cualquier entendimiento posible del texto. Pero aprender una nueva lengua no es una batalla, es una travesía, en la que cada palabra es una manera diferente de apreciar el mundo. Los *cognados falsos* funcionan como anclas que no nos dejan descubrir ese nuevo mundo y que nos encadenan a la realidad que ya conocemos. Es como nunca partir de casa, teniendo el pasaje para hacerlo. Mi tesis es esencial para cualquier docente que quiera otorgar a sus estudiantes la oportunidad de ir más allá del mundo que conocen, pues adquirir vocabulario nuevo es apropiarse de palabras más precisas para describir, conocer y por lo tanto apreciar el mundo. Al tener otro idioma, sin los obstáculos que representan los *cognados falsos*, un estudiante de inglés como segunda lengua podrá expresar saberes que sencillamente no puede hacer desde su lengua materna. Adicionalmente, el aprender a identificar esos *cognados falsos* equivale a respetar al inglés como lengua independiente y no como una derivación del español.

Durante la búsqueda de antecedentes, pude encontrar algunos trabajos realizados por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana que abordan el tema de las estrategias de aprendizaje de vocabulario en L2, pero no se hallaron estudios ni de la enseñanza específica de *cognados falsos* ni del peligro que estos representan para la comprensión lectora. Por otra parte, no se encontró evidencia alguna de alternativas ni de estrategias

que se centren en la enseñanza de los *cognados falsos* como herramienta para mejorar la comprensión lectora.

Finalmente, vale la pena resaltar que este trabajo logrará impulsar a estudiantes de lenguas extranjeras a aportar nuevas estrategias que permitan descubrir los significados de ciertas palabras, a fin de mejorar la comprensión de textos en inglés L2.

1.3 ESTADO DEL ARTE

Después de haber realizado una búsqueda en diferentes fuentes, no se logró encontrar un trabajo que diseñara una estrategia que se centrara en la comprensión de cognados falsos para mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, se encontraron algunas investigaciones que se relacionan de alguna manera con la presente investigación ya que fueron trabajos en las que se dejó al descubierto el problema de comprensión que generan los cognados falsos y en otras las diferentes estrategias que han sido diseñadas a través de la historia para enseñar vocabulario en inglés como L2.

El estado del arte que se presenta a continuación, se analiza desde tres miradas diferentes. En primer lugar se encuentran los trabajos de grado realizados por los estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. En segundo lugar, se presentan los trabajos realizados por docentes de la Pontificia Universidad Javeriana en torno a la comprensión de lectura de inglés como L2. Finalmente se presentan investigaciones internacionales acerca de los cognados falsos.

De esta manera se presenta a continuación una reseña de la información encontrada.

Trabajos de grado de estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana

- Estrategias para el aprendizaje de vocabulario en inglés utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas (DÍAZ VIVAS, Nelson. 2004): El problema que identificó Vivas en su trabajo de grado es que no existe mayor evidencia acerca de las estrategias que están siendo implementadas por lo estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana para enriquecer el vocabulario de L2. Esta investigación es relevante para la investigación que estoy realizando ya que me brinda una orientación en todo lo que respecta a estrategias y enseñanza/aprendizaje de vocabulario de L2. Además, las encuestas que el autor realiza en su trabajo son muy claras y se aplican perfectamente al sondeo que quiero realizar al comenzar mi investigación. Con este trabajo confirmo la viabilidad de mi proyecto, ya que Vivas no profundiza en ningún tipo de palabras específicas y además el enriquecimiento del vocabulario no se está tomando en pro del mejoramiento de la comprensión lectora.
- El trabajo por proyectos como una estrategia para la enseñanza de vocabulario de una lengua extranjera en niños entre 10 y 12 años. (LORDUY, Cecilia Nicoll. 2003). El objetivo general de esta investigación es implementar el trabajo por proyectos como una estrategia de aprendizaje de vocabulario del inglés como lengua extranjera. A pesar de que las edades de la población del trabajo de Lorduy no corresponden a la misma edad de las personas con las que se pretende llevar a cabo la implementación de la estrategia propuesta, el trabajo es relevante para la investigación que estoy realizando ya que me brinda una orientación en todo lo que respecta al trabajo por proyectos. Tal y como se menciona más adelante en el marco teórico y en el diseño de la estrategia, la metodología por proyectos será utilizada en el presente proyecto de investigación.

Trabajos de investigación de profesores de la Pontificia Universidad Javeriana

- Estrategia de lectura óptima para desarrollar destrezas de lectura en inglés como lengua extranjera (RICO, Carlos *et. al* 2005): El objetivo general de esta investigación es crear una estrategia pedagógica para desarrollar destrezas lectoras en segunda lengua. Esta investigación se construyó a partir de ciertos fundamentos teóricos como la tridimensionalidad humana, el hexágono pedagógico y el modelo de lector Teoría de las seis lecturas 2001. El diseño fue pre-experimental con preprueba y posprueba. La estrategia de intervención se llevó a cabo con dos cursos de inglés de la Licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Este trabajo de investigación fue de gran importancia para mi proyecto de grado, ya que se tomó como base inicial la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera y porque al igual que en mi proyecto de investigación, busca desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas en los procesos de lectura.
- Desarrollo de destrezas de lectura óptima inglés – lengua extranjera (GONZÁLEZ, N, *et al* 2003): El objetivo general de esta investigación es diseñar una estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de destrezas de lectura óptima de textos en inglés L2. La solución a este proyecto de investigación surgió a partir de ciertos postulados teóricos como la tridimensionalidad humana, el hexágono pedagógico y el modelo de lector Teoría de las seis lecturas 2001, aunque sólo se utilizaron tres de los niveles propuestos de esta teoría. El aporte que la presente investigación realiza a mi trabajo de grado se encuentra en las estrategias propuestas para desarrollar las destrezas de lectura en inglés como L2. Sin embargo, este trabajo no plantea una estrategia en la que se mejore la comprensión de lectura en inglés como L2 a partir de la comprensión de vocabulario desconocido, más específicamente, desde los *cognados falsos*.

A diferencia de este trabajo, el presente proyecto de investigación busca crear una estrategia en la que se tome en cuenta la comprensión de cognados falsos como herramienta para mejorar la comprensión de textos en inglés L2.

Investigaciones internacionales

- Falsos cognados. Falsos problemas: Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil (HUMBLÉ, Philippe. 2005): El objetivo general de esta investigación es demostrar como la similitud entre dos lenguas - español y portugués- causa confusiones a tal punto de generar problemas comunicativos severos. En el artículo se demuestra que el hecho de desconocer los cognados falsos es un problema que no solo representa grandes peligros comunicativos, sino que a su vez altera la comprensión. Este trabajo presentado por Humblé fue pertinente para el presente proyecto de investigación ya que en este se demuestra a través de diferentes ejemplos presentados como la proximidad entre dos lenguas hace que se generen problemas de comprensión. Al final de este trabajo, el autor realiza la sugerencia de crear un diccionario de falsos amigos que, a través de un léxico-gramática contrastivo del portugués y del castellano, describa los casos más complejos de dichas palabras. El aporte que este trabajo hace al presente proyecto de investigación se encuentra en las pruebas que demuestran que los cognados falsos pueden llegar a ocasionar problemas comunicativos y de comprensión. Sin embargo, este trabajo no plantea ninguna estrategia que les permita a los estudiantes de lenguas extranjeras mejorar su comprensión a través de la comprensión de los cognados falsos. A diferencia de este trabajo, el presente proyecto de investigación busca brindar una solución total o parcial a este fenómeno a través de la creación de una estrategia que les permita a los estudiantes incrementar su conocimiento en los cognados falsos.

- La enseñanza del vocabulario en inglés como L2: El efecto del énfasis en la forma lingüística en el aprendizaje de cognados falsos (CHACÓN BELTRÁN, Manuel. 2000): El objetivo de esta investigación es aplicar dos técnicas pedagógicas enmarcadas en el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas y su efecto sobre la enseñanza/aprendizaje de vocabulario cognados falsos para adultos en un contexto de aula de lengua extranjera. Esta investigación demuestra que los cognados falsos representan un problema para los aprendices de lenguas extranjeras debido a la influencia ínterlingüística. Este a su vez, expone que los estudiantes muchas veces asumen el significado de algunas palabras y no proceden a comprobar si el significado de las mismas es o no acertado. Este trabajo doctoral es de vital importancia para el presente trabajo de investigación, ya que por una parte suministra tanto información teórica relevante como una estrategia lingüística - pedagógica que se centra en la enseñanza/aprendizaje de cognados falsos y por otra parte hace que los aprendices sobrestimen su propio conocimiento y despierten un grado de conciencia lingüística. A diferencia del presente proyecto, la investigación de Chacón es de tipo experimental ya que para la aplicación de las técnicas pedagógicas, fue necesario contar con dos grupos. Uno que recibirá el tratamiento experimental, y el otro que será tomado como grupo de control, es decir, que no recibirá el tratamiento.
- Automatic Identification of Cognates, False Friends, and Partial Cognates. (FRUNZA, Oana Magdalena. 2006). El objetivo de este trabajo de investigación es crear una herramienta electrónica que les permita a los estudiantes de segundas lenguas (inglés y francés en este caso) identificar rápidamente los cognados en cualquier texto. La máquina es una herramienta que no sólo detecta los cognados, sino que a su vez les proporciona a los estudiantes información complementaria acerca de las palabras encontradas. El trabajo de Frunza fue relevante para el presente trabajo de grado ya que en este se presenta información detallada acerca

de los cognados falsos y al mismo tiempo se propone una estrategia que les permite a los estudiantes de segundas lenguas acceder fácilmente a los posibles significados de dichas palabras para no cometer errores de comprensión. A diferencia del presente proyecto de investigación, los estudiantes no están siendo informados cada vez que aparece un cognado falso, sino que por el contrario son ellos mismos los que deben identificar y aprender a reconocer los cognados verdaderos de los falsos.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Diseñar y aplicar una estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo de la comprensión de textos en inglés (L2) a partir de la comprensión de los cognados falsos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Construir una estrategia pedagógica que le permita a los estudiantes potenciar la comprensión lectora a través de la comprensión de cognados falsos.
2. Aplicar la estrategia propuesta a estudiantes de nivel intermedio de inglés como L2.
3. Evaluar y revisar la estrategia propuesta para verificar la eficacia de la misma.

3. MARCO TEÓRICO

En el presente trabajo investigativo se aborda el tema de la comprensión de textos en inglés (L2) a través de la enseñanza de los cognados falsos. Para la comprensión del mismo se presenta un marco teórico compuesto por tres acápite, en los que se abordan las principales perspectivas y propuestas teóricas que sustentan la presente investigación.

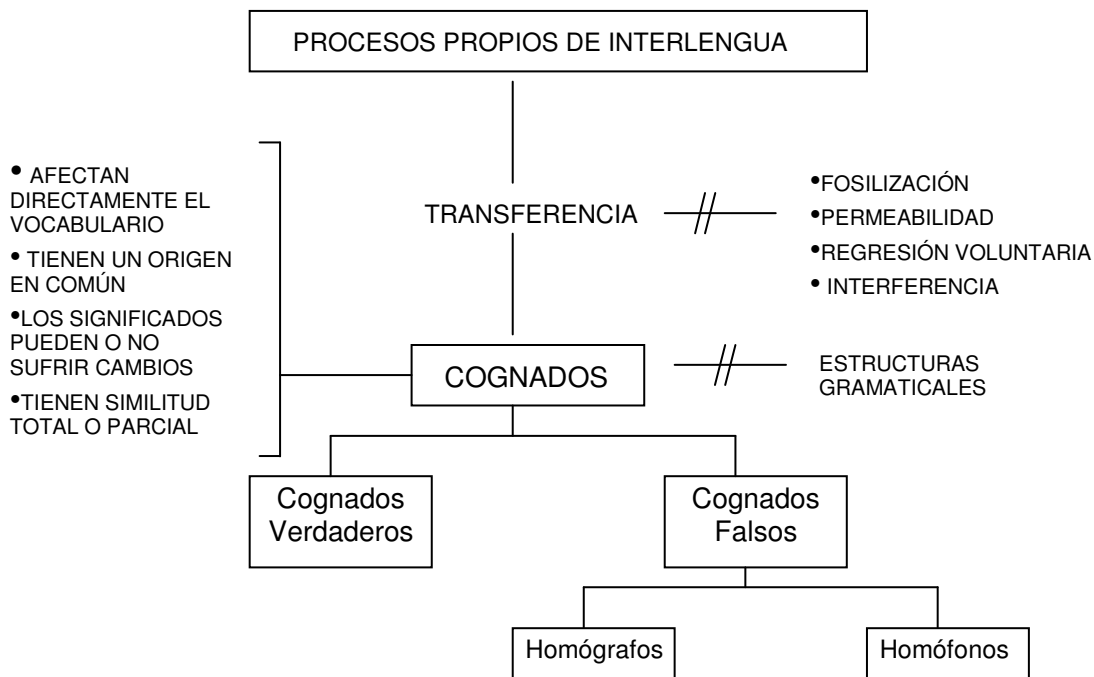
En primer lugar, encontramos un capítulo dedicado al concepto de cognado visto como fenómeno de transferencia, sus características y las clases.

El segundo capítulo, es un apartado dedicado al proceso de lectura presentado por Solé (1996) y a los tres conceptos de lectura propuestos por María Eugenia Dubois (1991). Aunque este trabajo se basará principalmente en la teoría de la lectura como proceso interactivo, se realizará primero una breve presentación de los otros dos conceptos de lectura (*la lectura como conjunto de habilidades y la lectura como proceso de transacción entre el lector y el texto*) con el fin de contextualizar y plantear el concepto *de la lectura como proceso interactivo* como base teórica. Posteriormente, se abordará el concepto de lectura en L2 presentado por Charles Alderson y A. H. Urquhart (1984), las diferencias y similitudes de lectura en lengua materna y segunda lengua y finalmente las estrategias de comprensión de lectura.

