

R.F- 24816

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Departamento de Filología Inglesa y Alemana

LA INFERENCIA LÉXICA EN EL APRENDIZAJE
DE LENGUAS EXTRANJERAS:
Estudio de su Aplicación por Estudiantes
de Inglés Empresarial



TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Francisca Antonia Suau Jiménez

Dirigida por:

Dra. Doña Antonia Sánchez Macarro

y

Dr. Don Jordi Piqué Angordans

Valencia, Diciembre de 1996

UMI Number: U602971

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U602971

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

Q. 547541
K. 547555



**La Inferencia Léxica en el Aprendizaje de Lenguas
Extranjeras: Estudio de su Aplicación por Estudiantes
de Inglés Empresarial**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Francisca Antonia Suau Jiménez

Dirigida por:

Dra. Doña Antonia Sánchez Macarro

y

Dr. Don Jordi Piqué Angordans

Valencia, Diciembre de 1996

A mi familia



ÍNDICE

	Páginas
I. INTRODUCCIÓN	1
I.1. Motivación para Realizar esta Investigación	2
I.2. Propósito de la Investigación e Hipótesis de Trabajo	3
I.3. Implicaciones Pedagógicas	5
I.4. Estructura de esta Tesis Doctoral	6
II. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	20
II.1. Procesos Cognitivos Subyacentes a las EA	20
II.1.1. Aportación de la teoría cognitiva	23
II.1.1.1. Representación en la memoria	24
II.1.1.2. Sistemas de producción	25
II.1.1.3. Estadios de adquisición de una destreza dentro del aprendiz	26
II.1.1.4. Aplicación de los estadios de adquisición de una destreza a la adquisición de una segunda lengua	27
II.2. Definición, Identificación y Clasificación de las EA	31
II.2.1. Definición y nombres atribuidos a las EA	31
II.2.2. Identificación de las EA	34
II.2.2.1. Técnicas de identificación de EA según Rebecca Oxford	35
II.2.2.2. Técnicas de identificación de EA según O'Malley & Chamot	37
II.2.2.3. Conclusión	39
II.2.3. Clasificación de las EA	40
II.2.3.1. Tendencia cognitiva	44
II.2.3.2. Tendencia no-cognitiva	47
II.2.4. Conclusión	50

II.3.	La Instrucción	52
II.3.1.	La cuestión de la instrucción	52
II.3.2.	Marcos teóricos sobre los que se sustenta la instrucción	54
II.3.2.1.	Aportación de la tendencia cognitiva en lingüística aplicada	54
II.3.2.2.	Un modelo práctico de instrucción en EA: el CALLA	57
II.3.3.	Controversias respecto a la instrucción en EA	60
II.3.3.1.	Crítica de Rees-Miller	62
II.3.3.2.	Respuesta de Chamot & Rubin	64
II.3.4.	La autonomía en el aprendiz de lenguas	68
III.	REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE LÉXICO	72
III.1.	El Aprendizaje del Léxico	73
III.2.	La Palabra: su Importancia y la Complejidad de su Conocimiento	76
III.2.1.	Aspectos implicados en el aprendizaje de una palabra	77
III.2.2.	La memorización y la retención	80
III.3.	Factores que Intervienen en el Aprendizaje del Léxico	81
III.3.1.	Aprendizaje directo e indirecto	84
III.4.	Relación entre Distintos Tipos de Léxico	86
III.4.1.	Léxico académico	86
III.4.2.	Léxico para fines específicos y palabras de baja frecuencia	87
III.5.	El Léxico en las Lenguas para Fines Específicos	91
III.5.1.	El léxico en el inglés para fines específicos	91
III.5.2.	El léxico en el inglés empresarial	96
III.5.2.1.	Particularidades léxicas	100
III.5.2.2.	Los términos afines o cognados	106
III.6.	Relación entre Léxico y Comprensión Escrita	109

