



## **Implicancia de la lectura restringida en frases nominales de Inglés con Fines Académicos**

**Buadas, Carlos Rafael; Murúa, Edith del Valle Javiera; Acevedo, Marcela Alejandra**

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Lenguas con propósitos específicos

### **Resumen**

El nivel de comprensión que alcanzan los estudiantes quienes asisten a los cursos de Inglés con Fines Académicos está relacionado con el conocimiento previo de la especialidad y con la competencia para la lectura de los elementos léxico-gráficos presentados en el texto. Si se abordan textos sencillos, en los cuales el vocabulario es simple, el lector puede interpretarlos recurriendo al conocimiento de su disciplina de estudio y de la lengua. En cambio, si los textos contienen estructuras sintácticas, gramaticales y semánticas más complejas, el proceso de comprensión se dificulta. La frase nominal puede definirse como un conjunto de palabras cuyo elemento mínimo indispensable es un sustantivo núcleo; ésta es una de las estructuras que aparece con gran frecuencia en los textos científicos y técnicos. Se observa que la falta de identificación y comprensión de tales frases obstaculiza el procesamiento del texto escrito. A partir de este planteo, este trabajo propone la implementación de la lectura de temáticas relacionadas, conocida como lectura restringida, que contengan la recurrencia de dichas estructuras. De esta manera, el lector podrá familiarizarse con estructuras frecuentes que le ayudarán a agilizar la decodificación del texto escrito. El objetivo de este estudio es observar el progreso en la interpretación de frases nominales a través de la implementación de la lectura restringida. La experiencia se realiza con alumnos de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FACEN) de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), quienes cursan la asignatura Inglés Técnico. Los participantes trabajan con distintos textos durante cinco encuentros y desarrollan diferentes actividades sobre frases nominales. Para observar el progreso en el rendimiento de los sujetos, se lleva a cabo un diagnóstico

518



y una evaluación al final de la experiencia. Los resultados permiten señalar esta práctica como beneficiosa para agilizar la lectura de textos de la especialidad.

### **Introducción**

En las asignaturas de los planes de estudios del nivel superior, los estudiantes forman parte de un proceso de aprendizaje que tiende a guiarlos hacia el desarrollo de estrategias que les permitan leer e interpretar textos en inglés para propósitos académicos. En el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Catamarca y en el área de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, se ha adoptado la modalidad de la lecto-comprensión. Dicha modalidad se ha implementado con el fin de facilitar el acceso de los alumnos a material bibliográfico científico escrito en tal lengua. El modo de trabajo que se utiliza es la de presentar textos auténticos escritos en lengua inglesa y guías de lectura de apoyo acompañadas de orientaciones sobre las estructuras sintáctico-morfológico-gramaticales elementales del inglés. La resolución de dichas guías requiere de una autonomía lectora por parte de los estudiantes que les permita interpretar los textos identificando y sorteando—entre otros—los obstáculos lingüísticos que se les presentan.

El nivel de comprensión que los estudiantes logran está ligado al conocimiento previo de la disciplina y a la capacidad para decodificar los elementos iconográficos presentes en el texto. Cuando el texto es simple, es decir, la información se expresa con un vocabulario accesible, el lector puede comprenderlo haciendo uso de conocimientos previos de la temática y de la lengua. No obstante, esto no sucede cuando el lector emprende la lectura de estructuras sintácticas, gramaticales o semánticas más complejas. Una de estas estructuras, de uso frecuente en los textos técnicos, académicos y científicos, es la Frase Nominal, que puede definirse de modo general como un grupo de palabras que dentro de una oración se comporta como un sustantivo.

El notable contraste entre la organización de los elementos en las frases del inglés y las del español provoca grandes dificultades de comprensión a los lectores hispanohablantes, quienes arriban a interpretaciones erróneas (Fracassi, 2013:9).



Es más, la capacidad del inglés de formar largas cadenas de premodificadores de un sustantivo (sean los modificadores adjetivos o sustantivos) alcanza su punto máximo en la terminología científica, de tal forma que aún los hablantes nativos no especialistas en un determinado tema pueden encontrarse con dificultades similares de comprensión, frente a secuencias como: *cluster random samples, energy-expensive nitrogenous fertilizers, other hardy perennials*. Otro de los obstáculos detectados es que los alumnos de IFE carecen de un repertorio de léxico satisfactorio, lo que puede incidir en su habilidad de lecto-comprensión. En teoría, cuantas más palabras se conocen sobre una temática, más accesible es la comprensión de textos que la traten.

El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación: “Interpretación de Textos Científicos en una Lengua Extranjera: Estrategias para El Desarrollo Léxico en Alumnos de Inglés con Fines Específicos en la Educación Superior”, cuyo objetivo principal es el de indagar acerca de diversas estrategias que pueden utilizarse para mejorar el repertorio léxico de los estudiantes y así optimizar su habilidad de lecto-comprensión.

Algunos autores sugieren que realizar una lectura restringida de textos relacionados sobre una misma temática durante un corto periodo de tiempo permite ampliar el conocimiento del vocabulario, facilitar el reconocimiento de su significado y mejorar así la comprensión de textos. Por otra parte, a partir de la consideración de las resoluciones de las guías brindadas por los estudiantes, se observa que existe una dificultad recurrente en torno a la interpretación de la frase nominal.