Finalmente, en el capítulo tres encontramos las propuestas teóricas que se han planteado hasta nuestros días sobre la enseñanza/aprendizaje de vocabulario en L2. En este capítulo se propondrá de igual forma comprender los cognados a través de una nueva perspectiva, la cual retoma elementos del lenguaje integral

presentado por Kenneth Goodman y la metodología por proyectos presentada por García R. Liliana.

3.1 LOS COGNADOS COMO FENÓMENOS DE TRANSFERENCIA



Gráfica 1

De acuerdo con Chamizo, P. (2005), los cognados son aquellas palabras de una lengua que tienen similitud total o parcial gráfica y/o fonéticamente con otra(s) lengua(s). Este a su vez asegura que los cognados son el resultado de un fenómeno de interferencia lingüística. Sin embargo, después de realizar un estudio más profundo acerca del posible origen de los cognados, pude encontrar que estos en verdad hacen parte de un fenómeno propio de la interlengua denominado transferencia y no de interferencia como asegura el autor.

La interferencia y la transferencia son dos procesos lingüísticos semejantes ya que ambos poseen nociones de influencias de una lengua (X) sobre otra lengua (Y). No obstante, la interferencia es un proceso en el que se utilizan rasgos de la L1 en el aprendizaje de la L2, mientras que la transferencia es una influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua objeto y las otras lenguas que se adquirieron con anterioridad.

Tal y como se mencionó, los cognados son palabras que tienen su origen en uno de los procesos propios de la interlengua denominado transferencia. De la interlengua se derivan otros tres procesos propios que son: la fosilización, la regresión voluntaria y la permeabilidad, asuntos que no se abordarán.

3.1.2 Características de los cognados

Como podemos ver en la gráfica 1, los cognados poseen unas características propias tales como:

- Afectan directamente el nivel léxico. Esto quiere decir que los cognados alterarán primordialmente el vocabulario y no las estructuras gramaticales.
- Están etimológicamente relacionados. Dicho en otras palabras, los cognados tienen un origen en común o han tomado préstamos de otras lenguas. Algunos ejemplos de estos son:

Raíces Griega y Latina de cognados en inglés y español

Origen	Inglés	Español
Griego	astrology astronaut	astrología astronauta
Griego	biography biology	biografía biología
Latín	dictate dictador	dictar dictador
Latín	pedal pedestal	pedal pedestal
Griego	phoneme microphone	fonema micrófono
Latín	transport portable	transportar portatil

- Tienen similitud total o parcial a nivel gráfico y/o fonético. A continuación presentamos algunos ejemplos de estos.

Similitud total gráfica y/o fonética

Inglés	Español
Doctor	Doctor
Hospital	Hospital
Radio	Radio
Pedestal	Pedestal
Virtual	Virtual

Similitud parcial gráfica y/o fonética

Inglés	Español
Astronaut	Astronauta
Secretary	Secretaria
Banana	Banano
Auditorium	Auditorio
Mission	Misión

- Sufren o no cambios en los significados. Existen algunos cognados denominados cognados falsos que son aquellos cuyo significado cambia en las dos lenguas de manera total o parcial y otros llamados cognados verdaderos que son aquellos que no sufren cambios. A continuación se presentan algunos ejemplos de estas dos clases de cognados.

3.1.3 Tipos de cognados

Los cognados están divididos en dos categorías “*los cognados verdaderos y los cognados falsos*”.

Cognados verdaderos

Los cognados verdaderos o palabras transparentes, son aquellas palabras que tienen un parecido a nivel gráfico y/o fonético entre dos lenguas y a su vez comparten el mismo significado.

Un ejemplo de estos es:

Inglés	Español
Family	Familia
Corporation	Corporación
Radio	Radio
Class	Clase
Dictionary	Diccionario
Mystery	Misterio
Secretary	Secretaria

Cognados falsos

Los cognados falsos o falsos amigos, como fueron denominados por M. Koessler y J. Derocquigny en su obra clásica y seminal sobre el tema: *les faux amis, ou, Les trahisons du vocabulaire anglais: conseils aux traducteurs (1928)*, son palabras iguales o muy parecidas gráfica y/o fonéticamente en dos o más idiomas, pero que sin embargo poseen un significado diferente de manera total o parcial.

Un ejemplo de estos es:

Inglés	Español
Globe (globo, esfera) ¹	Globo (balloon) ²
Pie (pastel)	Pie (foot)
Rope (cuerda)	Ropa (clothes)
Soap (Jabón)	Sopa (soup or pasta)
Large (grande)	Largo (long)
Exit (salida)	Éxito (success)
Embarrassed (avergonzado)	Embarazada (pregnant)

Clasificación de los cognados falsos

De acuerdo con Chamizo, P. (2005), los falsos amigos se dividen en dos grandes categorías. Los cognados falsos homógrafos y los cognados falsos homófonos. Los cognados falsos homógrafos son aquellos en los que las palabras son iguales o muy parecidas gráficamente, un ejemplo de este fenómeno lo vemos con la palabra finlandesa juusto (queso) y la castellana justo. Los cognados falsos homófonos son aquellos en los que las palabras son iguales o muy parecidas fonéticamente; un ejemplo de este es la palabra inglesa pun (juego de palabras, retruécano) y la castellana pan. Como vemos en los dos ejemplos anteriores, existen palabras que a pesar de tener similitudes gráficas o fónicas entre dos o más lenguas, los significados de estas no poseen relación alguna.

¹ Traducción de la palabra de inglés en español

² Traducción de la palabra de español en inglés

Desde el punto de vista de los significados, (Carroll, 1992: 101; Trup, 1998:50-60; y Chamizo Domínguez y Nerlich, 2002:1835-1837), los falsos amigos han sido clasificados en dos grupos: Los falsos amigos por casualidad y los falsos amigos semánticos. Los falsos amigos por casualidad son aquellos que tienen similitud gráfica y/o fonética en dos o más de dos lenguas, pero que no poseen causas semánticas o etimológicas que den razón de tal igualdad o similitud. Estos falsos amigos por casualidad son el equivalente en dos lenguas a los casos de homonimia dentro de una sola lengua. La palabra castellana *misa* y la eslovaca *misa* [fuente para servir la comida] se pueden considerar como casos paradigmáticos de falsos amigos por casualidad. De igual forma, la palabra castellana *auge*, la francesa *auge* [pilón, artesa, valle, cuenca, barreño], y la alemana *Auge* [ojo] comparten sus formas gráficas aunque no compartan ni sus significados ni sus pronunciaciones.

Los falsos amigos semánticos son aquellos que tienen similitud gráfica y/o fonética en dos o más de dos lenguas y que efectivamente se encuentran etimológicamente relacionados bien sea porque comparten una procedencia en común, o porque una lengua haya tomado prestada de otra algún(as) palabra(s). Los falsos amigos semánticos están subdivididos de igual forma en dos categorías que son: falsos amigos semánticos totales y falsos amigos semánticos parciales. Los falsos amigos semánticos totales son aquellos cuyos significados son completamente diferentes, mientras que los falsos amigos semánticos parciales son aquellos que comparten algunos de los posibles significados y otros no.

En el presente proyecto de investigación se asumirán tanto los falsos amigos homófonos como los homógrafos. Sin embargo, se hará mayor énfasis en los homógrafos ya que en la lectura se tienden a presentar mayores problemas con estos.

3.2 CONCEPTO DE LECTURA

A través de la historia se han tenido diferentes concepciones acerca de la lectura. En el presente trabajo se tomarán como base fundamental la clasificación propuesta por Dubois (1991). De acuerdo con esta autora, existen tres concepciones teóricas en el proceso de lectura que logran resumir las diferentes posiciones teóricas al respecto. La primera es la lectura como conjunto de habilidades, la segunda la lectura como un proceso de transacción entre pensamiento/lenguaje y la tercera la lectura como proceso interactivo. A continuación se ampliarán cada una de ellas.

La lectura como conjunto de habilidades

Esta teoría tuvo un gran auge hasta la década de los años setenta y proponía dividir la lectura en cuatro niveles presentados de la siguiente manera: el reconocimiento de palabras como el primer nivel, la comprensión en segundo nivel, reacción o respuesta emocional en el tercer nivel y en el último nivel la lectura crítica o habilidad para evaluar.

De acuerdo con esta concepción, la comprensión de un texto se realiza netamente cuando el lector es capaz de extraer el significado y el mensaje que el autor presenta. Así pues, el ser receptivo pasa a ser el rol del lector. En este modelo del enfoque de la lectura como conjunto de habilidades se presupone que:

1. La lectura es un proceso divisible en sus partes componentes;
2. La comprensión es tan sólo una de esas partes;
3. El sentido de la lectura está en el texto;
4. El lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquél. (Dubois, 1991)

La lectura como proceso transaccional

Esta teoría proviene del campo de la literatura y fue desarrollada por Rosenblatt en 1978 en su libro *"The reader, the text, the poem"* bajo el nombre de "teoría transaccional". El término "transacción", fue adoptado para indicar la relación entre el cognoscente y lo conocido. Para explicar la relación entre el lector y el texto, Rosenblatt lo explica a través de las siguientes palabras.

Mi punto de vista del proceso de la lectura como "transaccional" afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el "significado", ya se trate de un informe científico o de un poema (Rosenblatt, 1985:67).

Para Rosenblatt, la lectura es un instante específico en el tiempo que reúne un lector y un texto particulares en unas circunstancias particulares que dan paso a la creación de lo que ella denominó "*poema*"³.

De acuerdo con Rosenblatt, (citado en Dubois 1991), la estética y la eferente son los dos tipos de postura que toma el lector durante la transacción. Cuando el lector opta por la primera postura, se centra en lo que piensa y siente a través de su acto de lectura. Con la segunda postura, el lector se concentra más en la información que quedó del texto después de haber sido leído. Rosenblatt a su vez afirmó que el hecho de que las dos posturas se den de manera conjunta, no significa que el lector tenga que separar el conocimiento del sentimiento, sino que el lector tiende a centrar su atención hacia unos elementos y dejando en segundo plano a otros. En el modelo transaccional, estos dos tipos de lectura son dos modos coordinados o paralelos. En el texto, la autora explica que cuando el lector comienza a transactuar con el texto, este de manera inconsciente adopta una posición frente al mismo a tal punto de afectar el proceso de lectura.

³ Poema, en la terminología de Rosenblatt, es cualquier obra literaria, sea o no poética (citado en Dubois,1991)

Para sintetizar, Marjorie Siegel (citado por Dubois 1991) afirma que el modelo transaccional supone que:

1. El texto es menos un objeto que un potencial que es actualizado durante el acto de la lectura.
2. La comprensión surge de la compenetración de lector y texto y es así algo único a ese evento.
3. El texto es un sistema abierto y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

Las perspectivas anteriores no se asumirán para la presente investigación. Como podemos ver, la primera propuesta nos lleva a pensar que la lectura es algo que no se puede considerar como un todo, se dá más énfasis a las partes. Es decir, que el autor se ve sometido en primer lugar a descomponer un texto en sus partes para poder extraer el sentido del mismo. La segunda perspectiva nos muestra que para comprender es necesario que fluya una relación entre lo que el lector piensa y siente y la información presentada. En otras palabras, el autor puede trabajar de manera conjunta con las dos posturas dando como resultado diferentes interpretaciones del texto.

La lectura como proceso interactivo

El enfoque de la lectura como proceso interactivo surge a finales de los años setenta gracias a los avances de la psicolingüística y de la psicología cognoscitiva. En este enfoque se destacan básicamente dos modelos; el psicolingüístico y la teoría del esquema.

Kenneth Goodman, líder del modelo psicolingüístico, citado por Dubois, en una de sus obras (Goodman, 1982) expone los siguientes supuestos:

1. La lectura es un proceso del lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es el resultado de la interacción con el texto.

Después de haber realizado algunas observaciones, Goodman concluyó que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. A esta concepción, se unió otro pionero de la Psicolingüística, Frank Smith, quien destacó que *“en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto”*. Es decir, que el sentido del texto lo construye exclusivamente el lector a través del proceso de interacción.

De acuerdo con el postulado presentado, la lectura se inicia a partir de dos procesos; el primero es el de entrada gráfica de información y el segundo, el procesamiento de la misma. El procesamiento de información se realiza con base a conocimientos previos y/o experiencias del lector; gracias a dichos conocimientos, el cerebro comienza a hacer uso de la información para construir significado del texto. Si el lector no logra determinar una relación entre el contenido de lo leído y su conocimiento previo, quiere decir que no construirá significado.

El enfoque lingüístico hace mucho énfasis que el sentido del texto no se encuentra detrás de las palabras u oraciones que lo componen, sino en la mente del autor y en la del lector cuando extrae lo que es significativo para él.

Según Dubois (1991), el enfoque interactivo fue enriquecido con los aportes realizados por psicólogos constructivistas que retomaron el concepto de “esquema” utilizado por Barlett (1932) en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. De esta manera, “la interacción entre pensamiento y lenguaje sostenida por los psicolingüistas pasa a ser, para los psicólogos constructivistas, la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector” (Dubois, 1991, p. 12)

De acuerdo con Rumelhart (citado en Dubois 1991),

Un esquema, entonces, es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria. Hay esquemas que representan nuestro conocimiento acerca de todos los conceptos, los que subyacen a los objetos, eventos, secuencias de eventos, acciones y secuencias de acciones. Un esquema contiene, como parte de su especificación, la red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas del concepto en cuestión (Rumelhart, 1980:34).

