



# LAS CLAVES SEMÁNTICAS Y SU IMPORTANCIA EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS COMO LE.

---

*Sandra Lobo y Olga Muñoz*

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

## RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso de corte cualitativo, realizado con tres estudiantes universitarios de la carrera de forestal. Los datos se recogieron a través de observaciones, notas de campo, entrevistas semi-estructuradas, aplicación del enfoque SMART, el recuerdo estimulado y el uso de documentos escritos por los participantes. Los resultados revelan que los sistemas lingüísticos que interactúan en el lenguaje escrito: el grafofónico, el sintáctico y el semántico, pueden ser estudiados de manera separada, pero no pueden aislarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que operan dentro de un contexto pragmático. En este sentido, el uso conjunto de las diferentes claves lingüísticas conforma el engranaje perfecto para la comprensión de textos académicos.

Palabras Claves: claves semánticas, comprensión de textos, lengua extranjera, inglés, propósitos académicos.

## **Abstract**

This article describes the results of a qualitative case study of three students in a major of forestry at a public university. Data were collected through observation process, field notes, semi-structured interviews, SMART approach and written documents. The results show that linguistic systems of written language, such as graphophonic, syntactic and semantic can be studied separately, but may not be isolated on the teaching/learning process because they always operate into a pragmatic context. Therefore, the use of linguistic cues makes the perfect gear for academic text comprehension.

**Keywords:** semantic cues, text comprehension, foreign language, english for academic purposes.

## *1. Introducción*

La necesidad de obtener información actualizada que se ofrece en inglés ha ido creciendo en los últimos años y con ella la demanda del aprendizaje de este idioma con propósitos académicos. De aquí que el objetivo central de la enseñanza del inglés en este campo sea desarrollar la habilidad para comprender textos relacionados con un área de conocimiento específico (Hernández y Altuve, 2004). En tal sentido, se entiende por comprensión el proceso de construcción de significados que requiere la participación activa del lector, quien hace uso de algunas estrategias de lectura y de las claves lingüísticas para interactuar con el texto y así poder comprenderlo (Goodman, 1986; Goodman, 1996; Delmastro, 2007).

La comprensión de textos en una lengua extranjera es un proceso que incluye dificultades de diferente índole, como por ejemplo: no comprender una palabra, ya sea porque es nueva o porque el significado que se le asigna no tiene sentido en el contexto en el cual se encuentra; dificultades para comprender una oración o cómo ésta se relaciona con otra y dificultades para comprender el texto completo (Jouini, 2005). En este sentido, uno de los grandes desafíos que enfrenta el docente de inglés con propósitos académicos es el de instruir a sus estudiantes en el manejo de estrategias

para la comprensión de textos escritos (Ponticelli, 2009; Caldera y Bermúdez, 2007) y en el uso de las claves lingüísticas (grafofónicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas) empleadas por los lectores al momento de construir significado a partir del texto (Goodman, 1996; Goodman et al., 1996).

## *2. Las claves lingüísticas y la comprensión de textos en inglés*

En el proceso de comprensión de textos tal como lo presenta Goodman (1986), se reconocen cuatro grandes sistemas que son interdependientes y que interactúan entre sí: **El sistema grafofónico**, el cual se refiere a la información fonológica y ortográfica; la primera, definida como el sistema de sonidos de una lengua y la segunda, como la encargada de la ortografía y la puntuación de la lengua escrita. El segundo, **el sistema sintáctico**, se refiere a la estructura u organización de la lengua; por ejemplo, las relaciones entre palabras, oraciones y párrafos, el orden de las unidades lingüísticas y su función gramatical, el tiempo verbal, el género y el número. El tercero, **el sistema semántico** corresponde al significado y la relación de las palabras, dentro de un contexto. El uso de este sistema permite a los lectores entender que lo que leen necesita tener sentido y que la construcción de significados puede depender de su propósito de lectura, sus conocimientos previos, del propósito del autor del texto, de las áreas de contenido y de cómo el autor intenta decir algo. Por último, **el sistema pragmático** indica cómo el sistema semántico es usado por los miembros de la sociedad para lograr diferentes efectos de acuerdo con la interpretación, tomando en consideración el contexto social, cultural e histórico del uso de la lengua (Goodman, 1996; Goodman et al., 1996; Tovani, 2000).