IV.	REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LÉXICO	115
IV.1.	Estrategias de Adquisición de Léxico	115
IV.1.1.	La instrucción en adquisición de léxico	115
IV.1.2.	Tipos de estrategias de adquisición de léxico	118
IV.1.3.	Las estrategias de inferencia a través del contexto	121
IV.1.4.	Factores que intervienen en la inferencia léxica	126
IV.1.4.1.	Análisis de palabras	126
IV.1.4.2.	Análisis de prefijos, raíces y sufijos	127
IV.1.4.3.	Análisis del contexto	130
IV.1.5.	Estrategias mnemotécnicas	133
IV.2.	Modelos de Estrategias de Inferencia Léxica a partir del Contexto	136
V.	OBJETIVO DE ESTA INVESTIGACIÓN	142
V.1.	Objetivo y Delimitación	142
V.1.1.	Presupuestos teóricos	143
V.1.2.	Presupuestos metodológicos	143
V.2.	Hipótesis de Trabajo	144
V.2.1.	Observación preliminar	144
V.2.2.	Hipótesis de trabajo	146
VI.	METODOLOGÍA	148
VI.1.	Enfoque Adoptado	148
VI.1.1.	Estrategias de aprendizaje	148
VI.1.1.1.	Sobre su razón de ser y su definición	148
VI.1.1.2.	Sobre la clasificación de las EA	153
VI.1.1.3.	Sobre los criterios de instrucción y el modelo a seguir	154
VI.1.2.	Léxico	156
VI.1.2.1.	El aprendizaje del léxico	157
VI.1.2.2.	El léxico del inglés empresarial	161

VI.1.3. La estrategia de inferencia léxica	163
VI.1.3.1. Modelo de estrategia de inferencia léxica adoptado	165
VI.1.4. Aproximación metodológica	166
VI.2. La Instrucción	168
VI.2.1. Procedimiento que se ha seguido	168
VI.2.2. Evaluación de la estrategia por los aprendices en la mitad del proceso de instrucción	169
VI.2.3. Profesorado que ha realizado la instrucción	173
VI.2.4. Actividades y ejercicios realizados en la instrucción de la estrategia de inferencia léxica	174
VI.2.4.1. Actividades y ejercicios	175
VI.2.5. Sobre los materiales objeto de esta instrucción	180
VI.2.5.1. Naturaleza de los textos utilizados	180
VI.2.5.2. Palabras a las que se ha aplicado la estrategia de inferencia léxica en esta instrucción	181
VI.2.5.3. Palabras que han sido objeto de la instrucción	182
VI.2.6. Modelo propio de estrategia cognitiva de inferencia léxica a través del contexto aplicada en esta instrucción	184
VI.2.6.1. Desarrollo del modelo propio de estrategia de inferencia léxica a través del contexto	188
VI.3. Método de Recogida de Datos	192
VI.3.1. Sobre los sujetos	192
VI.3.2. Sobre la maduración en el conocimiento por parte de los sujetos	195
VI.3.3. Instrumentos utilizados en la recogida de datos o pruebas de Pre-Test y Post-Test	195
VI.3.3.1. Sobre la naturaleza de los textos	196
VI.3.3.2. Sobre la naturaleza del léxico	199
VI.3.4. Sobre las pruebas realizadas para la recogida de datos	204

VI.3.5. Categorización de las palabras utilizadas en el Pre-Test y Post-Test por estudiantes nativos	205
VI.3.5.1. Homogeneidad de niveles de dificultad en ambos artículos	208
VI.4. Método de Análisis de los Datos	209
VI.4.1. Codificación y creación de la base de datos	209
VI.4.2. Método de análisis estadístico aplicado	210
VII. ANÁLISIS DE LOS DATOS	212
VII.1. Resultados de las Pruebas Estadísticas	212
VII.1.1. Grupos en su totalidad	213
VII.1.2. Sub-grupos o niveles de competencia	213
VII.2. Datos Personales de los Sujetos Participantes en la Investigación	214
VII.3. Descripción e Interpretación de los Datos Conducentes a Comprobar la Hipótesis General de Trabajo	219
VII.3.1. Comparación de la actuación de los grupos Experimental y Control en las pruebas de Pre-Test y Post-Test según sus niveles de competencia	220
VIII. CONCLUSIONES	279
VIII.1. Comentario de los Datos Resultantes del Análisis	279
VIII.2. Valoración del Cumplimiento o no de la Hipótesis de Trabajo a la luz de estos Resultados	288
VIII.3. Valoración de la Estrategia de Inferencia Léxica a través del Contexto en esta Investigación	289
VIII.4. Relación de los Resultados de la Investigación con los Aspectos Teóricos de las EA desde el Enfoque Cognitivo y de la Adquisición de Léxico en una L2	290
VIII.5. Implicaciones Pedagógicas	293