Así pues, se puede afirmar que la teoría de los esquemas consiste en explicar cómo la información de un texto se integra a los conocimientos y experiencias previas del lector, y cómo estas influyen en el proceso de comprensión. Asimismo, expone que el lector comprende un texto cuando este encuentra la configuración de esquemas y explica el texto a través de las mismas de manera clara y coherente.

La perspectiva que se menciona previamente es la fuente teórica en la que me basaré en esta investigación. Esta perspectiva fue seleccionada ya que en esta observamos la importancia del rol cognitivo que desempeña el lector. En esta los lectores desarrollan procesos de comprensión gracias a relación que logran determinar entre el texto y sus conocimientos previos.

A continuación se presenta un apartado dedicado a las diferentes concepciones que se han tenido acerca de lectura en L2.

3.2.1 Lectura en L2

De acuerdo con el estudio realizado por Bosch de Pais, G. A. , Coronel, R. E. y Leiva de Mendizábal, L. E (2002) el proceso de lectura en L2 describe tres indicios diferentes que son: ínterlingüísticos, intralingüísticos y extralingüísticos. Los primeros hacen referencia a las categorías gramaticales de palabras desconocidas tales como (marcadores del plural, de tiempos de verbo etc.). Los intralingüísticos se centran en la relación que existe entre la L1 y la L2. En estos encontramos incluidos los cognados tanto verdaderos como falsos. Y finalmente los

extralingüísticos que son aquellos que representan los hechos y objetos del mundo real.

Las concepciones que se tienen acerca de la lectura en L2 han sido insuficientes. Sin embargo, a partir de los años 70 se han realizado una serie de trabajos para comprobar si el proceso de lectura se afecta básicamente por el poco dominio que el lector tienen acerca de la L2 o si en verdad ese no es considerado un obstáculo primordial.

Uno de los mayores exponentes acerca del tema de lectura en L2 es Alderson (1984). Este autor asegura que el hecho de que una persona lea en una lengua que no es su lengua materna es algo realmente difícil. En un capítulo llamado "*Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?*" De su obra *reading in a foreign language*, expone dos hipótesis acerca del proceso de lectura en L2. La primera hipótesis indica que la mala comprensión en L2 se debe a una mala comprensión en la lengua nativa. Y la segunda hipótesis en la que se afirma que la mala comprensión en L2 se debe a la falta de conocimiento de la lengua objeto.

En el presente proyecto tomaremos como apoyo la primera hipótesis en la que se presume que el problema de comprensión puede deberse a problemas de lectura en la lengua materna, pero que puede verse agravado por una situación específica propia de L2, los cognados. En esta investigación, la segunda hipótesis trata de atenuarse, seleccionando para el proyecto personas de nivel intermedio, es decir, personas que tienen un dominio básico de la lengua objeto. Alderson (1984) presenta algunas evidencias en las que prueba que existe una transferencia de las habilidades de lectura entre las diferentes lenguas.

A continuación se presenta una explicación acerca de las diferencias y similitudes que existen entre la lectura en L1 y L2, para que de esta manera logremos establecer el por qué de dicha transferencia.

Diferencias y similitudes de lectura en L1 y L2

A pesar de los muchos estudios realizados acerca de los procesos de lectura en L1 y L2, podemos observar algunas diferencias. De acuerdo con Yorio (1971) citado por Bosch de Pais, G. A. , Coronel, R. E. y Leiva de Mendizábal, L. E (2002) en *Estrategias de lectura*, el proceso de lectura en L2 se convierte en un proceso más complejo ya que el lector no posee el mismo conocimiento del idioma extranjero así como lo tiene un nativo, la falta de confianza al momento de realizar elecciones hace que las asociaciones sean más difíciles, la falta de familiaridad del lector con el material lingüístico, el recuerdo generado por conocimientos previos y especialmente las interferencias de la lengua nativa en todo momento.

MacNamara, citada por Alderson (1984), encontró algunas diferencias entre leer en la lengua objeto y la lengua materna. Primero en la manera en la que el lector interpreta las palabras individuales - entre las cuales encontramos tanto los cognados verdaderos como los falsos-, segundo en la manera en la que se interpretan las estructuras sintácticas y tercero en la habilidad que se tiene para anticipar la secuencia de las palabras.

Por otra parte encontramos que existen una serie de similitudes. Pat Rigg (1977) citado por Alderson (1984), a través de un análisis encontró que existen algunas similitudes entre el inglés como lengua extranjera y otras lenguas. Rigg (1977) aseguró que el proceso de lectura es el mismo o muy similar en todas las lenguas, lo que lo llevo a concluir que lo que existe es una habilidad para transferir en las diversas lenguas.

Una vez identificadas las similitudes presentadas en lectura en L1 y L2 se prosigue con la ampliación de la información acerca del proceso de lectura.

3.2.2 El proceso de lectura

El proceso de lectura es un fenómeno complejo del cual se busca crear significado y crear conocimiento a partir de información dada. De acuerdo con Solé (1996), el proceso de lectura debe certificar que el lector comprende el texto y que este a su vez construye ideas a partir del contenido que le interesa. Solé (1996), divide el proceso en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

De acuerdo con los subprocesos adoptados por Solé, antes de la lectura es necesario que los lectores determinen los objetivos de la lectura, es decir, si ellos van a leer para aprender, para presentar una ponencia, para practicar la lectura en voz alta, para obtener información precisa, para seguir instrucciones, para revisar un escrito, para demostrar que se ha comprendido o simplemente por placer. Del mismo modo, será vital que los lectores activen el conocimiento previo, formulen hipótesis y finalmente hagan predicciones sobre el texto.

Durante la lectura, es necesario que los lectores formulen hipótesis, hagan predicciones sobre el texto, formulen preguntas sobre lo leído, aclaren posibles dudas, resuman, releen las partes que consideren confusas, consulten el diccionario cuando sea estrictamente necesario, piensen en voz alta para asegurar la comprensión y creen imágenes mentales para visualizar descripciones vagas. Después de la lectura, los lectores tendrán que hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos.

En el siguiente apartado encontraremos la ampliación de aquellas estrategias mencionadas previamente en los subprocesos de lectura que se consideran relevantes para el presente trabajo de investigación.

Estrategias de lectura

Uno de los objetivos principales de lectura - por no decir el más importante-, es comprender lo que el autor quiere transmitir. El hecho de comprender un texto, no significa que el lector tenga que aceptar lo que este dice. Por el contrario, cuando una persona comprende completamente un texto, lo hace con el fin de poder establecer relaciones, criticar o quizás refutar algunas de las ideas planteadas por el autor. Para comprender un texto en toda su extensión, es necesario que el lector tome como apoyo algunas estrategias de lectura.

Las estrategias de lectura son técnicas que emplean los lectores para comprender la información brindada por un texto. Estas a su vez, le permiten al lector seleccionar, evaluar, apoyar o contradecir cierta información. De acuerdo con Valls (1990) las estrategias son sospechas inteligentes, pero a su vez arriesgadas. Existen diversas estrategias de acuerdo con los tres momentos de la lectura (antes, durante y después). Antes de la lectura es conveniente utilizar la formulación de hipótesis, durante la lectura la inferencia y la predicción y después de la lectura la formulación de preguntas y la verificación de hipótesis. A continuación se amplia la información de cada una de las estrategias mencionadas.

Formulación de hipótesis

Esta estrategia consiste en activar algunos elementos contextuales y textuales de conocimiento para facilitarle al lector anticiparse a los contenidos del texto. Es decir, que el uso de la misma nos conduce a realizar una conexión de los conocimientos previos que se puedan llegar a tener acerca del tema a tratar.

Inferencia

La inferencia es una estrategia de lectura que se utiliza básicamente para comprender las cosas que se encuentran de manera implícita en un texto. Esta a

su vez, busca que el lector establezca enlaces lógicos que le permitan organizar la información del texto con el conocimiento previo que este puede llegar a poseer. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz " es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Esta estrategia se debe utilizar cuando se desconoce el significado de algunas palabras, o para comprender algo que se encuentra inmerso en el texto de manera implícita.

Predicción

La predicción es una estrategia que busca anticiparse al contenido que se presenta en el texto. De acuerdo con Smith (1990), la predicción consiste en formular preguntas.

Formulación de preguntas

Esta estrategia es muy importante ya que incita a los estudiantes a que no se limiten básicamente a contestar una serie de preguntas, sino los estimula a preguntar y a preguntarse acerca del contenido del texto. Esta a su vez esta dividida en dos categorías. Las preguntas literales y las preguntas inferenciales. De acuerdo con (Andre y Anderson, 1979), las preguntas inferenciales hacen que los estudiantes eleven los niveles de comprensión ya que estas implican analizar y sintetizar la información.

Verificación de hipótesis

Esta estrategia es una de las más importantes ya que permite que el lector verifique si verdaderamente las hipótesis o las inferencias que se había planteado son o no correctas. Para hacer efectiva esta estrategia, el lector tendrá que realizar una lectura más detallada y profunda, y a su vez tendrá que tomar en cuenta algunos detalles como: el orden de las palabras, los signos de puntuación, los conectores entre otras.

En el presente proyecto, se tomaran como base teórica cuatro de las estrategias mencionadas anteriormente, estas a su vez se presentarán en un orden específico

que les permitirá a los estudiantes descubrir el verdadero significado de cada una de las palabras a través de un proceso de análisis.

Una vez los estudiantes detectan el cognado falso se prosigue a utilizar las siguientes estrategias: Primero, se deberán realizar inferencias a través del contexto. Segundo, se realizarán predicciones sobre los posibles significados del cognado. Tercero se formularan algunas hipótesis en las que el lector utilizara elementos textuales y contextuales y finalmente se proseguirá a corregir y verificar si la información previamente planteada era o no correcta.

3.3 ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN L2

El conocimiento de vocabulario en cualquier lengua es un campo que ningún aprendiz de una L2 puede dejar sin explorar ya que este es si no el aspecto más importante, uno de los fundamentales para la comprensión y producción.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras ha sido enriquecido por diferentes estudios psicopedagógicos, sin embargo, Chacón R. (2000), en su capítulo 4 *“Hacia un modelo del aprendizaje léxico en L2”*, confirma la no existencia de una teoría específica sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje de léxico en L2 que sea igualmente válida para psicólogos como para lingüistas.

A continuación encontramos dos puntos de vista relacionados con la enseñanza/aprendizaje de vocabulario en L2. En primer lugar encontramos a Rodríguez, G. (2006), que propone una estrategia en la que se exalta la importancia del rol del maestro al momento de enseñar vocabulario en una L2. De acuerdo con este autor, es necesario que los profesores sirvan no sólo como mediadores, sino además como facilitadores de dicho proceso. Por esta razón es indispensable que los docentes tengan en cuenta algunos aspectos generales básicos para la enseñanza tales como:

- Seleccionar cuidadosamente el nuevo vocablo.
- No seleccionar material muy complejo para el nivel de los estudiantes.
- Enseñar a los estudiantes a aprender el vocablo de manera efectiva.
- Hacer que el vocabulario enseñado esté enfocado en la internalización del conocimiento de los vocablos.
- Contextualizar las nuevas palabras.

En segundo lugar, encontramos la propuesta teórica de Santamaría M. (2006). Esta autora propone reflexionar sobre la competencia léxica y su evolución, aprender los diferentes métodos de enseñanza, analizar qué vocabulario necesita aprender un alumno, cuándo y cómo enseñarlo, conocer las diferentes técnicas y recursos para presentar el vocabulario y proponer diversas tareas para el aprendizaje del vocabulario.

Las posturas acerca de la enseñanza/aprendizaje de vocabulario en una L2 propuestas por esta autora, dejan ver una vez más que a pesar de que no existe una teoría base para el presente tema, existen varios autores que apoyan la misma propuesta teórica de Nation (1990) en la que se deja en claro que el hecho de aprender una palabra consiste no sólo en el hecho de conocer el significado de la misma, sino además de tener un poco más de dominio en otras unidades léxicas tales como: la ortografía, la pronunciación, la información gramatical y el uso de esta en contextos.

Por otra parte, vemos que la autora al igual que Rodríguez G (2006), hace referencia a la importancia de los docentes en este proceso ya que ellos son los encargados de seleccionar el vocabulario teniendo en cuenta algunos aspectos como la productividad, utilidad y frecuencia con la que se utiliza la palabra y al mismo tiempo debe tener en cuenta el punto de vista de los estudiantes, es decir hay que conocer las necesidades y los intereses de los mismos.

A pesar de que en el presente proyecto de investigación, se tendrán en cuenta las estrategias de enseñanza / aprendizaje de vocabulario en L2 presentadas por los autores mencionados previamente, la base teórica estará enfocada en la propuesta de Santamaría M (2006) específicamente en el aspecto relacionado con el proceso que se lleva a cabo a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes. Muchas veces, los docentes de lenguas extranjeras tienden a hacer que sus estudiantes enriquezcan su léxico en L2 sin importar si las palabras que les están enseñando son utilizadas regularmente o si por el contrario son palabras que no se usan con mucha frecuencia en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

El presente proyecto busca enriquecer el léxico de los estudiantes - con cognados falsos específicamente - para que de esta manera ellos puedan comprender mejor los textos en inglés como L2. Para obtener mejores resultados de comprensión, es necesario que el lector posea un amplio conocimiento del vocabulario. Gray (citado en Cabrera, 2000) expresa que el vocabulario no es solamente una habilidad que debe ser desarrollada, sino que además es considerada fuente primaria del lector para establecer asociaciones significativas. Cabrera (2000), en su capítulo *análisis del proceso perceptivo: El reconocimiento de palabras*, asegura que existe una relación de interdependencia entre el vocabulario y la lectura puesto que no es posible comprender lo leído si no se posee un nivel léxico alto. Así mismo, dicho nivel solo se podrá desarrollar y ampliar a través de la lectura.