En el contexto venezolano, específicamente en la enseñanza/aprendizaje del inglés con propósitos académicos, varios estudios (Finol, Coletta y Pérez 1993; Delmastro y Salazar, 1996; Arrieta y Meza, 1997; Caldera y Bermúdez, 2007) han demostrado que algunos docentes dan por sentado que los estudiantes conocen las claves lingüísticas en su lengua materna y, por ende, las transfieren automáticamente al leer textos escritos en una lengua

extranjera. En vista de que las claves semánticas tienen como componente clave el vocabulario, al cual el lector le confiere significado (Hughes, 2007), se considera importante abordar estas claves, que sirven como puente para la interacción con el texto y para la comprensión del mismo.

Con base en lo anterior, este estudio se dirigió a explorar, describir y analizar la manera en que los estudiantes usan las claves semánticas para la comprensión de textos en inglés con propósitos académicos. De aquí que revisaremos el rol de las claves semánticas en la comprensión de textos escritos en inglés con propósitos académicos.

### 3. *Metodología*

El estudio estuvo enmarcado bajo el paradigma cualitativo de la investigación y se utilizó como diseño el estudio de casos. Se llevó a cabo en un curso de inglés con propósitos académicos, a nivel universitario, el cual se impartió a los estudiantes del 2do año de Ingeniería Forestal en una universidad pública ubicada al occidente de Venezuela. Los participantes de la investigación fueron: un profesor de inglés como lengua extranjera con propósitos académicos y tres estudiantes, quienes fueron mencionados a través de seudónimos: Eduardo (profesor), Victoria, Elías y Ángel (estudiantes). El procedimiento que se utilizó para la recolección de datos estuvo conformado por: observaciones, notas de campo, entrevistas semi-estructuradas, aplicación del enfoque de auto-control para la lectura y el pensamiento, conocido en inglés como Self-Monitoring Approach to Reading and Thinking (SMART); el recuerdo estimulado y el uso de documentos escritos por los participantes del estudio.

Cabe destacar que se aplicaron dos SMART y dos recuerdos estimulados. Según Buehl (2001) el SMART consiste en la verbalización, expresada por los lectores, al abordar cada texto escrito. Esto le permite al investigador conocer las estrategias utilizadas por cada estudiante para llevar a cabo su proceso de lectura. Por su parte, el recuerdo estimulado consiste en la formulación de preguntas a los participantes, por parte del investigador, luego de que el lector termina su lectura. De esta manera, el investigador puede

aclarar dudas y conocer en mayor profundidad todo lo que el lector realiza para comprender la información del texto. Se llama recuerdo estimulado, ya que se utiliza el texto cómo estímulo para que el lector recuerde lo que hizo al momento de abordarlo.

Ahora bien, el análisis de los datos se basó en la reducción e interpretación de los mismos y se llevó a cabo posterior a la realización de las entrevistas, la aplicación del enfoque SMARTy del recuerdo estimulado. Para realizar el análisis de los datos, primero se transcribieron las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los participantes; luego los enfoques de auto-control para la lectura y el pensamiento, y finalmente los recuerdos estimulados. Para realizar dichas transcripciones se tomaron como referencia algunos criterios ofrecidos por Domínguez y Mora (1998) en cuanto a la manera de transcribir la información brindada por los participantes del estudio.