El objetivo de este estudio es observar el progreso en la interpretación de frases nominales a través de la implementación de la lectura restringida. En una experiencia, primero, se diagnosticó la capacidad de identificar sustantivos núcleo de una serie de 10 frases nominales y luego interpretar dichas frases en dos comisiones de alumnos, una de Ciencias Experimentales y la otra en Ciencias Físicas. Luego, se realizó la lectura restringida de tres textos sobre un tópico determinado afín a cada comisión durante tres clases consecutivas. Por último, se



evaluó la experiencia para corroborar si se presentaron mejoras en la realización de las actividades antes diagnosticadas.

Este trabajo presenta primero un marco teórico en el que se expone la definición y descripción de la frase nominal en inglés. Según Clare y Wilson (2012), se debaten las dificultades que los estudiantes de Inglés con Fines Específicos de habla hispana suelen tener al momento de identificar tales frases nominales en la redacción científica según Pastor (2008) y se describe la estrategia de lectura restringida según fue propuesta por Nation (1990), entre otros autores. Luego, se explicita la metodología utilizada, el grupo de estudio y se analizan los resultados obtenidos. Por último, se esbozan algunas conclusiones sobre la implicancia de la lectura restringida en la interpretación de frases nominales en Inglés con Fines Académicos.

### **Encuadre teórico**

Desde una definición sencilla, se puede decir que una frase nominal es un grupo de palabras que funcionan como una unidad para describir un sustantivo (Clare y Wilson, 2012:132). Puede adherirse información antes o después del sustantivo para sumar información sobre éste. Se denomina sustantivo núcleo (*head word* en inglés) a aquel sustantivo al cual sus otros elementos antecesores o subsiguientes describen y/o modifican. Las frases nominales pueden tener las funciones de sujeto de oración, objeto directo e indirecto de un verbo transitivo, objeto de una preposición, complemento de un verbo copulativo, entre otras.

Si la modificación sucede antes del sustantivo se la denomina pre-modificación. Se pueden formar sustantivos compuestos cuando se añade otro sustantivo para ayudar a describir el sustantivo núcleo. Dichos sustantivos pueden escribirse como dos palabras, como *mouse pad*, mediante un guión, como *sky-line*, o como una sola palabra, como *radiowave*.

Además, pueden presentarse adjetivos antes del sustantivo. Éstos suelen seguir un orden específico el cual es: determinante, valor, tamaño, edad, forma, color, origen, material, compuesto. Esto posibilita la anteposición de adjetivos al sustantivo como en el ejemplo *two brilliant German mathematicians*. También pueden utilizarse



adjetivos para expresiones de medidas, en cuyo caso, las expresiones plurales pasan a ser singulares, por ejemplo, *a sixty-year-old hypothesis*. Por otra parte, también pueden presentarse combinaciones de adverbios con adjetivos para dar mayor información sobre el sustantivo, tal como *a very simple experiment*.

Cuando la modificación es posterior al sustantivo se la llama post-modificación y a sus elementos postmodificadores. Uno de los post-modificadores más comunes son las frases preposicionales como por ejemplo *the size of the triangle* y *the applicability to non-right-angle triangles*. Tales post-modificaciones se introducen con preposiciones como *at, with, from*, etc. Otro caso de post-modificación frecuente son las frases con participios, ya sean presentes o pasados. Los participios presentes son aquellos que presentan la terminación ‘-ing’, mientras que los pasados pueden ser de dos tipos, regulares (aquellos con el sufijo -ed, -d- o -ied) o irregular (aquellos que figuran en la tercera columna del listado de verbos irregulares); por ejemplo, *the gases affecting the atmosphere, the triangles selected for analysis* y *the plants grown in the laboratory*.

Otro postmodificador posible es la proposición relativa. Dicha proposición puede introducirse mediante pronombres relativos tales como *who, which, in which, for which, that, whose, where*, entre otros. Esta puede ser de dos subclases, definitoria o especificativa y la no definitoria o no especificativa. La definitoria otorga información esencial acerca del sustantivo; por ejemplo: *the chemical compound which has been used for the formula is new*; mientras que la no definitoria provee información no esencial o extra acerca del sustantivo núcleo, como el caso: *the chemical compound, which has been used for the formula, is new*.

A pesar de que la premodificación extendida no se considera un aspecto clave en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, gran cantidad de investigaciones indican que se le debe dar especial consideración cuando se les enseñan frases nominales complejas a hablantes de castellano debido a que una premodificación extendida puede afectar la interpretación de textos (Pastor, 2008:28).

La interferencia de la lengua madre puede entorpecer el entendimiento de porciones del texto que se expresan diferente en la lengua meta. En este sentido, se hace



necesario determinar si las dificultades de lecto-comprensión de las frases nominales complejas se deben a factores de transferencia, falta de competencia lingüística, o conocimiento previo. Murata (2007) sugiere que la falta de comprensión de la lengua extranjera puede deberse a un problema de competencia en la lecto-comprensión, o a habilidades de transferencia de la lengua madre. Las frases nominales complejas deben estudiarse para diferenciar los patrones que pueden ayudar a los estudiantes de inglés que hablan castellano a identificar palabras clave e identificar sus relaciones semánticas internas.