IX. BIBLIOGRAFÍA	296
Apéndice I: Corpus	343
Pre-Test	344
Post-Test	463
Apéndice II: Artículos de 'The Economist'	533
Artículo prueba Pre-Test	533
Artículo prueba Post-Test	535





I. INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral se plantea desde el marco de la Lingüística Aplicada, y se centra en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés económico-empresarial, como variedad de la lengua inglesa dentro de la enseñanza de Inglés para Fines Específicos en los estudios universitarios. El aspecto concreto que nos hemos propuesto investigar es el procesamiento de léxico desconocido por nuestros propios estudiantes, como vía necesaria para la comprensión de textos en el inglés de la Economía y la Empresa. Entendemos este procesamiento léxico como la manipulación formal de los términos desconocidos y del contexto circundante, con objeto de inferir su significado. Para ello, el instrumento con el cual hemos dotado a nuestros estudiantes y cuya utilización sometemos a esta investigación, es la estrategia de inferencia léxica a través del contexto, que forma parte de las Estrategias de Aprendizaje (EA) aplicadas a una L2.

Así pues, nuestro trabajo se puede situar en un punto intermedio entre dos campos teóricos bien diferenciados: por una parte, la investigación sobre EA y su aplicación al aprendizaje de una lengua extranjera y, por otra, el estudio del léxico como categoría independiente dentro de la lengua y sus mecanismos de aprendizaje. La fusión de estos dos campos de estudio da como resultado la parte esencial de nuestra investigación, que es el aprendizaje de léxico en una lengua extranjera. Concretamente, nuestro trabajo se centra en el análisis y observación de la aplicación que realiza un grupo de aprendices de inglés económico-empresarial de la estrategia de aprendizaje denominada inferencia léxica a través del contexto, una vez que se les ha instruido en el manejo de la misma, y que ésta ha sido aprendida e incorporada a su repertorio de EA, frente a otro grupo de aprendices que no ha recibido instrucción alguna en dicha estrategia.

I.1. MOTIVACIÓN PARA REALIZAR ESTA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación surge de la preocupación pedagógica por dotar a nuestros estudiantes de inglés empresarial como L2 de las herramientas necesarias para comprender el léxico desconocido en textos especializados de Economía y Empresa. A lo largo de nuestra experiencia docente hemos venido observando cómo éste constituye uno de los principales escollos para el aprendizaje de una L2, tanto si lo enfocamos como destreza léxica propiamente dicha, como por lo que respecta a su influencia determinante en la destreza de comprensión escrita. Así lo muestra el Análisis de Necesidades que mencionamos en el capítulo de Relación entre Léxico y Comprensión Escrita¹, en el cual nuestros estudiantes expresan un claro interés por estas dos destrezas. Hemos tomado en consideración este análisis de necesidades como una de las justificaciones de la presente investigación, llevando a cabo la instrucción de la estrategia de inferencia léxica, tal como aconsejan Oxford y Scarcella (1994: 232). Nos mueve, pues, el deseo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, lo cual, al partir de un análisis de necesidades, hace que nos aseguremos la motivación necesaria por parte de los estudiantes para que la estrategia tenga más garantías de éxito.