## 4. *Resultados*

**A continuación se presentan los resultados más relevantes de la investigación.**

**Uso y rol de las claves semánticas para la comprensión de textos escritos en inglés en un curso de inglés con propósitos académicos**

### *Claves grafofónicas*

Los estudiantes se orientaron por las claves grafofónicas para descubrir los cognados que les permitieron dar sentido a las palabras desconocidas que encontraban en una frase, oración, o párrafo del texto. Las evidencias del rol que jugaron las claves grafofónicas en la comprensión de textos se encontraron en los recuerdos estimulados y en los enfoques de auto-control para la lectura y el pensamiento (SMART). A continuación presentamos una muestra del primer (1er) recuerdo estimulado de Victoria donde ella explicó que trató de comprender las palabras desconocidas de la siguiente manera: “Eee, hay veces que las familiarizo (las palabras), hay veces que me guío a

la otra palabra que viene o con el español, la palabra en español se me hace más fácil, por lo menos, deforestar - deforest, con la del español”. En su explicación Victoria dio como ejemplo el uso del cognado deforest, dejando como evidencia que se vale de la relación entre el nivel gráfico y el nivel fónico de las palabras para deducir su significado.

En otro fragmento de su recuerdo estimulado esta participante manifestó que no comprendía las palabras tropical forests pero que las logró adivinar porque las “asoció”, “porque aquí dice tropical y de los bosques tropicales, las asocie”. En este caso Victoria se valió del uso del cognado tropical para deducir que la siguiente palabra significaba bosques.

En el caso de Elías, en su primer (1er) SMART dio a conocer el uso de los cognados a través de la verbalización del segundo (2do) párrafo del texto: “...este valuable, valuable, es casi que castellano, esta palabra es casi castellano valor, quizás habla acerca del indeterminado valor que tiene la diversidad biológica, o quizás, de quienes se sirven o nos servimos del, de, nos proveemos, esto me habla a mí sobre pasado...” (Elías señaló la palabra provided). De acuerdo al fragmento se observa cómo Elías utilizó las palabras valuable y provided para comprender más fácilmente la información provista en el párrafo.

Por su parte, Ángel en su primer (1er) recuerdo estimulado explicó que logró solucionar sus problemas de comprensión de las palabras desconocidas de la siguiente manera:

...algunas pues al terminar de leer el texto completo pues la asociaba, le daba otro, otro significado en español que tuviera sentido dentro del texto... por lo menos, la palabra diferens (difference) tropical es tropical, son parecidas, degradeishon (degradation) es parecida a degradación.

Claramente, la explicación brindada por Ángel da a conocer el uso de los cognados difference (diferencia), tropical (tropical) y degradation (degradación), los cuales le permitieron deducir el significado de algunas palabras desconocidas, y por ende le facilitaron la comprensión del texto. Con base en las evidencias presentadas, se pudo conocer que el reconocimiento de los cognados por parte de los estudiantes facilitó su comprensión

de los textos en inglés como lengua extranjera, ya que actuaron como un puente evidente para deducir el significado de otras palabras desconocidas presentes en el texto (Akirov, 1988; Ortega, 2007). En relación con las demás claves lingüísticas, las claves grafofónicas fueron utilizadas más fácilmente por los estudiantes, precisamente por la asociación que hicieron entre la grafía de algunas palabras del español y del inglés, las cuales en su mayoría resultaron ser cognados verdaderos. Por tanto, estas claves constituyeron una valiosa herramienta al momento de abordar los textos escritos en inglés.

## *Claves Sintácticas*

A lo largo de la investigación logramos evidenciar que los estudiantes utilizaron las claves sintácticas en sus recuerdos estimulados, en los enfoques SMART, y en las entrevistas semi-estructuradas. Tal es el caso de Victoria, quien en su segunda (2da) entrevista explicó que los sufijos -ed e -ing:

...son pistas que el profesor le da a uno para tener más conocimiento, y sí porque por lo menos, este... esos son los verbos que indican el pasado, el futuro, ¿me entiendes?, entonces sí es importante porque si no, no va a saber en qué tiempo está, para mí es muy importante y él (el profesor) siempre, siempre hace énfasis en eso.

Aunque en su entrevista Victoria manifestó cierto conocimiento en cuanto a los sufijos -ed e -ing, en los enfoques SMART y en los recuerdos estimulados no se evidenció el dominio de éstos, lo cual podría deberse a su falta de conocimiento general del inglés como lengua extranjera.