La interpretación de frases nominales complejas representa una dificultad para los estudiantes de inglés debido a que el número de sus constituyentes internos puede ser ilimitado (Pastor, 2008:28). No obstante, la combinación de elementos que ocurre en una frase nominal compleja no es enteramente aleatoria, sino que sigue ciertos patrones semánticos y sintácticos. Los escritores recurren a un grupo de palabras descriptivas en una unidad cuando desean mencionar una entidad que no posee un nombre que sea suficientemente específico.

Entonces, la información se presenta de modo más breve, directa y condensada. Es decir, que la explicitud semántica de la frase nominal se efectúa en pos de economía lingüística. La premodificación pasa a ser entonces un medio funcional de generar porciones de información, permite ahorrar espacio y no es redundante, debido a que captura una imagen o un proceso y lo transforma en un concepto único (Pastor, 2008:29). La escasez de verbos y preposiciones en frases nominales pre-modificadas implica una pérdida de información explícita y requiere más conocimiento previo de mundo del lector que una expresión que contiene una estructura post-modificadora (Dubois, 1982:154). La premodificación puede causar dificultad en el entendimiento de la frase nominal debido a que las relaciones semánticas y sintácticas de los elementos se hacen menos evidentes a causa de la longitud de la premodificación. En castellano, en cambio, se usan preposiciones o frases subordinadas para expresar el mismo concepto. Esta idea puede ilustrarse en la frase: *saturated five-membered (in furanoses) or six-membered (in pyranoses)*



*heterocyclic rings*, cuya interpretación puede ser 'anillos heterocíclicos de seis miembros (en piranosas), o de cinco miembros (en furanosas) que están saturados'. El uso excesivo de pre-modificación del sustantivo ha sido criticado por ser poco elegante y demasiado dependiente del contexto (Kvam, 1990:160). Aun así, se cree que la ambigüedad ocasional o vaguedad de premodificadores complejos no es digna de atención si se considera la condensación de significado y el ahorro de espacio que estos grupos implican (Mutt, 1967:407). Por ende, la post-modificación se prefiere en contextos en donde el uso de numerosos elementos de post-modificación obstaculizaría el significado de una oración o cuando el lector no posee suficiente conocimiento previo de mundo sobre la temática abordada (Dubois 1982; Abberton 1977; Sadler & Arnold 1994).

Adicionalmente, otros aspectos deben tomarse en cuenta, como la variabilidad de premodificación aplicada a diversos géneros. Por ejemplo, la redacción científica difiere significativamente de otros estilos al tener una numerosa cantidad de frases nominales complejas premodificadas. Bartolic (1978:257) sugiere que esta estructura es una de las más dinámicas y flexibles de todas las estructuras que se usan en la jerga técnica. Un rango ámpliamente indefinido de datos semánticos y de gramática se transmiten mediante los constituyentes internos de la frase nominal. La información puede estar previamente establecida en el discurso precedente o asumirse como conocida por científicos e investigadores, quienes la expresan o refieren con explicitud reducida y consecuentemente un aumento en la eficiencia de la comunicación.

Tal como diversos investigadores han indicado (Bartolic 1978; Salager-Meyer, 1983; 1985, Horsella y Perez 1991), el principio lingüístico de economía de espacio es la razón principal para el uso esparcido de las frases nominales complejas en inglés científico. Además, los patrones de redacción compleja se usan para expresar conceptos complicados los cuales son sencillos de entender si el lector o estudiante comparte el conocimiento implícito del especialista.

Algunos autores (Richmand 1979; Salayer-Meyer 1985; Navarro 1995; Dikken y Singhapreecha 2004) son conscientes de este hecho y asumen que no hay una



explicación simple que se relacione con la equivalencia de las estructuras de premodificación del inglés en otras lenguas, debido a que la interpretación de los lectores sólo puede ser el producto de la experiencia de la lengua y no puede lograrse mediante el dominio del contenido de un libro de textos. Cuando el estudiante de inglés interpreta patrones de premodificación, debe prestar especial atención y aprender a identificar la unidad compleja que componen el núcleo y los premodificadores debido a que puede haber más de una relación semántica posible. Esto se evidencia, por ejemplo, en '*plant cell wall*', lo cual puede entenderse en castellano como 'pared celular vegetal', o como 'muro de la célula de la planta'. El conocimiento previo y las referencias contextuales ayudan al especialista a seleccionar la interpretación adecuada de la frase.

Limaye y Pompian (1991:7) recomiendan que se les debe recordar a los estudiantes como lectores de la importancia del núcleo. Además, Newmark (1995:156) sugiere procedimientos para resolver estos problemas tales como aproximarse al texto técnico leyéndolo primero para comprenderlo, luego para evaluar su naturaleza y propósito. Aun así, las frases nominales complejas presentan dificultades para estudiantes de inglés de habla castellana que pueden ser el resultado de reglas que los guíen y los diferentes procedimientos utilizados en una lengua extranjera para expresar la misma realidad. En la lengua inglesa se puede simplemente yuxtaponer diferentes palabras por su relación semántica, como en *Battery-powered portable pH meters*. Sin embargo, el castellano no es una lengua sintética y requiere de conectores para enlazar los diferentes elementos de la frase, es decir, 'medidores de ph portátiles que funcionan a batería'.