Enseñanza de cognados

Para los estudiantes de lenguas extranjeras el hecho de tener que aprender vocabulario puede llegar a ser una tarea sencilla de realizar cuando se utilizan algunas técnicas como el de aprendizaje de cognados entre L2 y su lengua materna. No obstante, la labor resulta un poco dispendiosa cuando los falsos amigos se hacen presentes. Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha

encontrado siempre el problema con los falsos amigos. Sin embargo, no se han creado estrategias para distinguir estos vocablos de manera adecuada desde las primeras etapas de aprendizaje de las lenguas.

Tal y como nos menciona (O'Dell, 1997) citado por Chacón, R. (2000), en su tesis de doctorado, la enseñanza del vocabulario se había mantenido aislada de los programas convencionales y sólo se enseñaba el mismo como un complemento en la instrucción de otros elementos lingüísticos que eran considerados de mayor relevancia como el de la gramática. Esta situación comenzó a generar mayor importancia en el campo de investigación a partir de los años ochenta.

Los cognados falsos al igual que muchas de las palabras que suelen enseñarse en los colegios hacen parte de una estrategia muy convencional más no eficaz denominada lista de palabras. Las listas de palabras para memorizar suelen ser una ayuda poco didáctica para aprender vocabulario nuevo. Esta estrategia no es del todo eficaz ya que en esta se presentan las palabras nuevas de manera descontextualizada. Es decir que los estudiantes no conocen los parámetros bajo los cuales se pueden emplear algunas palabras. Un ejemplo de esto nos lo da Chacón M. (2000) en su tesis de doctorado en el capítulo 3 *¿Qué entraña el conocimiento de una palabra?* En este apartado, el autor hace referencia a la importancia de conocer los elementos que componen cada una de las palabras que vamos a aprender para no cometer errores a nivel morfológico, sintáctico, sociolingüístico y pragmático. Nation (1990) citado por Chacón, R. (2000), menciona que algunos puntos principales que se deben tener en cuenta al momento de aprender una palabra nueva para luego hacer un uso adecuado de la misma son: conocer el o los posibles significados que la palabra pueda tener en los diferentes contextos que se presente, aprender adecuadamente la o las posibles maneras de escribir la palabra, conocer la adecuada pronunciación, tener en cuenta el comportamiento gramatical de la palabra y el o los registros lingüísticos en los que se emplea, realizar posibles asociaciones de la palabra y finalmente determinar la frecuencia con la que se utiliza la palabra.

A pesar de lo dispendioso que pueda llegar a ser para cada aprendiz de una L2 conocer todas las características de una palabra, es evidente que no será necesario hacerlo con todas las palabras. Sin embargo, en el presente trabajo se tomarán en cuenta algunas de ellas que son consideradas necesarias para el aprendizaje de los cognados falsos. A continuación se presentan dos nuevas perspectivas pedagógicas de enseñanza en las que el contenido y el desarrollo de las clases surgen a partir de los intereses de los estudiantes facilitando de esta manera el aprendizaje de las nuevas palabras.

Lenguaje Integral

El lenguaje integral es una ideología educativa propuesta por Kenneth Goodman (1986), que busca integrar el desarrollo del pensamiento y del lenguaje en entornos naturales y auténticos. Este a su vez ha demostrado ser un programa más divertido, fácil y eficaz tanto para los estudiantes como para los docentes.

En la educación tradicional los estudiantes son habituados a aprender en contextos artificiales creados por los docentes, mientras que en el lenguaje integral, se busca estimular a los estudiantes para que desarrollen sus habilidades cognitivas y lingüísticas a través de temas que ellos mismos han decidido investigar y que se presentan con frecuencia en situaciones de la vida cotidiana.

Kenneth Goodman explica que todos los niños aprenden a hablar su lengua materna sin una enseñanza formal en muy poco tiempo y que después, cuando llegan a la escuela algunos presentan dificultades en el aprendizaje del lenguaje, especialmente del lenguaje escrito, a pesar de que reciben enseñanza de personas competentes, preparadas y que utilizan materiales apropiados para el aprendizaje.

Uno de los principios del lenguaje integral, es dejar de lado la monotonía del aprendizaje con textos, libros de ejercicios y pruebas, y propone una metodología mucho más dinámica a partir de material auténtico que les brinde a los estudiantes

la posibilidad de construir significado a partir de lo aprendido. Este a su vez, busca incentivar a los estudiantes para que ellos mismos se encarguen de crear y recolectar gran parte del material que consideran relevante y apropiado para su aprendizaje.

El “lenguaje integral” se apoya en cuatro pilares humanístico-científicos: una teoría acerca del aprendizaje, una teoría sobre lenguaje, una visión de la docencia y del papel que debe desempeñar el maestro y un concepto del currículum que se centra en el lenguaje.

La teoría del aprendizaje deja al descubierto que cuando los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes son integrales y reales, se aprende de manera más rápida y eficaz. En el lenguaje integral, los estudiantes son los que eligen utilizar su propio lenguaje. Es decir, que ellos mismos inician su proceso de comunicación a raíz de su necesidad comunicativa. Los estudiantes que logran desarrollar de manera eficiente el lenguaje toman cierta ventaja frente a los que no lo hacen, ya que estos deciden cuándo usarlo, para qué y con qué resultados. Aprender el lenguaje es aprender a dar significado y aprender a encontrarle sentido al mundo en general.

La teoría del lenguaje considera que el lenguaje es una totalidad indivisible. Goodman (1995) afirmó que el desarrollo cognoscitivo y el lingüístico son interdependientes ya que el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje depende del pensamiento.

La educación tradicional ha estado fundamentada sobre el presupuesto de que todo está compuesto por partes y que si se aprenden las partes, se aprende el todo. Sin embargo la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos de manera inversa, es decir, del todo a las partes. La enseñanza integral del lenguaje reconoce que las palabras, los sonidos, las letras, las frases, las cláusulas, las oraciones y los párrafos son netamente unas partes que pueden ser estudiadas,

pero que el todo es más que la suma de estas. Es decir, que el lenguaje sólo es lenguaje cuando está integrado.

Goodman (1995) en su artículo *“El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”*, explica que cuando los niños aprenden el lenguaje oral en sus casas, nadie les divide la información en fragmentos. Por el contrario, son ellos mismos quienes lo aprenden a partir de una necesidad para poder expresarse y poder entenderle a los demás. Cuando los niños llegan a los colegios comienzan a darse cuenta que todo se vuelve un poco más complejo de lo que se veía en casa ya que el mundo se lo están fragmentando. De esta manera, todos los procesos de aprendizaje comienzan a ser paradójicos para los estudiantes. Si los estudiantes no logran encontrarle un sentido a lo que están aprendiendo, simplemente no retendrán la información por mucho tiempo, sino que por el contrario, ésta se olvidará rápidamente.

El rol de los maestros que siguen “el lenguaje integral” es guiar, monitorear, alentar, ayudar, y facilitar el aprendizaje a los estudiantes para que expandan sus conocimientos sobre un lenguaje que ya poseían y lo utilicen funcionalmente sin controlarlo. Estos a su vez tienen presente que cada estudiante aprende de manera diferente y por ende sigue caminos diferentes para llegar al conocimiento. Esperan a que los alumnos progresen y se proyecten tomando en cuenta su desarrollo sin imponer normas absurdas de rendimiento.

Metodología por proyectos

Tal y como pudimos observar en el lenguaje integral, cuando los estudiantes seleccionan los temas que ellos desean, trabajan de manera más eficiente y los resultados obtenidos son mejores porque la investigación parte de un interés personal.

A pesar de que el lenguaje integral es una propuesta teórica interesante tanto para los docentes como para los alumnos, no es clara a nivel práctico. Por esta razón, la presente investigación busca establecer una relación directa con la metodología por proyectos que es un complemento práctico de dicho postulado.

De acuerdo con “Metodología por proyecto” (2006), la metodología por proyectos es una técnica educativa que busca trabajar en un triángulo didáctico en el que se encuentren vinculados el alumno, el docente y el conocimiento. Los proyectos son estrategias que consisten en la organización de actividades en las que todos los estudiantes participan activamente con el fin de cumplir con algunas metas de aprendizaje. Para la realización de dichos proyectos, es necesario que todo un grupo se encuentre de acuerdo con cosas tan elementales como el tema – que ellos lo eligen en función a sus intereses -, y las labores que cada estudiante debe desarrollar como por ejemplo; buscar y seleccionar contenidos y actividades, realizar encuestas, organizar exposiciones entre otras. El objetivo del trabajo con proyectos es satisfacer los intereses y las necesidades de los alumnos a través de socializaciones y reflexiones.

García L., en su trabajo “*Aprender a través de proyectos*” afirma que para trabajar por proyectos es esencial que los estudiantes posean una visión más amplia acerca de los temas, que estos desarrollen múltiples habilidades en las que puedan demostrar las destrezas que tienen para construir, investigar y presentar la información. Esta autora a su vez afirma que los proyectos son exitosos cuando se tienen en cuenta una serie de pasos como:

- Determinar la meta del proyecto
- Planificar
- Construir las diferentes partes
- Analizar y corregir los errores
- Evaluar el producto

En la educación a través de proyectos, el rol del maestro se ve limitado a servir básicamente como mediador entre el alumno y el conocimiento, más no es propiamente la fuente del conocimiento. En otras palabras, el docente ya no proporcionara todas las respuestas a los estudiantes, pero si les planteará preguntas que logren hacer que no pierdan su objetivo principal. Estarán encargados de perfeccionar y mejorar los contenidos de los proyectos para que estos no se vean superficiales, ayudarán a analizar el proceso para identificar errores, aciertos, y sobre todo para que ellos comprendan el camino que recorrieron para llegar al resultado que obtuvieron y de esta manera poder usarlo en situaciones futuras.

El presente proyecto de investigación pretende ser novedoso, divertido y eficaz. Por esta razón, se tomarán como apoyo teórico el lenguaje integral y como práctica la metodología por proyectos con el fin de motivar a los estudiantes a comprender el significado de cognados falsos en contextos reales a través de diversas actividades y temáticas educativas planeadas y ejecutadas por los estudiantes y valorada finalmente por el docente.

4. MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente apartado se realizará una descripción detallada acerca del tipo y diseño de investigación, la población y la muestra y los instrumentos utilizados en esta investigación.

4.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En cuanto al diseño, el presente proyecto de investigación es de tipo práctico. El aspecto práctico del trabajo lo determina el acercamiento y modificación de un aspecto de la realidad, a partir de fundamentos creados previamente por otros. Específicamente, se trata de diseñar e implementar una estrategia pedagógica que permita a estudiantes de inglés (L2) mejorar su comprensión lectora a través de la comprensión de cognados falsos. Esta estrategia se caracteriza por retomar algunos fundamentos teóricos en lectura, la enseñanza de vocabulario, la metodología por proyectos y el lenguaje integral.

El diseño de este proyecto es de tipo pre-experimental con tres momentos (pre-prueba, intervención y pos-prueba). De acuerdo con Sampieri (2006), los diseños pre-experimentales se caracterizan de los demás diseños por diversas razones. En primer lugar porque en estos los participantes no son seleccionados al azar, el grupo debe estar previamente construido con fines diferentes a la investigación. En este caso, se trata de un grupo de estudiantes previamente conformado con el propósito de fortalecer su nivel de inglés (en el apartado sobre población y muestra se profundizará sobre este aspecto). En segundo lugar, los diseños pre-experimentales con tres momentos, tienen como objetivo aplicar una prueba previa, administrar un estímulo o un tratamiento y

finalmente aplicar una prueba posterior al tratamiento para verificar el posible efecto de la intervención.

Tal y como se hizo con el presente proyecto de investigación, al grupo de estudiantes se le realizó una prueba de entrada para determinar y evidenciar el problema, la no comprensión de los cognados. Posteriormente se aplicó una estrategia pedagógica que se llevo a cabo durante cuatro intervenciones y finalmente se realizó una prueba final en la que se determinó el impacto de la estrategia.

En tercer lugar, los diseños pre-experimentales no requieren de un grupo control, en el caso particular en cuestión, no se observó un segundo grupo al que no se le haya aplicado la intervención para verificar la diferencia.

4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La propuesta está dirigida a estudiantes de inglés de nivel intermedio. Específicamente, los participantes con los que se trabajó en este proyecto de investigación fueron siete estudiantes del Centro de Estudios Avanzados (C.E.A) del IV nivel del programa de inglés. Esta institución es de educación semi-personalizada y ofrece a los estudiantes un programa avanzado de inglés y sistemas. La sede principal de la institución se encuentra ubicada en el barrio Santa Librada al sur de Bogotá. El grupo es heterogéneo en cuanto a la edad ya que los estudiantes tienen entre 12 y 18 años y el nivel de escolaridad comprende del grado sexto a once. Sin embargo, se tuvo en cuenta para la selección del grupo que todos los estudiantes contaran con la misma preparación en inglés L2. En particular, todos los integrantes del grupo comenzaron su preparación en el curso de inglés desde el nivel introductorio desde hace año y medio aproximadamente. Es decir, que el proceso de aprendizaje de inglés como L2 ha sido homogéneo. Es importante aclarar que el grupo se encontraba en ese momento a cargo de la investigadora, quien era docente de la institución.