En el caso de Elías, se evidenció el uso de las claves sintácticas en su segundo (2do) recuerdo estimulado al expresar que durante la lectura del texto “hay preguntas que uno se hace, por lo menos, esta palabra ¿por qué está aquí?, ¿por qué tiene un-ed?, ¿por qué tiene un-ing?, ve que son más o menos las bases con las que he fundamentado más o menos la interpretación del inglés”. Asimismo, en su primera (1ra) entrevista Elías explicó lo siguiente:

...el texto en inglés no tiene que ver nada más con las palabras, sino que a veces, uno ve que si los gerundios, que si... este... palabras, preposición, pasado, futuro, este... entonces uno sabe que por lo menos eso que está después o antes de cualquier, de esto que le he mencionado, este puede significar o no, una palabra de peso en el texto...

Lo expresado por Elías da a entender que las categorías gramaticales de las palabras son pistas que le permiten reconocer aquellas palabras claves del texto. Esto podría contrastarse con lo expresado por Villalobos (2001) al afirmar que "...se les debe pedir a los estudiantes que adivinen el significado de palabras importantes tomando en cuenta el contexto, y que omitan aquellas palabras desconocidas que no son esenciales para la comprensión del texto" (p.42). Según este autor, en el texto se encuentran palabras claves necesarias para la comprensión del mismo y palabras menos relevantes o de poco contenido que pueden ser omitidas.

Aunado a lo anterior, al leer el 3er párrafo del primer (1er) SMART Elías verbalizó lo siguiente: "...no sé que significa esta palabra, de la extinción medio ambiental y, y para forcast (forecast) no sé... mediciones, mediciones ee, no se, forecast, estas palabras que terminan en cast, scan, yo sé que es como estadístico, es intuición...". En este fragmento se pone de manifiesto el conocimiento aplicado por Elías para saber que el sufijo cast refiere algo estadístico, y efectivamente forecast significa pronóstico, lo cual podría relacionarse con el área de la estadística.

En el caso de Ángel las evidencias presentadas en cuanto al uso de las claves sintácticas se reflejan, de cierta manera, en su segunda (2da) entrevista semi-estructurada y en su primer (1er) recuerdo estimulado. En su entrevista Ángel expresó que el uso de los sufijos -ing y -ed son importantes al leer un texto:

...porque así tu sabes en qué tiempo está, si está hablando en gerundio, si es pasado, si es -ed pues obviamente es pasado, si es el -ing está en gerundio, pero como tal la traducción no implica tanto porque la palabra ya está, o sea, se puede hacer la traducción sin saber en qué tiempo está.

Es importante destacar lo expresado por Ángel en relación a los sufijos -ing y -ed, ya que según él, el conocimiento de estos no es condición necesaria para lograr traducir el texto, es decir, para poder comprenderlo. Esto podría deberse a que Ángel por ser un lector eficiente reconoce automáticamente algunos sufijos u otros elementos que pueden resultar clave para abordar los textos en inglés.

Por otra parte, en su primer (1er) recuerdo estimulado, Ángel verbalizó lo siguiente:

...hablamos sobre la cumbre, ¿una calidad de vida o algo así?, este forecast (forecast) o sea, lo entendí por cast que, que, que seguramente allá en Fundaidiomas lo ví y era como pronóstico, algo así como con adivinar algo así, pues, entonces por eso lo, lo coloque así como que es lo que podemos predecir, eee, ésta la tenía también porque ví pover (impoverishment) y dije que era pobre pero no, lo demás me confundió y era empobrecimiento lo tenía en la punta de la lengua...

Al igual que Elías, Ángel se orientó por los sufijos de algunas palabras, como en el caso de la palabra forecast e impoverishment. En esta última, Ángel se guió por la raíz pover para indicar que significaba pobre, y luego expresó que era empobrecimiento, pero de alguna manera, el significado que él dedujo estaba acorde con la información del texto.

Las claves sintácticas, utilizadas en mayor medida por Elías y por Ángel, confirman lo expresado por Jolibert (2007) al explicar que los lectores que utilizan las claves sintácticas en forma apropiada, usualmente sustituyen palabras de la misma categoría gramatical; aquellos que no las utilizan, sustituyen palabras de diferentes partes de la oración, afectando así el significado de lo que leen.