No obstante, Halliday (1994:193), diferencia dos tipos de funciones en pre-modificación. Por un lado, ésta puede actuar como una estructura invariable, es decir, una estructura generada por la recurrencia de la misma función: el núcleo 'a' se modifica por el 'b', el cual es modificado por 'c', y así. Por otro lado, actúa como una estructura multivariable, es decir, que muchos elementos, cada cual con su función distintiva y en relación con el todo: el núcleo 'a', se modifica por 'd', el cual está modificado por 'c', etc. Ambas consideraciones deben tomarse en cuenta



cuando se enseña la premodificación múltiple, debido a que todos los componentes influyen en el significado de la frase nominal compleja y el sustantivo núcleo debe identificarse.

Existen diversas estrategias que pueden utilizarse para ayudar a los alumnos de inglés con fines académicos a identificar e interpretar las frases nominales complejas. La estrategia de la que se basa este trabajo, es decir, la lectura restringida, forma parte de la teoría del aprendizaje de vocabulario en contexto. Muchos autores, entre ellos Kruse (1979), Nation (1990) y Webb (2007a), concuerdan en que se aprende mejor el vocabulario dentro de un contexto, debido a que el aprendizaje de palabras aisladas no es propicio para la comprensión profunda de los significados. El contexto provee de pistas suficientes para deducir el significado de las palabras que se desconoce, ayuda a recordar mejor el vocabulario incorporado y genera vínculos entre lo que se conoce previamente y el vocabulario nuevo. Huckin y Haynes (1995) establecen que el contexto proporciona a los lectores una diversidad de matices sobre el uso acorde de un término, sus diferentes significados, las palabras con las que suele relacionarse, entre otros aspectos, que la instrucción explícita de vocabulario por sí sola no puede proveer.

Por otra parte, a pesar de que se afirma que el contexto proporciona una visión multidimensional del léxico, encontrar una palabra en un solo contexto no ofrece la información suficiente para aprender su significado en detalle. Acceder al significado completo requiere encontrar la palabra repetidamente en una diversidad de contextos (Schmitt y Carter 2000; Waring 2002). En teoría, la competencia léxica se perfecciona en la medida que el aprendizaje en contexto favorezca los encuentros significativos que llevan a la integración del vocabulario en el repertorio léxico del estudiante. Es por esto que investigadores como Brown (1995) recomiendan que se generen reiterados contactos con el léxico nuevo en contextos significativos y que se integre el vocabulario aprendido poco después de su aprendizaje.

Una forma de facilitar a los alumnos el aprendizaje del léxico en contextos diferentes es utilizar la estrategia de lectura restringida (Schmitt y Carter, 2000). Dicha estrategia consiste en la lectura de un mismo tema a través de un número seguido



de textos en un periodo relativamente corto de tiempo. Una ventaja de esta técnica es que los lectores se familiarizan con la temática y tienen mayor conocimiento previo para futuros artículos sobre este tópico. Otra ventaja se relaciona con la distribución del vocabulario. En artículos relacionados con el tema, las palabras clave tienden a recurrir, de esta manera se facilita la carga léxica para los lectores (Hu y Nation, 2000).

### **Metodología**

La experiencia se realiza con alumnos de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FACEN) de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), quienes cursan la asignatura Inglés Técnico. Se trabaja con dos comisiones: una de 12 estudiantes de las carreras de Matemática y Física, y otra de 19 estudiantes de las carreras Biología, Química y Cs Ambientales. Se seleccionan textos sobre una misma temática con complejidad lingüística progresiva que contengan recurrencia de léxico específico. Los participantes trabajan con distintos textos durante cinco encuentros y desarrollan actividades que se focalizan en el reconocimiento e interpretación de frases nominales; y también desarrollan actividades de léxico, gramática y comprensión lectora. Para observar el rendimiento de los sujetos participantes, se lleva a cabo una evaluación diagnóstica al inicio de la experiencia y una evaluación al final de ésta. En esta última instancia los alumnos escriben sus apreciaciones sobre la modalidad de trabajo implementada. Se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo del material obtenido.

Esta investigación es de tipo experimental puesto que se lleva a cabo para analizar el comportamiento de una variable independiente: lectura restringida sobre dos variables dependientes: reconocimiento del sustantivo núcleo e interpretación de frases nominales. En el diseño experimental existen diversos patrones que se utilizan en el campo de las ciencias sociales. En este estudio se aplica el patrón denominado *antes y después con un solo grupo*, que se caracteriza porque el objeto de estudio queda constituido por un grupo social, definido previamente en sus aspectos fundamentales (Sabino, 2014). En esta instancia se mide el efecto de la



lectura de textos relacionados en contenido sobre la producción de los alumnos. Se evalúa su rendimiento antes y después de la implementación de la lectura restringida. Si se encuentra alguna diferencia significativa en las variables dependientes antes mencionadas, se puede atribuirle al efecto de la variable independiente referida en este estudio.