Los estudiantes y la institución fueron informados acerca de su participación en la investigación. Todos los integrantes del curso decidieron participar voluntariamente.

A continuación se presenta una descripción detallada de los instrumentos que fueron empleados tanto para las pruebas (pre- prueba, posprueba) como para las intervenciones que se realizaron.

4.3 INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados para el presente estudio estaban compuestos por una prueba inicial (preprueba), dos talleres de comprensión lectora, una prueba final (posprueba) y un diario de campo.

4.3.1 Diseño de pruebas

Para la elaboración de las pruebas se partió de los postulados teóricos del lenguaje integral y la metodología por proyectos. En primer lugar, los estudiantes se reunieron para seleccionar el tema que de acuerdo con sus criterios personales consideraban relevante e interesante, en este caso el tema seleccionado fue las *cirugías plásticas*. En segundo lugar, se prosiguió a realizar una selección de los textos que serían empleados tanto para las pruebas de evaluación, como para los talleres de intervención. Los criterios que se tendrían en cuenta para la selección de los textos fueron varios:

1. Que el texto brindara información acerca de las cirugías plásticas en un lenguaje dirigido al público en general.
2. Se buscó que el texto fuera auténtico, preferiblemente tomado de revistas, de una extensión media, de forma que la lectura no se afectara por procesos de atención.

3. El texto debería ser rico en claves. Esto significa que estuviera acompañado de gráficas, que presentara títulos y subtítulos, los cuales favorecerían la comprensión.
4. Se verificó que el texto contuviera una gran cantidad de cognados tanto verdaderos como falsos.

En un tercer momento se diseñaron las pruebas, teniendo en cuenta cuatro elementos: Comprensión de cognados falsos, comprensión de cognados verdaderos, comprensión general y comprensión local.

Las preguntas de estas fueron planteadas de diferentes formas para que de esta manera se pudiera constatar si los estudiantes cometían o no “errores de comprensión” debido a la similitud que existe entre algunas palabras de segundas lenguas con la lengua materna.

La primera y segunda parte de la prueba consta de once preguntas de selección múltiple. Con esta clase de preguntas se puede comprobar de alguna manera si los estudiantes en verdad están realizando procesos equívocos al momento de seleccionar la información o no. Para la elaboración de las mismas, fue necesario contar con la ayuda de dos personas nativas que me guiaron en la selección de palabras para la selección múltiple. Estas dos personas fueron cuestionadas en diferentes lugares y tiempo. Ellos tenían que seguir cuatro pasos básicos. En primer lugar leer cuidadosamente la parte en la que aparece el cognado falso. En segundo lugar explicar el significado del mismo. En tercer lugar dar un equivalente de dicha palabra en español y finalmente ver si de la lista de palabras propuestas en la selección múltiple de las pruebas no había alguna palabra que pudiera significar lo mismo.

La tercera parte de la prueba consta de dos preguntas en las que se le pide al estudiante que explique con sus propias palabras lo que el autor del artículo quiere decir con “x” palabra. Las palabras seleccionadas en esta parte de la

prueba son cognados falsos ya que lo que se buscó a través de las mismas es evidenciar posibles interpretaciones.

La cuarta parte está compuesta por dos preguntas abiertas en las que se pide al estudiante que responda con sus propias palabras lo que comprendió del texto. Esta parte de la prueba busca comprobar si el problema de la no comprensión de cognados falsos altera o no el proceso de comprensión global.

La quinta y última parte es una prueba en la que los estudiantes tendrán que decidir si la información presentada es verdadera o falsa. Al igual que la cuarta parte, esta parte de la prueba busca evidenciar si el problema de los cognados falsos altera verdaderamente el contenido general que se presenta en los artículos o si por el contrario alteran solamente una parte. En la Tabla 1 se especifican y sintetizan los criterios que se tuvieron en cuenta para la elaboración de las pruebas. Además, quiero aclarar que a pesar de que la comprensión es una sola, en el presente proyecto de investigación se decide subdividir esta en dos partes (comprensión local y comprensión general), con el fin de verla de manera más detallada.

Tabla 1
CRITERIOS PARA LA CREACIÓN DE PRUEBAS
NÚMERO DE PREGUNTA

ASPECTO	PROPÓSITO	TIPO DE PREGUNTA	PARTE DE LA PRUEBA	PREPRUEBA	POSPRUEBA
Cognados verdaderos	* Comprobar si los estudiantes emplean los cognados verdaderos como una herramienta para comprender textos en inglés como L2.	Selección múltiple	I	3 8 9	3 5 8 9
Cognados falsos	* Comprobar si los estudiantes no detectan los cognados falsos en textos en inglés como L2.	Selección múltiple	I	1 2 4 5 6 7 10	1 2 4 6 7 10
Comprensión general	* Comprobar si los cognados falsos son causantes de interpretaciones inadecuadas en textos en inglés como L2.	Selección múltiple	II	11	11
Comprensión local	* Demostrar si los estudiantes alteran la comprensión local cuando desconocen el significado de un cognado.	Abierta	III	12 13	12 13
Comprensión general	* Verificar si los cognados falsos influyen de manera negativa en la comprensión general de un texto en inglés como L2.	Abierta	IV	14 15	14 15
Comprensión local	* Verificar si los cognados falsos influyen de manera negativa en la comprensión local de un texto en inglés como L2.	Cerrada Verdadero / Falso	V	Verdadero 18 Falso 16.17.19	Verdadero 17.18.19 Falso 16

Las pruebas y los talleres que se utilizaron para el presente trabajo de investigación fueron realizados en inglés pero las instrucciones y explicaciones se formularon en español para garantizar la comprensión de las mismas – independiente del manejo de la lengua-.

Las opciones de selección múltiple y las preguntas de verdadero/falso fueron dadas en español a los estudiantes en las pruebas. Es necesario resaltar que las palabras establecidas como opciones, no fueron escogidas al azar, sino que fueron previamente seleccionadas y analizadas con personas nativas, las cuales permitieron garantizar que entre las opciones se encontraba el significado exacto de las mismas y que las demás opciones no hacían parte de posibles significados del cognado falso. Como en las preguntas de comprensión los estudiantes debían explicar con sus propias palabras, se pidió a los estudiantes que lo realizaran en español con el fin de que estos no se sintieran limitados por falta de vocabulario en la L2 para explicar lo que verdaderamente habían comprendido.

A continuación se presentan dos cuadros en los que se presentan los cognados tanto verdaderos como falsos empleados en las pruebas, los significados de los mismos y las posibles interpretaciones realizadas de acuerdo al contexto cultural colombiano.

COGNADOS VERDADEROS PREPRUEBA- POSPRUEBA

COGNADO	SIGNIFICADO	TIPO DE COGNADO
Remove	Remover	Homógrafo
Approved	Aprobados	Homógrafo
Reserve	Reservar	Homógrafo
Result	Resultar	Homógrafo
Complete	Completar	Homógrafo
Comments	Comentarios	Homógrafo
Independence	Independencia	Homófono/Homógrafo

COGNADOS FALSOS PREPRUEBA- POSPRUEBA

COGNADO	SIGNIFICADO	POSIBLE INTERPRETACIÓN	TIPO DE COGNADO
Full	Lleno	Chévere	Homófono
Alter	Cambiar	Alterar	Homógrafo
Look acceptable	Agradable	Aceptable	Homógrafo
Rise	En aumento	Risa	Homógrafo
Actually	Realmente	Actualmente	Homógrafo
Bone structures	Estructura ósea	Bono	Homógrafo
Embarrassed	Avergonzada	Embarazada	Homógrafo
Relate	Relacionar	Relatar	Homógrafo
Desire	Deseo	Decir	Homógrafo
Notice	Notar	Noticia	Homógrafo
Media images	Imágenes de medios de comunicación	Imágenes medianas	Homógrafo
Realize	Comprender	Realizar	Homógrafo
Improve	Mejorar	Improvisar	Homógrafo

4.3.1.1 Prueba Inicial (Preprueba)

Pilotaje

Esta prueba se piloteó con dos personas antes de realizarse al grupo seleccionado con el fin de determinar si verdaderamente el tiempo destinado para la prueba era adecuado, si las preguntas de la prueba eran lo suficientemente claras para los estudiantes y si arrojaba datos pertinentes para la investigación. Las dos personas seleccionadas para realizar la prueba, fueron personas que poseían el mismo nivel de estudios en inglés que la población a la cual se le aplicaría la estrategia.

Después de la aplicación a las dos personas, se pudo comprobar que las preguntas, el tiempo estimado (2 horas) para contestar la prueba y los datos suministrados por la misma eran apropiados y por lo tanto no fue necesario realizar cambios en la misma para aplicarla al grupo objeto. Basta aclarar, que antes de presentar la prueba piloto, los estudiantes no habían sido informados acerca de los elementos que se analizarían con la prueba inicial

para que la selección de los equivalentes de las palabras seleccionadas en inglés con la lengua materna fuera realmente espontánea. (La preprueba se expone en el Anexo A).

Aplicación de la prueba

La prueba inicial (preprueba) se realizó el día 6 de Mayo de 2006 a siete estudiantes. El tiempo que se tenía destinado para llevar a cabo la misma fue de dos horas. Sin embargo, los tiempos manejados por los estudiantes fueron menores a 1 hora y 30 minutos. En la Tabla 2 se pueden observar los tiempos manejados por los mismos para realizar la prueba.

Tabla 2

ESTUDIANTE	TIEMPO UTILIZADO
1	52 Minutos
2	57 Minutos
3	1 Hora 3 Minutos
4	1 Hora 10 Minutos
5	1 Hora 15 Minutos
6	1 Hora 15 Minutos
7	1 Hora 20 Minutos

Antes de comenzar la sesión se les dijo a los estudiantes que la presentación de dicha prueba no tendría una nota para ellos y que los resultados de la misma no afectarían sus notas del curso. Durante la prueba los estudiantes realizaron algunas preguntas del vocabulario desconocido de la prueba. Sin embargo, ninguna de las preguntas tuvo que ver cognados ya que posiblemente para ellos el significado de esas palabras era evidente.

4.3.1.2 Prueba Final (Posprueba)

Aplicación de la prueba

La prueba final fue la prueba que se presentó después de haber realizado todas las intervenciones. Con esta prueba se pretende comprobar el impacto de la estrategia.

La prueba final (posprueba) se realizó el día 10 de Junio de 2006 a los mismos siete estudiantes. A pesar de que los estudiantes contaban nuevamente con dos horas, los tiempos manejados por los estudiantes fueron un poco mayores a 1 hora. En la Tabla 3 se pueden observar los tiempos manejados por los mismos para realizar la prueba.

Tabla 3

ESTUDIANTE	TIEMPO UTILIZADO
1	45 Minutos
2	53 Minutos
3	58 Minutos
4	1 Hora
5	1 Hora
6	1 Hora
7	1 Hora 5 Minutos

A diferencia de la preprueba, los estudiantes ya no realizaron preguntas sobre el vocabulario desconocido.

(La posprueba se expone en el Anexo D).

4.3.2 Diario de campo

Se eligió este tipo de instrumento para realizar el seguimiento de la aplicación de la estrategia. De esta manera se podrían consignar aspectos valiosos para su posterior análisis. El siguiente fue el formato utilizado.

Sesión :
Fecha:
Tiempo:
Número de estudiantes:
Descripción general:
ANTES
DURANTE
DESPUÉS

5. SOLUCIÓN

En este apartado se realizará una descripción de la manera como se diseñó e implementó la estrategia que se propone para mejorar la comprensión de textos en inglés L2 a través de la comprensión de cognados falsos. La estrategia se desarrolló a partir de los postulados presentados en el marco teórico y consiste básicamente en seleccionar un tema de acuerdo a los intereses personales tal y como indica el lenguaje integral para estimular a los estudiantes a desarrollar sus habilidades cognitivas y lingüísticas. Luego se propone seguir el postulado de lectura propuesto por Solé (1996) antes, durante y después de la lectura de un texto escrito. En el segundo momento, durante la lectura, se propone seguir una ruta de cinco pasos que facilitará la comprensión de cognados falsos.

A continuación se presenta de manera detallada la manera en la que dicha estrategia fue creada y aplicada.

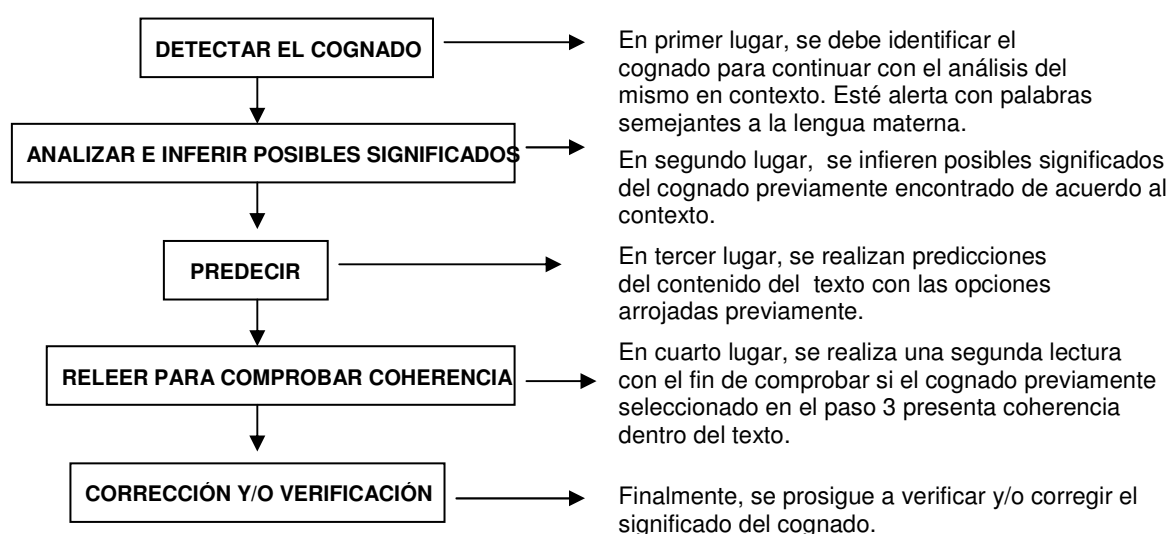
5.1 DISEÑO DE LA ESTRATEGIA

En primer lugar se toma como base teórica el postulado del lenguaje integral -que busca estimular a los estudiantes a desarrollar sus habilidades cognitivas y lingüísticas a través de temas de su interés personal- para la selección del tema a trabajar tanto en las pruebas (preprueba-posprueba), como en los talleres. Una vez seleccionado el tema, se generó un proyecto denominado “*cirugías plásticas*”.