Nuestra preocupación pedagógica se extiende, de una forma más general, al aprendizaje de léxico en inglés como lengua extranjera, y al diseño e integración de materiales e instrumentos que permitan a los estudiantes acceder de forma más eficaz al mencionado aprendizaje del léxico, como parte de la metodología de enseñanza de la asignatura. Los instrumentos a los que nos referimos son las *estrategias de aprendizaje* en general, y en particular la estrategia cognitiva conocida como *inferencia léxica a través del contexto*, de la cual proponemos un modelo propio basado en el de Clarke y Nation (1980).

¹ Nos referimos al Análisis de Necesidades realizado por Dolón Herrero, R. (en vías de publicación) sobre Inglés Empresarial en la E.U. de Estudios Empresariales de la Universitat de València.

I.2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE TRABAJO

La instrucción y aplicación de esta estrategia ha sido integrada para esta investigación en la metodología de enseñanza y, por lo tanto, en el programa de uno de los cursos de Inglés Económico-Empresarial que se imparten en la Escuela de Estudios Empresariales de la Universitat de València. De este modo intentamos averiguar si nuestros estudiantes adquieren la habilidad de inferir términos desconocidos a través del contexto y a través de la manipulación de la propia palabra desconocida, lo cual, en caso de éxito, incidiría favorablemente en su autonomía en el aprendizaje de léxico de esta L2.

Hemos de puntualizar que nuestro interés, y por lo tanto el propósito de nuestra investigación, está igualmente motivado por la adquisición que de esta estrategia de inferencia a través del contexto -en términos cognitivos, de su adquisición como conocimiento procedimental² puedan hacer los estudiantes de menor competencia lingüística. Es a ellos a quienes puede favorecer una investigación como la presente, ya que, o bien carecen de estrategias de aprendizaje propias, o bien no las aplican de forma sistemática ni/o adecuada, al contrario que los estudiantes de mayor competencia lingüística. Ésta es la razón de ser de toda la investigación y trabajos realizados hasta la fecha en EA, como apuntamos en el capítulo correspondiente de Revisión de la Bibliografía. Son, pues, los estudiantes menos aventajados quienes suscitan especialmente nuestro interés pedagógico e investigador en esta Tesis Doctoral de Lingüística aplicada al aprendizaje léxico en una L2.

² Utilizamos el término español *procedimental* como traducción del término inglés "procedural". Para ello hemos tenido en cuenta que es relativo a un procedimiento o serie de diversas acciones o pasos que los estudiantes aprenden a realizar automáticamente -como son las estrategias de aprendizaje- y que se convierten en un tipo de conocimiento caracterizado por unos *esquemas* mentales que representan un proceso, según postula la teoría cognitiva del aprendizaje (Anderson, 1981, 1983).

Nuestra hipótesis de trabajo se compone de una hipótesis general y dos hipótesis particulares. Pretendemos demostrar, como hipótesis general, que un grupo experimental de estudiantes de inglés económico-empresarial consigue una mayor competencia en la comprensión del significado de palabras desconocidas y, como consecuencia, aunque esto quedaría fuera del ámbito de esta investigación, en la comprensión textual, al aplicar sistemáticamente la estrategia de inferencia léxica a través del contexto, que previamente se le habrá instruido. Este grupo experimental debería superar, pues, a otro grupo control, que no habrá sido instruido en dicha estrategia, y que tendrá, igualmente, que descifrar el significado de palabras desconocidas en textos de inglés económico-empresarial. La competencia de ambos grupos en la tarea de averiguación del significado de términos desconocidos se habrá de medir aplicando una prueba estadística que muestre diferencias numéricamente comparables.

Con la primera hipótesis particular intentamos averiguar si los aprendices menos aventajados o de baja competencia lingüística en la L2 del grupo experimental obtienen, tras recibir la instrucción, un mayor índice de mejora que los aprendices de igual nivel de competencia pertenecientes al grupo control. Esta expectativa se postula en un importante número de investigaciones realizadas en estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras (véase Ellis & Sinclair, 1989; Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo & Küpper, 1985; Oxford, 1990; Rees-Miller, 1993).