En el presente trabajo se analizan las actividades sobre reconocimiento del sustantivo núcleo e interpretación de frases nominales. La actividad consta de dos partes: en la primera, los estudiantes debían reconocer el sustantivo núcleo en diez frases nominales y, en la segunda parte, debían interpretarlas. Se ilustran a continuación las frases utilizadas en las actividades:

### **Comisión Biología, Química y Ciencias Ambientales**

the Earth's surface

the glass walls of a greenhouse

the average temperature of the Earth

some low-oxygen environments

certain processes in soil and water

periods of high volcanic activity

fossil fuel production

natural gas processing

these human activities

The rise in Earth's average temperature

### **Comisión Matemática y Física**

an arbitrary second line

any point in the plane

an ideal mathematical basis

specific functions of angles

the size of the triangle

measured angles in geometric figures



one plane of three-dimensional space  
the lengths of the sides of a right-angle triangle  
The applicability to non-right-angle triangles  
the other trigonometry functions

### **Resultados y discusión**

En esta sección, se muestran las tablas y gráficos que representan los resultados del rendimiento académico por alumno y en forma grupal. Además se realiza un estudio comparativo entre las dos comisiones que participaron de la experiencia. El análisis se realizó, por un lado, con la comisión de Química, Biología y Ciencias Ambientales, con una población de 19 alumnos; y por el otro, con la comisión de Física y Matemática con una muestra de 12 estudiantes.



Tabla 1 – Comisión Química- Biología- Cs. Ambientales

Comisión 1	Marque el sustantivo núcleo			Interprete frases		
	ALUMNO	INICIAL (aciertos)	FINAL (aciertos)	Diferencia en el rendimiento	INICIAL (aciertos)	FINAL (aciertos)
A	0	5	5	2	6	4
B	6	8	2	5	8	3
C	1	3	2	2	6	4
D	7	7	0	4	7	3
E	4	5	1	4	8	4
F	6	8	2	5	8	3
G	0	1	1	1	5	4
H	6	4	- 2	0	1	1
I	6	3	- 3	3	8	5
J	3	4	1	3	6	3
K	4	9	5	2	8	6
L	5	3	- 2	6	9	3
M	2	3	1	4	4	0
N	6	9	3	7	10	3
O	1	1	0	1	6	5
P	1	3	2	1	2	1
Q	2	4	2	2	6	4
R	6	8	2	4	9	5
S	6	7	1	9	9	0
total	72	95	23	65	126	61

La primera columna de la tabla 1 representa cada uno de los alumnos participantes de la comisión Química, Biología y Cs. Ambientales, mientras que la segunda y tercera muestran la cantidad de aciertos de los alumnos en el reconocimiento del/de los sustantivo/s núcleo/s o de una frase nominal en la evaluación diagnóstica y final. La cuarta columna representa la incidencia o mejora en la cantidad de aciertos por estudiante. Idéntico análisis se refleja en la quinta y sexta columna las cuales representan la cantidad de aciertos para interpretar las frases en la etapa de

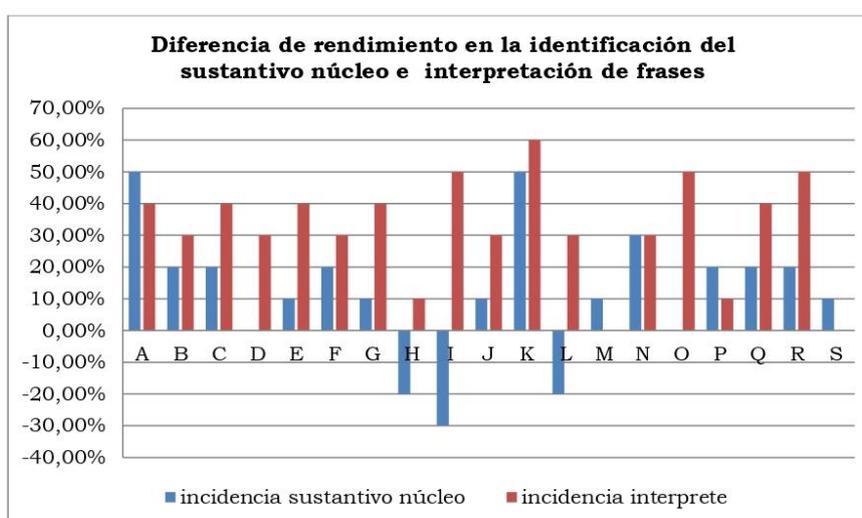


evaluación inicial y final; y en la séptima columna se observa la diferencia de rendimiento por alumno en la actividad antes mencionada.

Para este grupo, en relación con la identificación del sustantivo núcleo, según la segunda columna de la tabla, en la etapa inicial, dos alumnos no pudieron reconocerlo en ninguna de las frases nominales, cinco estudiantes lo hicieron en 1 y 2 frases, cuatro alcanzaron entre 4 y 5 aciertos, siete lograron 6 aciertos y un alumno alcanzó 7 aciertos sobre un total de 10 frases. En la etapa final (tercera columna), dos alumnos alcanzaron 1 acierto, ocho estudiantes lograron entre 3 y 4 aciertos, dos 5 aciertos, siete alumnos entre 7 y 9 aciertos. El total de aciertos en la etapa inicial fue de 72 y en la etapa final fue 95.