## *Claves pragmáticas*

El uso que los estudiantes le dieron a las claves pragmáticas, se logró evidenciar a través de las entrevistas semi-estructuradas, los recuerdos estimulados y los enfoques SMART. Al respecto, Victoria en su primera

entrevista explicó que cuando ellos (los estudiantes) encontraban palabras desconocidas en los textos, el profesor los orientaba para que establecieran relaciones entre ellas y las que se encontraban alrededor con el fin de deducir su significado, y así lograr comprender la información provista en los textos. En su segunda (2da) entrevista Victoria explicó que al leer un texto en inglés, ella realiza lo siguiente: "...este... leo el título y como que lo relaciono, siempre va relacionado con, o sea, el título es la parte central del texto y para mí es lo primordial porque lo asocio, lo asocio con, con el texto". Al expresar "lo asocio con el texto" Victoria se refiere a la información provista en el mismo, y por ende, al contexto situacional de la información.

Asimismo, durante el primer (1er) SMART se observó que Victoria no comprendió muy bien algunos párrafos del texto, puesto que tal como ella señaló no conocía mucho vocabulario. Sin embargo, pude notar que algunas veces Victoria se guió por el contexto, incluyendo la imagen del texto, para deducir significados y tratar de comprender la información. Ahora bien, el que Victoria haya utilizado la imagen del texto como ayuda para comprenderlo es un indicio de dos factores: primero, de la activación de sus conocimientos previos antes de abordar el texto y segundo, de la capacidad que tiene como lectora para asociar la imagen con la información presentada en el texto a medida que lleva a cabo su proceso de lectura (Goodman, 1986; Smith, 1990; Dubois 1991; Wallace, 1992; Weaver, 1994; Koda, 2005; Hudson, 2007).

En el caso de Elías, las evidencias en cuanto al uso de las claves pragmáticas se reflejaron en sus entrevistas, en los enfoques SMART y en los recuerdos estimulados.

Al respecto, en su primera (1ra) entrevista Elías señaló lo siguiente: "...cuando no puedo entender (la información del texto) lo que hago es, yo digo simplificar no, sobreentendiendo la palabra y tomo lo más que la palabra todo el texto como un conjunto..."

De igual manera, en el primer (1er) SMART Elías verbalizó lo siguiente:

...creo que podría ser la tesis que está en mi traducción, es mi forma, es una de mis formas de interpretación, no solamente en lo que dice, ee si a eso

vamos, no solamente en lo que dice sino también en la información total del contexto, también guiado por esto (señaló la imagen que se encontraba en el texto). Seguidamente explicó: bien estos son, estas son montañas, un relieve montañoso, zonas verdes, este bueno aquí habla sobre Madagascar, esta es África, este un área, un área deforestada, una, un área en el este, en el este de Madagascar deforestada.

Es importante destacar que las imágenes encontradas en los textos forman parte de ese contexto que sirve como puente para la construcción de significados, ya que éstas le brindan al lector pistas sobre la posible información que se puede encontrar en el texto.

Seguidamente, en el primer recuerdo estimulado Elías explicó lo que es para él la contextualización de la información. Al respecto señaló: ... cuando uno contextualiza quiere decir que quizás hay palabras que no entiendes, verdad, pero al leer todo el párrafo quizás las puedas descifrar... por ejemplo, tomando del mismo tercer párrafo, si yo no entendiera que significa eso, pero leo y ah no bueno, nivel, un crisis, un nivel crítico, evidentemente, casi no entendía que significaba porque son palabras que, que se leen, como quien dice, de atrás para adelante, pero ya uno le da el sentido cuando las contextualiza...