Finalmente, la segunda hipótesis particular pretende completar la anterior, al partir de la expectativa de que este mismo grupo de aprendices de baja competencia del grupo experimental conseguirá una mejora proporcionalmente mayor en la aplicación de la citada estrategia que el grupo de aprendices de alta competencia del mismo grupo experimental. Esta segunda hipótesis particular se fundamenta igualmente en los hallazgos de la investigación de EA en lenguas extranjeras, según los cuales los aprendices de menor

competencia lingüística han de ser el objetivo de la instrucción en EA, ya que los buenos aprendices ya poseen su propio repertorio de estrategias, y, por lo tanto, no necesitan de tal instrucción.

Estas dos hipótesis particulares, al igual que la hipótesis general, deben poder demostrarse estadísticamente, aplicando las pruebas adecuadas y pertinentes, que permitan observar las diferencias en la competencia final de los aprendices.

I.3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En caso de que esta investigación tuviera un resultado favorable, nuestra preocupación pedagógica quedaría en parte satisfecha. Tendríamos así la prueba de que la instrucción de esta estrategia, en los términos de integración dentro de la metodología y programa del curso en que ha sido realizada, es de gran ayuda para los aprendices de una L2, en este caso de Inglés Empresarial, y especialmente para los aprendices de baja competencia lingüística.

Esto supondría para nuestros estudiantes un mayor dominio y control de la destreza de comprensión escrita, de capital importancia en el Inglés para Fines Específicos. En esta variedad de uso de lengua inglesa, las necesidades académicas y posteriormente las profesionales incluyen la lectura de bibliografía especializada, tanto en forma de libros teóricos y manuales, como en la de revistas y periódicos económicos o financieros, incluyendo artículos, anuncios publicitarios, anuncios de trabajo, etc.

Debido a la estrecha relación existente entre léxico y comprensión textual (Anderson & Freebody, 1983; Mezynski, 1983; Laufer, 1989b; Laufer & Bensosouan, 1982) la estrategia de inferencia léxica resulta de especial importancia, ya que dota a los aprendices de la capacidad de reconocer e inferir el significado de palabras desconocidas de cualquier

frecuencia, y especialmente las de *nivel académico* o formal y *baja frecuencia* (Nation, 1990: 141), quizá las más problemáticas en textos de lenguajes específicos o técnicos, y cuya memorización a través de métodos convencionales no es rentable, pedagógicamente hablando, por constituir únicamente el 2% de un texto universitario (Nation, 1990: 159).

Por otra parte, también se impulsa de este modo la *autonomía en el aprendizaje*, objetivo último en el campo de las EA y consecuencia lógica de una instrucción llevada a cabo con éxito (Wenden, 1987a, 1991; Holec, 1987; O'Malley & Chamot, 1990).

I.4. ESTRUCTURA DE ESTA TESIS DOCTORAL

La estructura que sigue esta Tesis Doctoral es una estructura clásica de investigación empírica basada en un cuerpo teórico, y que en este caso se ha realizado a través de nueve secciones que vamos a detallar, con objeto de justificar nuestro proceder en la investigación. Se inicia con una Introducción, donde se expone la motivación que ha sido el motor de la investigación, el propósito que se persigue, la hipótesis de trabajo, las implicaciones pedagógicas y finalmente, la estructura del trabajo. A esta Introducción le siguen dos capítulos dedicados a la Revisión de la Bibliografía en los dos campos de estudio de los que se nutre esta Tesis, el campo de las Estrategias de Aprendizaje (EA) aplicadas a las lenguas extranjeras y el campo del Léxico y su adquisición/aprendizaje³. En ellos hacemos una revisión crítica de la investigación y de los conceptos relativos tanto a las EA como al aprendizaje del léxico en una L2. En el siguiente capítulo procedemos a revisar las Estrategias de Aprendizaje de Léxico, punto central en el que se funden los dos campos teóricos anteriormente expuestos, y eje central del presente trabajo. Posteriormente, el capítulo cinco tiene como fin exponer la hipótesis que sustenta esta