En lo que respecta a la interpretación de las frases, según la quinta columna de la tabla, en la etapa inicial, diez alumnos lograron entre 0 y 3 aciertos, cuatro alcanzaron 4 aciertos, cuatro lograron entre 5 y 7 aciertos, un alumno alcanzó 9 aciertos sobre un total de 10 frases. En la etapa final (sexta columna), dos alumnos alcanzaron entre 1 y 2 aciertos, dos estudiantes lograron entre 4 aciertos y 5 aciertos, seis entre 6 y 7 aciertos, nueve alumnos entre 8 y 10 aciertos. El total de aciertos en la etapa inicial fue de 65 y en la etapa final fue 126.

Gráfico 1 – Diferencia de rendimiento en la identificación del sustantivo núcleo e interpretación de frases

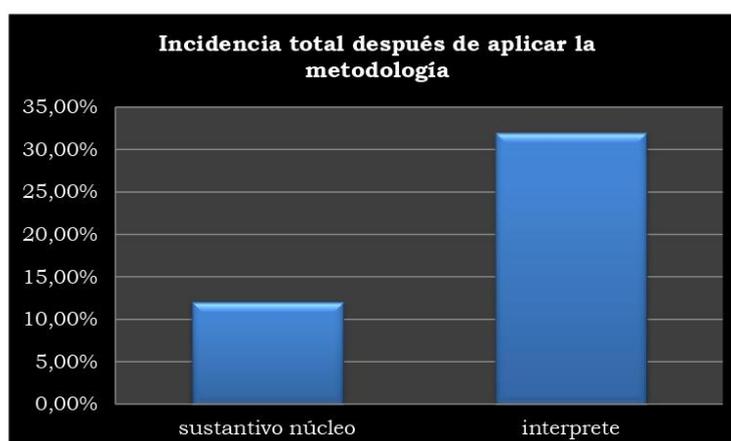




El gráfico 1 representa el porcentaje de diferencia de rendimiento por alumno para marcar el sustantivo núcleo e interpretar frases. Las barras en color azul se refieren al rendimiento por alumno en el reconocimiento del sustantivo núcleo y las barras rojas ilustran el rendimiento en la interpretación de frases.

En esta instancia se analiza la incidencia del rendimiento por alumno y se interpreta que, en la identificación del sustantivo núcleo, nueve alumnos mejoraron más del 20% en su rendimiento, el resto un 10% y algunos lo disminuyeron. Sin embargo; mientras que en la interpretación de las frases, nueve alumnos mejoraron más del 40% en efectividad y seis alumnos más del 30% con respecto a la actividad realizada en el test inicial.

Gráfico 2 – Incidencia total después de aplicar la metodología



El gráfico 2 representa el rendimiento total alcanzado por los sujetos participantes para reconocer el sustantivo núcleo e interpretar frases luego de la implementación de la propuesta.

En cuanto a la incidencia total, en el reconocimiento del sustantivo núcleo la incidencia fue del 12% mientras que, en la interpretación de las frases se alcanzó el 32%, lo que indica que el índice de mejora ha sido mayor en la interpretación de frases.



Tabla 2 – Comisión Matemática- Física

Comisión 2	Marque el sustantivo núcleo			Interprete Frases		
	Inicial (aciertos)	Final (aciertos)	Diferencia en el rendimiento	Inicial (aciertos)	Final (aciertos)	Diferencia en el rendimiento
A	4	8	4	4	5	1
B	1	3	2	2	4	2
C	3	3	0	4	5	1
D	4	6	2	0	3	3
E	7	7	0	3	2	-1
F	4	6	2	3	4	1
G	2	3	1	0	0	0
H	7	6	-1	4	4	0
I	7	6	-1	3	5	2
J	3	6	3	2	4	2
K	8	7	-1	1	3	2
L	9	9	0	5	8	3
Total	59	70	11	31	47	16

La primera columna de la tabla 2 representa cada uno de los alumnos participantes de la comisión de Matemática y Física, mientras que la segunda y tercera muestran la cantidad de aciertos de los alumnos en el reconocimiento del sustantivo núcleo o de una frase nominal en la evaluación diagnóstica y final. La cuarta columna representa la incidencia o mejora en la cantidad de aciertos por estudiante. Idéntico análisis se refleja en la quinta y sexta columna las cuales representan la cantidad de aciertos para interpretar las frases en la etapa de evaluación inicial y final; y en la séptima columna se observa la diferencia de rendimiento por alumno en la actividad antes mencionada.