De igual manera, en el segundo (2do) recuerdo estimulado Elías explicó que durante la lectura del texto subrayó algunas palabras desconocidas y que a medida que iba leyendo detenidamente, le lograba dar sentido de la siguiente manera:

...por lo menos, las palabras que subrayé en estos casos estaban muy, muy junticas, muy pegaditas verdad, y entonces eso me permite a mí darle algún sentido, cuando no entendía alguna de las dos, no podía, obviamente, darle sentido a ninguna de las dos porque no tenían lógica, pero al encontrar una que en realidad puede ser la más clave o la más determinante, la palabra que más pesa dentro de la oración podríamos decir, entonces uno dice no bueno si aquí dice esto es por esto, o sea, lo asocie, hay palabras que uno también asocia por las que más pesan.

Con base en lo anterior, se puede decir que aunque Elías no conocía el significado exacto de cada una de las palabras del texto, se valió de otras palabras que se encontraban en su entorno para lograr construir significado del mismo. Igualmente, este participante utilizó la información proporcionada por el título, los subtítulos y las imágenes del texto para lograr comprender más fácilmente la información. En conclusión, estos son indicios del uso de las claves pragmáticas por parte de Elías al leer textos escritos en inglés.

En el caso de Ángel, las evidencias presentadas en cuanto al uso de las claves pragmáticas se observaron en el primer (1er) SMART y en los dos recuerdos estimulados. Al respecto, en el primer (1er) SMART, quinto párrafo, Ángel verbalizó lo siguiente:

...lo que puedo entender es que sobre los largos términos, la deforestación, la deforestación de altos bosques tropicales pueden tener como un impacto, la palabra no la conozco, no se la asocio como con tener un impacto abrasador, algo así como, afectando el clima global y la biodiversidad...

A través de la verbalización de Ángel se puede apreciar que él se valió del contexto al tratar de interpretar la información del párrafo, ya que examinaba las frases que precedían a las palabras desconocidas y así, en la mayoría de los casos, logró deducir sus significados.

En el primer (1er) recuerdo estimulado Ángel habló acerca de los problemas que experimentó con las palabras desconocidas y explicó lo siguiente:

...no se, acertaría más o menos, por lo menos ésta, este mushrooms o mosroms no se perish, hay varias que, que no se supongo le cambiarán el sentido al texto, que no las entendí, hay unas que si sabía y se me olvidaban entonces cuando me confundían, lo que hice fue asociarlas con otras (palabras)...o sea, en el párrafo hay una (palabra) que la medio entendía entonces pues, a través de ella comprendí la otra.

Las evidencias presentadas y las observaciones realizadas permiten concluir que Ángel utilizó efectivamente las claves pragmáticas, dado que

siempre se enfocó en leer frases y párrafos completos para lograr construir significado de los textos en inglés.

Por su parte, Eduardo, en la primera (1ra) entrevista explicó que los estudiantes pueden deducir el significado de las palabras desconocidas de la siguiente manera:

...inicialmente estableciendo relaciones no, de repente puede ser ee, si la palabra les parece conocida al español, si se parece al español, ee, puede ser por contraste, ok, puede ser por, por contexto, es muy importante el contexto, a veces, muchas veces aparece una palabra que es extraña para ellos y luego vienen, por ejemplo, un paréntesis, ee, unas comillas, una coma, entonces yo llego y siempre les digo, estén pendientes de esos marcadores dentro del texto porque eso les está transmitiendo algo, de pronto la inserción de esos marcadores puede ser la misma definición de la palabra y les puede ayudar a ellos a, a saber cuál es el significado de esa palabra.

Es relevante destacar el hecho de que no solamente hay coincidencia entre lo que dicen los estudiantes y el profesor, sino que al triangular la información se corroboró que los estudiantes de la investigación hicieron uso de las claves semánticas articuladas con las demás claves lingüísticas, para abordar de una manera más efectiva el proceso de lectura de los textos escritos en inglés, relacionados con el ámbito forestal. El uso efectivo de las claves lingüísticas por parte de Elías y Ángel podría deberse a que a lo largo de la investigación estos participantes demostraron que cumplen con las características de lectores eficientes descritas por Pearson et al., (1992), mientras que Victoria mostró menos competencia en la comprensión lectora, debido a que, en la mayoría de los casos, no utilizó eficientemente las claves lingüísticas y presentó mayores dificultades de comprensión al abordar los textos en inglés.