Después de la selección del tema, se proponen unos talleres que se desarrollan a partir de los tres subprocesos de la lectura propuestos por Solé (1996) antes, durante y después. Los tres momentos se desarrollan de la siguiente forma.

Antes: En este paso los estudiantes deben activar el conocimiento previo, formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto antes de leerlo. Para esto es necesario contar con algo que desestabilice a los estudiantes en cada una de las intervenciones para que estos expongan toda la información que tienen acerca del tema a tratar en la lectura.

Durante: Los estudiantes reciben una lectura que tiene un nivel apropiado de la lengua objeto y además, que tiene algunas imágenes que les facilita la comprensión de la misma. Adicionalmente, los estudiantes reciben un cuestionario de comprensión que deberá ser resuelto durante la sesión. Para resolverlo se les propone a los estudiantes una ruta para que identifiquen y comprendan los cognados falsos. Para la creación de la ruta se retomaron elementos del marco teórico, presentados en el apartado de las estrategias de lectura. En la gráfica 2 se presenta la ruta propuesta.



Gráfica 2

En primer lugar, los estudiantes deben detectar los cognados para determinar si estos hacen parte de los verdaderos o los falsos. En segundo lugar, se prosigue a analizar e inferir el posible significado del cognado. En tercer lugar, los estudiantes deberán realizar predicciones sobre posibles significados del cognado en el

contexto en el cual se presenta. En cuarto lugar, se debe releer el párrafo para observar si el significado propuesto brinda coherencia al texto.

Después: Se prosigue a la corrección y/o verificación de los significados y del proceso de comprensión del texto en general. En los talleres este paso se realizó conjuntamente con el docente.

5.2 APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

5.2.1 Diario de campo

Sesión : Primera intervención
Fecha: Mayo 13 de 2006
Tiempo: 2 horas
Número de estudiantes: 7
Descripción general: <p>El día de hoy se llevó a cabo una sesión informativa. En esta sesión se desarrolló la introducción sobre los cognados falsos y las estrategias de lectura.</p> <p>Para comenzar a introducir el tema, decidí realizar algunas preguntas a los estudiantes sobre las estrategias de lectura que utilizaban cada vez que se encontraban frente a un texto en su lengua materna para poder establecer las diferencias o similitudes entre las estrategias empleadas en lectura en L1 y L2.</p> <p>Las estrategias que mencionaron fueron:</p> <ul style="list-style-type: none">• Subrayar las ideas principales• Realizar apuntes en la parte de la margen• Visualizar lo que van leyendo• Leer en voz alta• Relacionar lo leído con sus vidas personales <p>Después de conocer las estrategias que los estudiantes utilizaban en su lengua materna decidí preguntarles si utilizaban esas mismas estrategias con una lectura</p>

en inglés como L2 pero el resultado fue diferente. Los estudiantes estuvieron de acuerdo con que las estrategias de lectura que utilizaban en su lengua materna no eran las mismas que las utilizadas en inglés como L2. Afirman que en su lengua materna subrayan lo más importante pero no se centran en el vocabulario desconocido, mientras que en inglés se preocupan más por el significado individual de cada palabra que por el texto en general. No pueden visualizar lo leído, sienten mucha inseguridad al continuar una lectura de manera consecutiva si desconocen el significado de alguna palabra, algunas veces tratan de deducir las palabras desconocidas por contexto, releen y finalmente acuden al diccionario para cerciorarse de algunas palabras. Después de los resultados obtenidos sobre los diversos métodos empleados por los estudiantes para leer, proseguí con la explicación del proceso de lectura y tomé como apoyo la teoría de Solé (1996), que divide el proceso en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. A continuación se presenta una descripción detallada de lo que se les presentó a los estudiantes.

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

1. Para aprender.
2. Para presentar una ponencia.
3. Para obtener información precisa.
4. Para seguir instrucciones.
5. Para revisar un escrito.
6. Por placer.
7. Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto antes de leerlo)

Durante la lectura

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
2. Formular preguntas sobre lo leído
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Resumir el texto
5. Releer partes confusas
6. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
7. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

1. Hacer resúmenes
2. Formular y responder preguntas
3. Recontar
4. Utilizar organizadores gráficos

En cuanto a los métodos de aprendizaje de nuevo vocabulario en L2 los estudiantes concluyeron que el vocabulario lo aprendían a través de listas de palabras o a través de canciones en el colegio.

Después de que los estudiantes tenían un poco más claro el tema de las estrategias de lectura, se dio paso a la explicación de los cognados y se profundizó acerca del tema. Los aspectos presentados sobre el tema son los presentados en el apartado 3.1 del marco teórico del presente proyecto.

- Los cognados como fenómenos de transferencia
- Características de los cognados
- Tipos de cognados
- Clasificación de los cognados falsos

Después de la explicación sobre los cognados, los estudiantes quedaron un poco desconcertados con la idea de no poder reconocer estas palabras a simple vista en un texto. Así que para terminar la clase les comenté en que consistía básicamente la estrategia que se propone en el presente proyecto de investigación.

1. Detectar el cognado.
2. Analizar el contexto. (inferir)
3. Predecir.
4. Releer para la comprensión del texto.
5. Corregir o verificar.

Sesión : Segunda intervención

Fecha: Mayo 20 de 2006

Tiempo: 2 horas

Número de estudiantes: 6

Descripción general:

El día de hoy se realizó la primera intervención en la que sería puesta en práctica la estrategia planteada. Para desarrollar la sesión se realizó una lectura con una serie de preguntas similares a las que los estudiantes realizaron en la prueba inicial. Con este taller los estudiantes debían aplicar las estrategias lectoras vistas la clase anterior de forma teórica.

El taller fue dividido en tres partes. Antes, durante y después de la lectura.

ANTES

Para activar el conocimiento previo, se les propuso a los estudiantes comenzar un debate acerca de las cirugías plásticas a partir de una caricatura. Fue muy interesante esta puesta en común ya que en verdad pude notar que los estudiantes desconocían bastante del tema de las cirugías plásticas.

DURANTE

Se realizó la lectura en media hora aproximadamente y después de eso proseguimos a desarrollar el taller de comprensión en la que los estudiantes debían seguir los cinco pasos de la estrategia propuesta (Detectar, analizar contexto (inferir), predecir, releer para la comprensión del texto y corregir o verificar).

El primer punto lo realizamos entre todos para dejar clara la manera correcta en la que se debía proseguir. Los siguientes puntos los íbamos analizando y corrigiendo a medida que los iban haciendo. Durante esta sesión los estudiantes cometieron bastantes “errores” ya que decían que la mayoría de las opciones de selección múltiple eran posibles y concordaban según el contexto.

En el punto # 5 los estudiantes contestaron un poco mejor porque algunas de las palabras mencionadas en las oraciones ya se habían corregido en el primer punto. Así que tomaron como base las partes anteriores del taller.

DESPUÉS

Al finalizar la prueba los estudiantes comenzaron a dialogar entre ellos acerca del taller y dijeron que era más complicado de lo que ellos imaginaban. Dijeron que los puntos más complicados habían sido el 2,3 y 4 en donde tenían que explicar con sus propias palabras lo que el autor quiso decir con “X” palabra o “X” expresión. Determinaron que había sido muy complicado determinar el significado de cada una de las palabras y las expresiones porque no se les estaba dando las opciones de selección múltiple. En esta parte la mayoría tomó los cognados como verdaderos cuando todos eran falsos porque no aplicaron el paso #2 que era inferir a través del contexto.

(El taller de la intervención se expone en el Anexo B).

Sesión: Tercera intervención
Fecha: Mayo 27 de 2006
Tiempo: 2 horas
Número de estudiantes: 7
<p>Descripción general:</p> <p>El día de hoy se realizó la segunda intervención. Para esta sesión se tomó como base la prueba de entrada ya que los estudiantes dijeron que querían revisar los resultados que habían obtenido sin haber aplicado los pasos de la estrategia propuesta.</p> <p>El taller fue nuevamente dividido en tres partes. Antes, durante y después de la lectura.</p>
<p>ANTES</p> <p>Para activar el conocimiento previo, los estudiantes comenzaron una charla sobre lo que cada uno se acordaba de la lectura de la prueba inicial.</p>
<p>DURANTE</p> <p>Se realizó nuevamente la lectura en un tiempo aproximado de 35 minutos y después se prosiguió a desarrollar el taller de comprensión aplicando la estrategia sin cambiar evidentemente las opciones que inicialmente habían seleccionado. Las correcciones y los cambios que realizaron los hicieron de manera oral para no alterar los resultados iniciales.</p> <p>Fue necesario guiar nuevamente cada uno de los puntos del taller y ayudarles a los estudiantes a desarrollar el taller a través de las estrategias propuestas ya que una de las alumnas no pudo asistir a la primera intervención y en verdad no sabía la manera en la que se debía proseguir.</p>

Durante esta sesión los estudiantes siguieron cometiendo “errores”, pero se detenían un poco más a analizar la palabra de selección múltiple dentro del contexto. Los puntos en los que tenían que explicar con sus propias palabras lo que el autor quiso decir con “X” palabra o “X” expresión no variaron favorablemente.

DESPUÉS

Al finalizar el taller los estudiantes comenzaron a realizar una retroalimentación personal sobre lo que habían hecho en la prueba de entrada. Algunos comenzaron a reírse de las opciones que habían escogido la primera vez ya que cuando las leían dentro del contexto se daban cuenta de que no tenían mucho sentido.

El punto de verdadero/ falso continuo siendo el mejor a desarrollar porque contaban con la ventaja de que la información anterior ya había sido corregida por todos durante la sesión así que no dudaban al momento de seleccionar.

(El taller de la intervención se expone en el Anexo A).

Sesión: Cuarta intervención
Fecha: Junio 03 de 2006
Tiempo: 2 horas
Número de estudiantes: 7
Descripción general: El día de hoy realizamos la última intervención. En este taller se cambió intencionalmente el orden de las preguntas es decir que los puntos de selección múltiple quedaron al final y las de verdadero/falso al comienzo. El orden de las preguntas se alteró con el fin de descubrir si la estrategia propuesta logra modificar el proceso cognitivo en la comprensión en los estudiantes, o si por el contrario la estrategia es aplicada sin importar el orden en la que las preguntas

aparezcan.

ANTES

Para activar el conocimiento previo, los estudiantes comenzaron una discusión acerca de si ellos se practicarían una cirugía plástica o no, donde se la harían etc. En esta parte los estudiantes incluyeron información de las lecturas anteriores (ventajas, desventajas) etc.

DURANTE

Se realizó la lectura en un tiempo aproximado de 30 minutos. Después de la lectura quise dejar que ellos solos contestaran el taller de manera individual y cuando proseguí a retroalimentar el primer punto fue una sorpresa ver que los estudiantes habían comenzado por el final. Es decir, decidieron seguir trabajando con el mismo orden con el que habíamos desarrollado los talleres de las sesiones anteriores.

DESPUÉS

Al finalizar la prueba quise saber como se habían sentido durante las intervenciones. La respuesta fue positiva por parte de los alumnos ya que todos quedaron conformes con el proceso individual que habían tenido y con el conocimiento que habían adquirido sobre el tema. Sin embargo, me comentaron que el tema ya se comenzaba a tornar un poco monótono.

(El taller de la intervención se expone en el Anexo C).

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos a partir de las pruebas que se les realizaron a los estudiantes de IV nivel del Centro de Estudios Avanzados. Los resultados se presentarán de manera comparativa usando como base la prueba inicial que será denominada en las gráficas como preprueba y la final como posprueba. Con la preprueba se verifica el nivel de comprensión de lectura por parte de los estudiantes antes de conocer la estrategia propuesta y con la posprueba se pretende ver el impacto que tuvo la estrategia después de las intervenciones. Los resultados estarán divididos de igual forma en cuatro diferentes aspectos mencionados previamente en la Tabla de criterios para la creación de pruebas presentados en el apartado 4.3.1 (Cognados verdaderos, cognados falsos, comprensión general y comprensión local).

Las gráficas diseñadas para la tabulación de los resultados son de tipo barras, las cuales muestran en el eje Y el porcentaje, y en el eje X la preprueba y la posprueba. Además se presentan las Tablas en las que se podrá corroborar la información presentada en las gráficas.

6.1. ANÁLISIS COMPARATIVO DE COGNADOS VERDADEROS PREPRUEBA Y POSPRUEBA

En la Tabla 4, encontraremos información precisa sobre la cantidad de preguntas que se realizaron con cognados verdaderos y los porcentajes que se les asignaron a estos en las pruebas. Tal y como se mencionó previamente, en el proyecto se trabajará sólo con un 30% de cognados verdaderos, por tal razón, solo se incluyeron tres y cuatro preguntas de estos en las pruebas.