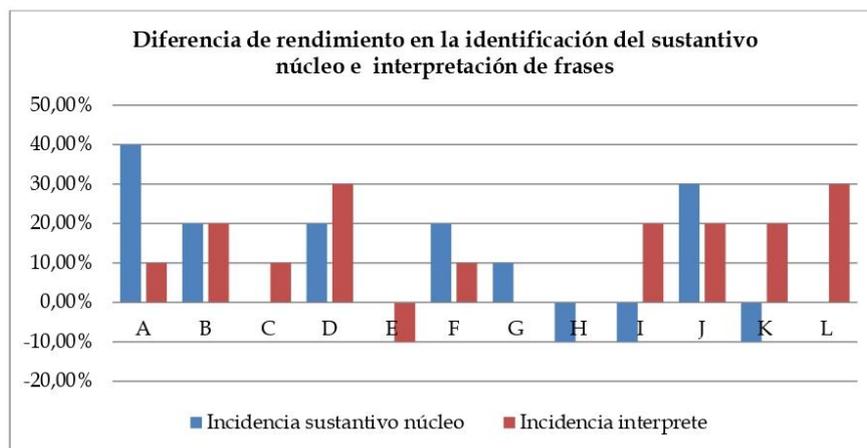
Para este grupo, en relación con identificación del sustantivo núcleo, según la segunda columna de la tabla, en la etapa inicial, dos alumnos pudieron reconocerlo entre 1 y 2 frases nominales, cinco estudiantes lo hicieron en 4 y 5 frases, tres alcanzaron 7 aciertos y dos lograron 8 y 9 aciertos sobre un total de 10 frases. En la etapa final (tercera columna), tres alumnos alcanzaron 3 aciertos, siete estudiantes



lograron entre 6 y 7 aciertos, dos entre 8 y 9 aciertos. El total de aciertos en la etapa inicial fue de 59 y en la etapa final fue 70.

En lo que respecta a la interpretación de las frases, según la quinta columna de la tabla, en la etapa inicial, cinco alumnos lograron entre 0 y 2 aciertos, seis alcanzaron entre 3 y 4 aciertos, y un alumno 5 aciertos sobre un total de 10 frases. En la etapa final (sexta columna), un alumno no pudo interpretar, tres alcanzaron entre 2 y 3 aciertos, siete estudiantes lograron entre 4 aciertos y 5 aciertos y un alumno 8 aciertos. El total de aciertos en la etapa inicial fue de 31 y en la etapa final fue 47.

Gráfico 3 – Diferencia de rendimiento en la identificación del sustantivo núcleo e interpretación de frases



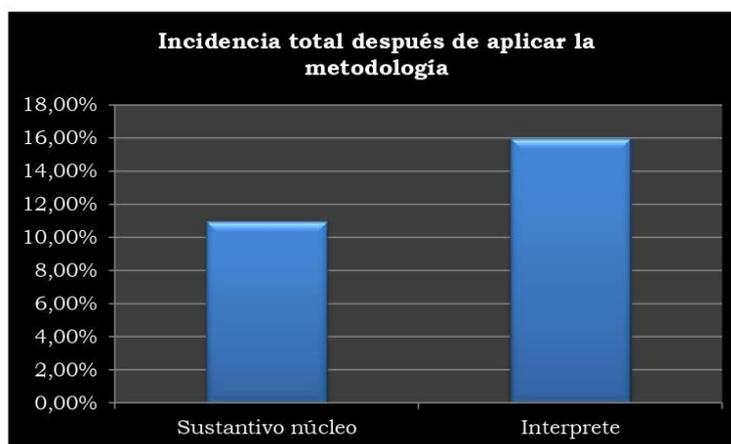
El gráfico 3 representa el porcentaje de diferencia de rendimiento por alumno para marcar el sustantivo núcleo e interpretar frases. Las barras en color azul se refieren al rendimiento por alumno en el reconocimiento del sustantivo núcleo y las barras rojas ilustran el rendimiento en la interpretación de frases.

En esta instancia se analiza la incidencia del rendimiento por alumno y se interpreta que, en la identificación del sustantivo cinco alumnos mejoraron más del 20% en su producción, uno solo el 10% y los restantes no lograron mejorar su rendimiento, incluso algunos lo disminuyeron. Con respecto a la interpretación de las frases, tres alumnos mejoraron más del 10% en efectividad y seis más del 20% con respecto a



la actividad realizada en el test inicial. Se percibe una mejora en la producción de los alumnos después de la experiencia pero esta vez no tan acentuada como la alcanzada por la comisión de Química- Biología- Cs. Ambientales.

Gráfico 4 – Incidencia total después de aplicar la metodología



El gráfico 4 representa el rendimiento total alcanzado por los sujetos participantes para reconocer el sustantivo núcleo e interpretar frases luego de la implementación de la propuesta.

En cuanto a la incidencia total, en el reconocimiento del sustantivo núcleo la incidencia fue del 11% mientras que, en la interpretación de las frases se alcanzó el 16%, lo que indica que el índice de mejora ha sido mayor en la interpretación de frases. El análisis del rendimiento de ambas comisiones muestra que la implementación de la lectura restringida resulta beneficiosa en la identificación de frases nominales, reconocimiento del sustantivo núcleo e interpretación de las mismas.

### Conclusión

El análisis de los resultados permite observar que la implementación de la lectura restringida en los cursos de EAP de los grupos que participaron de la experiencia ha



permitido a los alumnos interpretar en mayor medida las frases nominales que identificar su sustantivo núcleo.