Durante el desarrollo del estudio, se observó cómo los estudiantes-participantes utilizaron las claves semánticas para la comprensión de textos académicos en inglés, relacionados con el ámbito forestal. En efecto, se valieron de su conocimiento previo del tema de cada texto y además de su conocimiento de vocabulario; también utilizaron los cognados, la afijación y el contexto en el cual se encontraba el vocabulario. Cada uno de estos elementos dio como resultado el uso de las claves semánticas, y permitió cono-

cer que éstas no existen de manera aislada o independiente, por el contrario, necesitan la ayuda de las siguientes claves lingüísticas: las claves grafofónicas, las claves sintácticas y las claves pragmáticas, que son utilizadas para abordar más efectivamente la lectura de los textos escritos (Parodi, 2005).

## 5. *Discusión*

El hallazgo más importante de esta investigación revela que las claves semánticas reclaman el uso articulado de las demás claves lingüísticas al momento de abordar textos en inglés, relacionados con el ámbito forestal. Ahora bien, los estudiantes demostraron el uso de las claves semánticas al identificar el tema del texto, al hacer inferencias o predicciones en cuanto a su posible contenido, y al interrelacionar sus conocimientos previos con la nueva información aportada por el texto, lo cual les permitió de alguna manera deducir el significado de las palabras (Goodman et al., 1996; Kintsch, 1998).

Asimismo, se encontró que los estudiantes hicieron uso de las claves pragmáticas al utilizar el co-texto y el contexto situacional en el que se encontraban las palabras desconocidas para poder deducir su significado. Cada uno de los participantes presentó su posición en relación con el rol que jugaron las palabras que se encontraban en el entorno inmediato de las palabras desconocidas (co-texto), así como también las palabras con las que los estudiantes estaban familiarizados, las cuales les permitieron inferir sus significados (Rigau (s/f), citado en Camps (1994); Habermas, 2001; Cassany, 2006). También reconocieron la importancia que tuvo el contexto situacional como orientador en la selección de los significados adecuados de las palabras de acuerdo a la situación planteada en los textos, y por ende, esto facilitó la comprensión de la información. Este hallazgo confirma lo explicado por Halliday (1982) acerca de que el lenguaje no se puede experimentar en aislamiento sino siempre vinculado a una situación que permite dar y entender el significado de lo expresado.

Por otra parte, los estudiantes hicieron uso de las claves sintácticas al guiarse por los prefijos y sufijos de las palabras, y por sus categorías gramaticales, las cuales les permitieron seleccionar los significados aceptables

de las palabras según el contexto en el que se encontraban. Estas claves, a su vez, ofrecieron información acerca de la estructura de las oraciones y de los marcadores discursivos como elementos guías en el texto, los cuales en la mayoría de los casos, permitieron a los estudiantes comprender efectivamente el significado del mensaje escrito (Goodman, et al., 1996; Jamet, 2000).

El uso de las claves grafofónicas se reflejó en la identificación de los cognados del texto que permitió a los estudiantes deducir el significado de algunas palabras desconocidas, al orientarse por su información ortográfica y fonológica. Igualmente se valieron de otras claves gráficas basadas en sus experiencias previas con el lenguaje escrito (Goodman et al., 1996; Jamet, 2000).

Este hallazgo destaca la importancia que tiene el uso de las claves semánticas para la comprensión de textos escritos en inglés, y confirma lo expresado por Goodman et al., (1996) acerca de que existen tres sistemas lingüísticos que interactúan en el lenguaje escrito: el grafofónico, el sintáctico y el semántico, los cuales pueden ser estudiados separadamente, pero no pueden ser aislados en el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que estos sistemas operan dentro de un contexto pragmático, es decir, en el marco de la situación en la cual tiene lugar la lectura. En este sentido, el uso de las claves semánticas no se da de manera aislada, por el contrario, reclama el uso articulado de las claves sintácticas, pragmáticas y grafofónicas, las cuales en su conjunto conforman las claves lingüísticas utilizadas en el proceso de lectura en una lengua extranjera.