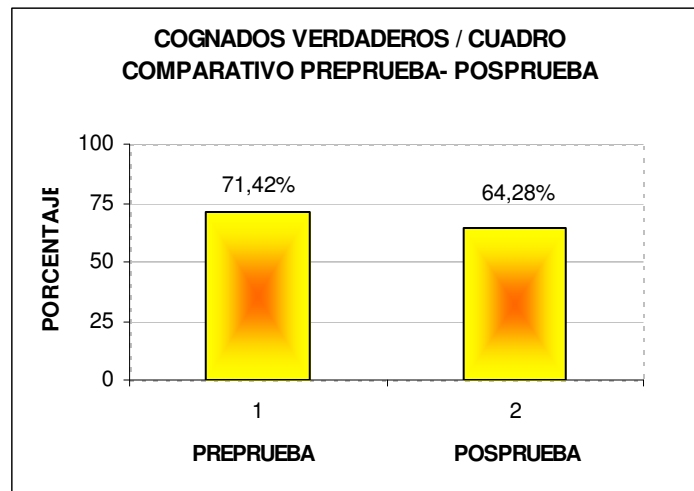
Tabla 4

COGNADOS VERDADEROS PREPRUEBA			COGNADOS VERDADEROS POSPRUEBA		
# PREGUNTA	PUNTAJE ESTUDIANTES	PORCENTAJE	# PREGUNTA	PUNTAJE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
3	35		3	25	
8	25		5	20	
9	15		8	30	
			9	15	
TOTAL	75	71,42%	TOTAL	90	64,28%

35	
35	
35	
105	100%

35	
35	
35	
35	
140	100%

1. PREPRUEBA	71,42%
2. POSPRUEBA	64,28%



Gráfica 3

Podríamos decir que los resultados arrojados por la preprueba nos indican que se presentó transferencia al momento de contestar las pruebas, ya que tal y como se mencionó previamente, la población no había sido informada sobre los aspectos bajo los cuales serían analizados los resultados. Es decir, que la selección que realizaron los estudiantes se realizó probablemente a través de una comparación que resultó de las similitudes entre la lengua objeto y la lengua materna.

Luego en la posprueba se obtiene un porcentaje igualmente representativo para el proyecto de 62,28 %. A pesar de que se presentó una disminución en la

posprueba con los cognados verdaderos, podemos decir que dicha reducción no fue representativa ya que de acuerdo con Sampieri (2006), si el promedio en la posprueba de un grupo en alguna variable es mayor a 10 se considera como significativa. El panorama de los cognados verdaderos frente a la aplicación de la estrategia parece alertar a los estudiantes, ya que por lo visto, estos al saber que existen cognados falsos tienden ahora a pensar que casi todos son falsos y por eso posiblemente los resultados con cognados verdaderos de la posprueba fueron un poco más bajos.

6.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE COGNADOS FALSOS PREPRUEBA Y POSPRUEBA

En la Tabla 5, encontraremos información precisa sobre la cantidad de preguntas que se realizaron con cognados falsos y los porcentajes que se les asignaron a estos en las pruebas. Tal y como se mencionó previamente, el propósito del presente trabajo es profundizar en los cognados falsos, por esta razón, se decidió trabajar con un 70% de cognados falsos en las pruebas.

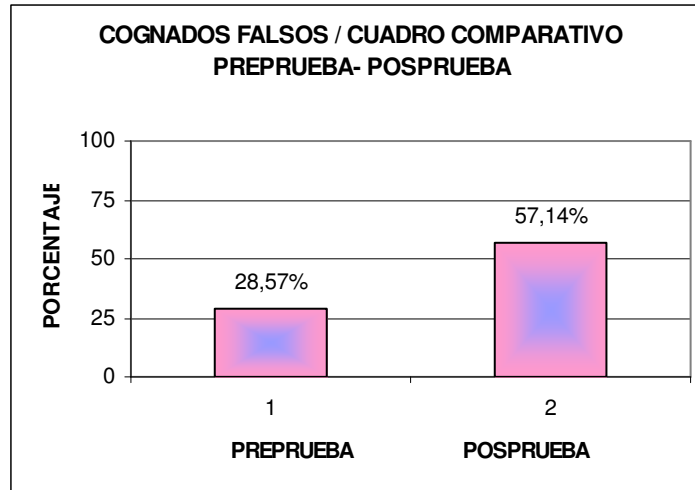
Tabla 5

COGNADOS FALSOS PREPRUEBA			COGNADOS FALSOS POSPRUEBA		
# PREGUNTA	PUNTAJE ESTUDIANTES	PORCENTAJE	# PREGUNTA	PUNTAJE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
1	5		1	0	
2	15		2	35	
4	10		4	30	
5	15		6	10	
6	10		7	10	
7	5		10	35	
10	10				
TOTAL	70	28,57%	TOTAL	120	57,14%

35	
35	
35	
35	
35	
35	
35	
35	
245	100%

35	
35	
35	
35	
35	
35	
35	
210	100%

1. PREPRUEBA	28,57%
2. POSPRUEBA	57,14%



Gráfica 4

Como podemos observar en la gráfica 4, los resultados de los cognados falsos no fueron muy altos en la preprueba ya que estos sólo fueron comprendidos en un 28.57%. Podríamos decir que esto se debe a que en la preprueba los estudiantes desconocían que existían palabras de su lengua materna con otra lengua y que estas a su vez no poseían o compartían el mismo significado.

Los resultados de la preprueba, muestran de cierta manera que los estudiantes asimilaban casi todos los cognados como verdaderos. Con esto podemos comprobar lo que MacNamara citada por Alderson (1984), afirmó al decir que los lectores tienden a interpretar las palabras de forma individual. Sin embargo cabe indagar ¿Por qué no todos los cognados falsos fueron asimilados como verdaderos? o ¿Por qué los estudiantes no optaron todas las veces por la palabra que más se asimilaba con su lengua materna?

En la posprueba se pudo observar un aumento significativo ya que se obtuvo el 57.14% de comprensión en cognados falsos. Esto significa que la aplicación de la estrategia propuesta fue favorable para los estudiantes ya que estos ahora se detienen a analizar los cognados e intentan crear coherencia en el contexto a partir de los posibles significados de la palabra y no asimilan en primera instancia lo que a simple vista pareciera ser claro para ellos. Esto evidencia el éxito de la

intervención ya que la diferencia que se presentó entre la preprueba y la posprueba fue mayor a 25%.

6.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE COMPRENSIÓN GENERAL PREPRUEBA Y POSPRUEBA

En la Tabla 6, se encuentra información sobre la cantidad de preguntas en las que se pretende medir la comprensión general que los estudiantes tienen a partir de un texto en inglés como L2 y los porcentajes que se les asignaron a las mismas en las pruebas. Tal y como se mencionó previamente, a través de las pruebas se quiere comprobar si los cognados falsos influyen de manera negativa en la comprensión general de un texto en inglés como L2 al punto de generar tal y como afirma Humblé (2005) problemas comunicativos severos o si por el contrario estos no afectan la comprensión de un texto en su totalidad.

Tabla 6

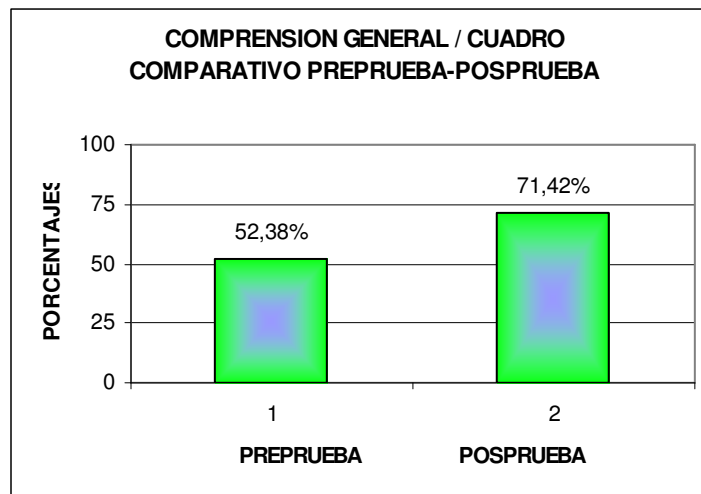
COMPRENSIÓN GENERAL PREPRUEBA		
# PREGUNTA	PUNTAJE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
11	24	
14	18	
15	24	
TOTAL	66	52,38%

42	
42	
42	
126	100%

1. PREPRUEBA	52,38%
2. POSPRUEBA	71,42%

COMPRENSIÓN GENERAL POSPRUEBA		
# PREGUNTA	PUNTAJE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
11	42	
14	24	
15	24	
TOTAL	90	71,42%

42	
42	
42	
126	100%



Gráfica 5

Como podemos observar en la gráfica 5, los resultados de la comprensión general se vieron un poco afectados en la preprueba posiblemente por los cognados falsos ya que sólo un 52,38% de los estudiantes lograron comprender adecuadamente el texto. Este resultado nos permite comprobar de cierta forma que los cognados falsos en verdad pueden llegar a ser un obstáculo en la comprensión para los estudiantes cuando se enfrentan a un texto en inglés como L2 ya que si no se conoce el significado exacto de la palabra difícilmente se establecerá la relación adecuada de la misma con el texto.

En la posprueba se pudo observar un aumento significativo en cuanto a la comprensión general del texto, ya que se obtuvo el 71.42% de la misma. De acuerdo con estos resultados, se puede comprobar que la aplicación de la estrategia pareció ser favorable para los estudiantes ya que ahora estos analizan en primera instancia los posibles significados que pueden estar ocultos tras una palabra y al mismo tiempo son capaces de establecer conexiones lógicas que les permita comprender el texto de manera clara y coherente.

A pesar de que aún se cometen errores con la identificación de algunos cognados falsos, los estudiantes demostraron a través de la posprueba que el uso del diccionario y otras estrategias convencionales para conocer el significado de

palabras desconocidas no eran esenciales, ya que con la ejecución de la estrategia se desarrollan destrezas que le permiten al lector conocer el significado de algunas palabras a través de la lectura.

6.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE COMPRENSIÓN LOCAL PREPRUEBA Y POSPRUEBA

En la Tabla 7, se encuentra información sobre la cantidad de preguntas en las que se pretende medir la comprensión local que los estudiantes tienen a partir de un texto en inglés como L2 y los porcentajes que se les asignaron a las mismas en las pruebas. Tal y como se mencionó previamente, a través de las pruebas se quiere verificar si los cognados falsos influyen de manera negativa en la comprensión local de un texto en inglés como L2.

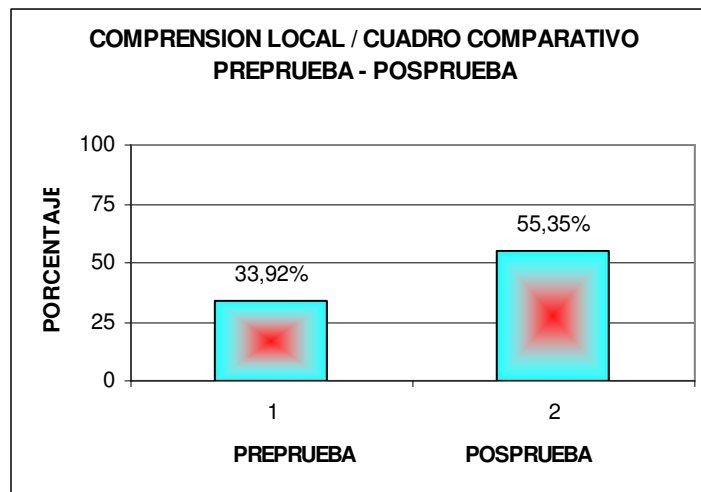
Tabla 7

COMPRENSIÓN LOCAL PREPRUEBA			COMPRENSIÓN LOCAL POSPRUEBA		
# PREGUNTA	PUNTAJE ESTUDIANTES	PORCENTAJE	# PREGUNTA	PUNTAJE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
12	0		12	6	
13	6		13	18	
16	10		16	20	
17	15		17	20	
18	30		18	35	
19	15		19	25	
TOTAL	76	33,92%	TOTAL	124	55,35%

42	
42	
35	
35	
35	
35	
224	100%

42	
42	
35	
35	
35	
35	
224	100%

1. PREPRUEBA	33,92%
2. POSPRUEBA	55,35%



Gráfica 6

Como se observa en la gráfica 6, los resultados de la comprensión local se vieron al igual que la comprensión general afectados en la preprueba posiblemente por los cognados falsos ya que sólo un 33.92% de los estudiantes lograron comprender adecuadamente las oraciones. Estos resultados reflejan de cierta manera que la presencia de cognados falsos parece afectar la comprensión de las oraciones ya que se cambia o se malinterpreta lo que se quiere transmitir en una oración.