Al final de la experiencia se observa un mejor rendimiento por parte de los alumnos que pertenecen a la comisión de Química, Biología y Ciencias Ambientales en cuanto al número de aciertos en relación con la identificación del sustantivo núcleo. Además se destaca -en la referida comisión- la diferencia notable en la cantidad de aciertos para interpretar frases en la etapa final (126) sobre la inicial (65). Si bien en la comisión de Matemática y Física la diferencia en el total de aciertos no fue tan pronunciada, se observa, sin embargo, una mejora en el rendimiento de los estudiantes luego de la implementación de la lectura restringida: al inicio el total de aciertos fue de 31 y al final de 47 aciertos. Se percibe que la leve mejora en este último grupo se debe a la menor complejidad de las frases nominales por la alta frecuencia de palabras transparentes y además de un repertorio léxico más amplio de estos estudiantes previo a la implementación de la experiencia.

Por todo ello, se estima que la repetición del patrón de la frase nominal presente en este tipo de lectura puede colaborar para que el estudiante registre estos patrones paulatinamente y así agilizar y mejorar su comprensión. La mejora leve en lo que respecta a la identificación del sustantivo núcleo sugiere que la diversidad de contextos a los que se expone el estudiante proporciona mayor claridad en la interpretación de las frases nominales que dicha identificación. Aquí se resalta la importancia del contexto para lograr descifrar el sentido de la frase nominal por sobre la detección de la palabra modificada, lo que colabora a la ampliación del léxico al que se recurre cuando se interpretan las frases.

### **Referencias Bibliográficas**

- Abberton, E. (1977) Nominal group premodification structures. *Forum Linguisticum* 6: 29- 71.
- Bartolic, L. (1978) Nominal compound in technical English. *English for Specific Purposes: Science and Technology*. Eds. Trimble & Trimble. Oregon: English Language Institute. Oregon State University.
- Clare, A., Wilson J. (2012) *Speakout Advanced Student's book*, Harlow.
- Dubois, B.L. 1982 "The construction of noun phrases in biomedical journal articles". *Pragmatics and LSP*. Eds. J. Hoedt et al. Copenhagen: LSP Centre. 49-67.



- Dikken, M. de y P. Singhapreecha, (2004) Complex noun phrases and linkers. *Syntax* 7(1): 1- 54.
- Fracassi, M. (2013). Complejos nominales en inglés y sus implicancias para la traducción. 1a ed. *EDUCO* - Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- González Rodríguez, L. y Sánchez Manzano M. (2008). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos, *ODISEA*, 9, 105-115.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Oxford University Press.
- Hwang, K. y Nation, P. (1989) Reducing the vocabulary load and encouraging vocabulary learning through reading newspapers. *Reading in a Foreign Language*, 6 (1), 323-335.
- Horsella, M. y F. Pérez. (1991) Nominal compounds in chemical English literature: Toward an approach to text typology. *English for Specific Purposes* 10: 125-138.
- James, C. (1986) *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- Kvam, A. (1990). Three-part noun combinations in English. Composition-meaning-stress. *English Studies* 71 (2): 152-161.
- Krashen, S. (1981) The case for narrow Reading. *TESOL Newsletter*, 15(6), 23.
- Limaye, M. y R. Pompian. (1991). Brevity versus clarity: the comprehensibility of nominal compounds in business and technical prose. *Journal of Business Communication* 28 (1): 7-21.
- Murata, K. (2007) Unanswered questions: cultural assumptions in text interpretation. *International Journal of Applied Linguistics* 17 (1): 38-59.
- Mutt, O. (1967) Some recent developments in the use of nouns as premodifiers in English. *Anglistik und Amerikanistik Heft* 15: 401-408
- Navarro, F. (1995) Tercer listado de palabras de traducción engañosa en el inglés médico. *Medicina Clínica* 105: 504-514.
- Newmark, P. (1995) *A Textbook of Translation*. London: Phoenix ELT.
- Pastor, L. (2008). English Complex Noun Phrase Interpretation by Spanish Learners, *RESLA* 21, 27-44, Valencia.
- Richman, S. (1979) The translation to Spanish of English nouns in juxtaposition. *Hispania*. 426-430.
- Sabino, C. (2014) *El proceso de Investigación*. Argentina: Grupo Editorial Lumen
- Sadler, L. and D.J. Arnold. (1994) Prenominal adjectives and the phrasal/lexical distinction. *Journal of Linguistics* 30: 187-226.
- Salager-Meyer, F. (1983) Compound nominal phrases in scientific-technical literature: proportion and rationale. *Reading for Professional Purposes; Studies in Native and Foreign Languages*. Eds. A.K. Pugh and U.M. Ulijn. London: Heinemann. 137-145.
- Salager-Meyer, F. (1985) Syntax and semantics of compound nominal phrases in medical English literature: A comparative study with Spanish. *English for Specific Purposes*. Oregon: English Language Institute. Oregon State University. 1-28.



Schmitt, N. y Carter, P. (2000) The lexical advantages of narrow reading for second language readers. *TESOL Journal* 9 (1) 4-9.