## 6. *Conclusiones*

El uso efectivo de las claves lingüísticas en el proceso de comprensión de textos escritos en inglés, puede depender de varios factores como por ejemplo: el conocimiento general que tenga el lector con respecto al lenguaje, su conocimiento acerca de la organización de las palabras en categorías aceptables desde el punto de vista sintáctico y de su familiaridad con tales categorías; la motivación intrínseca y/o extrínseca que presente el estudiante, sus diferencias individuales, entre otros (Ellis, 1989). Ahora bien, se podría concluir que el uso

conjunto de las diferentes claves lingüísticas conforma el engranaje perfecto para la comprensión, es decir, para la construcción de significados a partir de los textos escritos en inglés, relacionados con el ámbito forestal.

## *Referencias bibliográficas*

Akirov, A. (1988). Cognados del inglés: su importancia en la comprensión lectora de textos científicos escritos en inglés. Trabajo de ascenso. Departamento de Idiomas Modernos, Escuela de Letras, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Buehl, D. (2001). Classroom strategies for interactive learning. Madison, Wisconsin: International Reading Association.

Camps, A. (1994). L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona: Barcanova.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: ANAGRAMA.

Delmastro, A. y Salazar, L. (1996). Medición de destrezas en lengua materna en la selección de estudiantes de lenguas extranjeras. Encuentro Educativo. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. 11-31.

Delmastro, A. (2007). Consideraciones para el desarrollo de la lectura en lengua extranjera: Una mirada constructivista. En B. Judith (Ed.), Desarrollo de destrezas lectoras en lenguas extranjeras (pp. 41-74). Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C.A.

Dubois, M. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.

Ellis, R. (1989). Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Finol, J. Colleta, V. y Pérez, S. (1993). El nealfabetismo: Expresión escrita y nivel de información de los bachilleres que ingresan a LA LUZ. *Laurus*, 12(021), pp. 86-94.

Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez. (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo Veintiuno Editores.

Goodman, K. (1989). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En H. Singer y R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (pp. 1093-1130). Newark DE: International Reading Association.

Goodman, K. (1996). *On reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, Y. Watson, D. y Burke, C. (1996). *Reading Strategies: Focus on comprehension*. (2nd ed.). New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.

Habermas, J. (2001). *Textos y contextos*. Barcelona: Editorial Ariel.

Halliday, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

Hernández, R. y Altuve, A. (2004). *Inglés técnico*. Recuperado el 14/05/10, de <http://www.ucla.edu.ve/dac/departamento/>

Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Hughes, J. (2007). *The four cueing systems*. Recuperado el 22/02/2011, de [http://faculty.uoit.ca/hughes/Oral\\_Visual\\_Literacy/CueingSystems.html](http://faculty.uoit.ca/hughes/Oral_Visual_Literacy/CueingSystems.html)

Jamet, E. (2000). *La Lectura y la escuela*. São Paulo: Loyola.

Jolibert, J. (2007). Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Recuperado el 10/05/2010, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13.pdf>

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Koda, K. (2005). Insights into second language reading. A cross-linguistic approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, V. (2007). La cognación entre el inglés y el castellano. Recuperado el 04/06/2012, de <http://apunexpo.pm-sol.com/techenglishlab/pdf/cognadosie.pdf>

Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Signos*, (38), 221-267.

Pearson, P., Roehler, L., Dole, J. y Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. En S. Samuels y A. Farstrup (Eds.), *GAT research has to say about reading instruction*. Newark, DE: IRA.

Ponticelli, A. (2009). La enseñanza del inglés basada en contenidos y su aplicación en un curso inicial. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Smith, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it. Comprehension strategies for adolescents readers*. Denver, Colorado: Stenhouse Publishers.

Villalobos, (2001). Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: una propuesta integradora. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.

Wallace, C. (1992). Reading. Oxford: Oxford University Press.

Weaver, C. (1994). Reading process and practice. From socio-psycho-linguistics to Whole Language. Postmouth, NH: Heinemann.