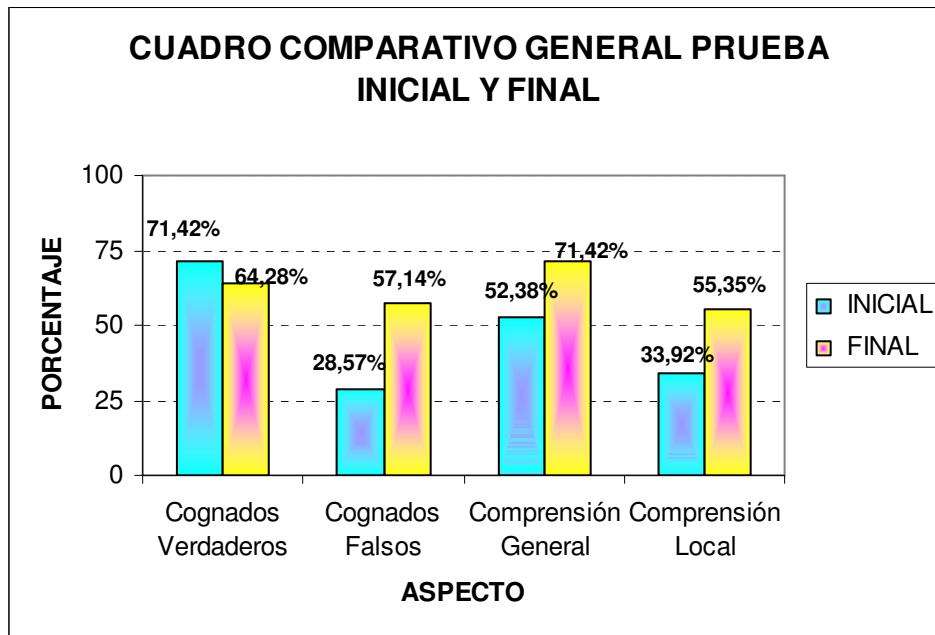
En la posprueba se pudo observar un aumento significativo en la comprensión local puesto que se obtuvo el 55.35% de la misma. A pesar de que este resultado sólo representa un poco más de la mitad de comprensión en términos cuantitativos, resultó ser favorable para la presente investigación ya que después de la aplicación de la estrategia esta cifra se elevó más del 20%.

6.5. ANÁLISIS COMPARATIVO GENERAL PREPRUEBA Y POSPRUEBA

En la Tabla 8, se presenta de manera conjunta la información de los aspectos evaluados tanto en la preprueba como en la posprueba y los porcentajes que se obtuvieron de cada una de ellas.

Tabla 8

ASPECTO	INICIAL	FINAL
Cognados Verdaderos	71,42%	64,28%
Cognados Falsos	28,57%	57,14%
Comprensión General	52,38%	71,42%
Comprensión Local	33,92%	55,35%



Gráfica 7

En la gráfica 7 se puede observar claramente el vacío que existía en esta población acerca de los cognados falsos. Además, se comprueba la hipótesis que se presenta en el presente trabajo de investigación en la que se afirma que el desconocimiento del significado de los cognados falsos puede afectar la comprensión de textos en inglés como L2 a causa de las malas interpretaciones que se pueden generar. Tal y como vemos en la gráfica los resultados de comprensión tanto local como general fueron bajos en la preprueba ya que los estudiantes desconocían que existían cognados falsos y por consiguiente realizaron conjeturas inadecuadas. En términos cuantitativos, los porcentajes

obtenidos en las pruebas de comprensión comprendieron entre 28.57% y 52.38% lo cual representa una baja comprensión.

Tal y como se mencionó en el marco teórico, los cognados hacen parte de un fenómeno de transferencia en donde se presentan nociones de influencias de una lengua (X) sobre otra lengua (Y). Rigg (1977) por su parte asegura que “*existe una habilidad para transferir en las diversas lenguas*”. Esta hipótesis se pudo comprobar de igual forma ya que tal y como arrojan los resultados de la preprueba –específicamente la parte de cognados falsos-, los estudiantes seleccionaron en casi un 80% la opción errada y optaron por escoger aquellas palabras que para ellos eran evidentes debido a la similitud que existía entre la lengua materna u otra lengua que se conociera y la lengua objeto.

A pesar de que el resultado de los cognados verdaderos disminuyó un poco en la posprueba, los resultados que se obtuvieron a nivel general en ésta fueron significativos para el presente proyecto de investigación, ya que se comprobó que con la aplicación de la estrategia se logra dar solución en parte a un problema que para muchos es evidente, pero al que muy pocos han intentado dar una solución.

En cuanto al impacto en la comprensión de lectura, se pudo comprobar de igual forma la hipótesis de Alderson (1984) en la que indica que el problema de comprensión se debe a problemas que se presentan desde la lengua materna pero que en L2 se ven agravados por los cognados. Como observamos en la Tabla 8, a pesar de que los resultados en la posprueba evidencian el éxito de la estrategia en las intervenciones, algunos de los porcentajes (64,28%, 57,14%, 55,35%) demuestran que la comprensión no es del todo óptima ya que se obtienen puntajes que pasan un poco más de la mitad del porcentaje general.

6.6. ANÁLISIS DE CORRELACIONES PREPRUEBA POSPRUEBA

De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 8, se puede observar que el mejoramiento de comprensión se lleva a cabo de manera homogénea ya que cuando el nivel de comprensión de cognados falsos asciende, así mismo se incrementa el nivel de comprensión local y general del texto. Es decir, que se evidencia que al trabajar en la comprensión de cognados falsos, la comprensión se mejora.

7. CONCLUSIONES

Al culminar este ejercicio investigativo, en el que se propuso crear una estrategia para entender textos en inglés L2 a través de la comprensión de cognados falsos, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Los datos finales evidencian que se cumplieron los objetivos propuestos: se logró diseñar, aplicar y evaluar una estrategia que les permitiera a los estudiantes comprender un texto a través de la comprensión de cognados falsos.
- Se descubrió que a partir de la aplicación y el seguimiento de la estrategia se obtuvieron indicios de la modificación un proceso cognitivo en la comprensión en los estudiantes, una prueba de ello es lo observado en la cuarta intervención -presentada en el diario de campo-. Aún cuando las preguntas se invierten, los estudiantes tienden a organizarlas de forma que queden como les fue propuesto.
- Se comprobó que sí es posible mejorar la comprensión lectora en inglés como L2 a través de la potenciación de la comprensión de cognados falsos.
- Se demostró que se brinda una solución – si no total por lo menos parcial – a un problema vigente y se exaltó la importancia de comprender adecuadamente textos en inglés como L2.

- Los estudiantes consideraron satisfactorio su proceso de aprendizaje de comprensión de cognados falsos y catalogaron como interesante y efectiva la estrategia propuesta.
- Finalmente, es importante anotar que la información brindada acerca de los cognados y los favorables resultados obtenidos son buenos indicadores para realizar futuras investigaciones.

A partir de esta investigación surgen nuevos interrogantes:

1. ¿Cómo se puede trabajar con los cognados verdaderos para que estos no sean asimilados ahora la mayoría de las veces como falsos?
2. ¿Es posible que la propuesta funcione de igual forma con otras lenguas y con otros niveles de inglés?
3. ¿Cómo funciona la mente de alguien que, a través de cognados falsos, desorganiza la gramática del texto original? Es decir, ¿Cómo reordena el texto para comprender lo que comprende?
4. ¿Cómo afecta la percepción de la cultura el malinterpretar las palabras a causa de los cognados falsos?
5. ¿Puede la estrategia propuesta funcionar de igual forma sin la mediación de un docente?
6. ¿Es posible que una vez modificado el proceso cognitivo en la comprensión en los estudiantes, estos trabajen de manera autónoma? Es decir, ¿Sin la mediación de un docente?

Vale la pena recomendar a instituciones de enseñanza de lenguas extranjeras que promuevan la comprensión de los cognados falsos a partir de procesos cognitivos como la inferencia, antes de acudir a las listas de palabras y a los diccionarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (1984), *Reading in a Foreign Language: a reading problem or a language problem?* Longman, London, Ny. pp. 1-27.
- “Body Image and Self-Esteem” (2006) [en línea], disponible en: http://www.kidshealth.org/teen/your_mind/body_image/plastic_surgery.html
□ http://www.kidshealth.org/teen/your_mind/body_image/plastic_surgery.htm
□, recuperado: 04 Mayo 2006
- Bosch de Pais, G.; Coronel, R. E. y Leiva de Mendizábal, L. E. (2002), *Estrategias de lectura*. Dpto. de Inglés, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca (Argentina).
- “Breast Augmentation: A.J.’s Story” (2006) [en línea], disponible en: □
HYPERLINK “<http://www.ienhance.com/article/Detail.asp?ArtID=158>”
□ <http://www.ienhance.com/article/Detail.asp?ArtID=158> □, recuperado: 22 de Marzo de 2006
- “Breast augmentation” (2006) [en línea], disponible en: □ [HYPERLINK](http://www.onlinesurgery.com/plasticsurgery/breastaugmentation.asp)
“<http://www.onlinesurgery.com/plasticsurgery/breastaugmentation.asp>”
□ <http://www.onlinesurgery.com/plasticsurgery/breastaugmentation.asp> □,
recuperado: 22 de Marzo de 2006
- Cabrera, Flor. (2000), *El proceso lector y su evaluación*, Barcelona, Laertes.

- Chacón M. (2000), *La enseñanza del vocabulario en inglés como L2: El efecto del énfasis en la forma lingüística en el aprendizaje de Cognados falsos* (tesis doctoral), Sevilla, Universidad de Sevilla, Doctorado en Filología.
- Chamizo, P (2005), “*Variaciones representacionales y falsos amigos*”, en *Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía Suppl.* 10 (2005), pp. 73-95.
- Díaz Vivas, N. (2004), *Estrategias para el aprendizaje de vocabulario en inglés utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas* [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Dubois, M. (1991), *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, Argentina. pp. 7-29.
- Frunzã, O. (2006), *Automatic Identification of Cognates, False Friends, and Partial Cognates* [tesis de maestría], Ottawa, University of Ottawa, Master on Computer Science.
- García, L. [En línea], “*Aprender a través de proyectos*” disponible en □
HYPERLINK
“http://gondor.gdl.iteso.mx/~fer/cursos/grales/enfoque_proy.html”,
□ http://gondor.gdl.iteso.mx/~fer/cursos/grales/enfoque_proy.html□,
recuperado: : 04 de Marzo de 2006
- Gass, S. y Selinker L. (1993), *Language transfer in language learning*. Amsterdam. pp. 1-30

- González, N.; Salazar, A. y Rico, C. (2003), *Desarrollo de destrezas de lectura óptima inglés – lengua extranjera*, Bogotá: Pontificia universidad Javeriana. Disponible en Vicerrectoría Académica.
- Goodman K. (2006) “*El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*”, disponible en: □ [HYPERLINK "http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Rodr39html/Rod39_Good.htm"](http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Rodr39html/Rod39_Good.htm)
□ http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Rodr39html/Rod39_Good.htm□, recuperado: 21 de Marzo de 2006
- Hernández Sampieri, R. (2006), “*Metodología de la investigación*” México: Mac Graw Hill. pp. 187-205
- Humblé, Philippe. (2006) "Falsos cognados. Falsos problemas: Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil". [En línea], disponible en: □ [HYPERLINK "http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores.php?titulo=Falsos%20cognados.%20Falsos%20problemas"](http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores.php?titulo=Falsos%20cognados.%20Falsos%20problemas)
□ <http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores.php?titulo=Falsos%20cognados.%20Falsos%20problemas>□, recuperado: 10 de Febrero de 2006
- Lorduy Rivera, C. (2003), *El trabajo por proyectos como una estrategia para la enseñanza de vocabulario de una lengua extranjera en niños entre 10 y 12 años*. "Trabajo de grado", Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.
- “Metodología por proyecto” (2006) [En línea], disponible en: □ [HYPERLINK "http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0100/123.ASP"](http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0100/123.ASP)
□ <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0100/123.ASP>□, recuperado: 04 de Marzo de 2006

- Nuttal, C. (1982), *Teaching reading skills in a foreign language*, London. pp. 25-78
- “Plastic Surgery” (2006) [en línea], disponible en: □ HYPERLINK "http://www.kidshealth.org/teen/your_mind/body_image/plastic_surgery.html"
□ http://www.kidshealth.org/teen/your_mind/body_image/plastic_surgery.htm □, recuperado: 15 de Abril de 2006
- Rico, C. (2005), *Estrategia de lectura óptima para desarrollar destrezas de lectura en inglés como lengua extranjera*, Bogotá: Pontificia universidad Javeriana. Disponible en Vicerrectoría Académica.
- Rodríguez, G. (2006) “*Estrategia psicopedagógica para el aprendizaje de vocabulario en el idioma inglés*”, disponible en: □ HYPERLINK "http://www.monografias.com/trabajos30/psicopedagogia-ingles/psicopedagogia-ingles.shtml"
□ <http://www.monografias.com/trabajos30/psicopedagogia-ingles/psicopedagogia-ingles.shtml> □, recuperado: 21 de Agosto de 2007
- Santamaría Pérez, M (2006) “*La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*”, disponible en: □ HYPERLINK "http://209.85.165.104/search?q=cache:6sST51KVdM8J:www.mec.es/redel e/revista7/belenalvarado.pdf+Ense%C3%B1anza+de+vocabulario+%2B+estrategias&hl=es&ct=clnk&cd=4&gl=co"
□ <http://209.85.165.104/search?q=cache:6sST51KVdM8J:www.mec.es/redel e/revista7/belenalvarado.pdf+Ense%C3%B1anza+de+vocabulario+%2B+estrategias&hl=es&ct=clnk&cd=4&gl=co> □, recuperado: 21 de Agosto de 2007
- Solé, I. (1996, diciembre), “*Estrategias de comprensión de la lectura*”, en *Lectura y Vida*, Vol. 17, núm. 4, pp. 5-22

- “Using cognates to develop comprehension in English” (2005) [en línea], disponible en: [□](http://www.colorincolorado.org/introduction/cognates.php) **HYPERLINK** "http://www.colorincolorado.org/introduction/cognates.php" □ <http://www.colorincolorado.org/introduction/cognates.php> □, recuperado: 29 de Agosto de 2005