³ Utilizamos indistintamente los términos *adquisición* y *aprendizaje* a lo largo de toda esta investigación para referirnos al proceso consciente de aprender una L2. No seguimos, por lo tanto, la diferente acepción que de ambos términos da Krashen (1988), que define la adquisición como el fenómeno por el cual se aprende una L2 de forma natural, sin intención o esfuerzo consciente por parte del aprendiz, y aprendizaje como el proceso opuesto, consciente y que sigue una trayectoria planificada para aprender una L2.

Tesis Doctoral y los objetivos de nuestro trabajo, que esta investigación pretende satisfacer. Retomamos la hipótesis formulada en esta Introducción y la desarrollamos, descomponiéndola en hipótesis general e hipótesis particulares. El capítulo seis trata de la metodología que hemos seguido. En ella, por una parte, abordamos el enfoque adoptado en lo que se refiere a los conceptos por los cuales nos decantamos, tanto en lo que afecta a EA como a léxico. Por otra parte, exponemos cuál ha sido nuestra metodología en la instrucción de la estrategia de inferencia léxica, en la recogida de datos, y en el análisis de los mismos. Dedicamos el capítulo siete al análisis del corpus propiamente dicho, presentando los datos recogidos en tablas estadísticas, y dividimos dicho análisis en descripción e interpretación, haciendo hincapié en los resultados de las pruebas estadísticas de T-Test, Análisis de la Varianza (ANOVA) y Chi Cuadrado. En el capítulo ocho procedemos a extraer las conclusiones pertinentes, una vez analizados los datos. Esto lo hacemos a partir de los resultados concretos, llevando a cabo un proceso gradual de abstracción en las conclusiones, cuyo último estadio es el de las implicaciones pedagógicas que sugieren los resultados obtenidos, tras la aplicación de la estrategia de inferencia léxica por nuestros aprendices de inglés económico-empresarial como L2. Finalmente, el último capítulo lo dedicamos a presentar la bibliografía actualizada que hemos consultado y citado en esta investigación, relativa tanto a los campos de EA y léxico como a la metodología que hemos seguido. A continuación exponemos con mayor detalle los contenidos de los capítulos más importantes que acabamos de citar.

Capítulo II: Revisión de la Bibliografía sobre Estrategias de Aprendizaje.

Hemos estructurado esta revisión de la bibliografía en varios apartados, con la intención de hacer un recorrido coherente en un trabajo sobre EA como es el presente, que vaya de la teoría a la práctica. Esta estructura está constituida por los siguientes apartados, iniciándose con Procesos Cognitivos Subyacentes a las EA, para seguir con las controversias que suponen su Definición, Identificación y Clasificación, y terminando con la Instrucción, último apartado y estadio de su proceso de estudio y aplicación.

Iniciamos, pues, esta revisión apuntando el origen del interés por el estudio de las EA y los procesos cognitivos subyacentes a las mismas. Este interés se debe a la idea, sugerida por Rubin (1975) y por Stern (1975), y ampliada por Naiman et al. (1978) de que los "buenos aprendices de lenguas" poseen unas técnicas propias que les permiten aprender de modo más eficaz que al resto de los aprendices. Estas técnicas, una vez aisladas e identificadas, se pueden enseñar a los aprendices menos aventajados, con lo cual se incide favorablemente en su proceso de aprendizaje de una L2. Esta conceptualización de las EA dio origen a las primeras clasificaciones de EA, todas ellas basadas en la actuación de los aprendices con mayor competencia lingüística, de los datos obtenidos a través de la observación en el aula y de los informes de los propios estudiantes. Hasta aquí, sin embargo, ningún investigador se planteó la necesidad de explicar teóricamente el fenómeno de las EA, hasta que la psicología cognitiva derivada del ámbito de la educación (Anderson, 1981, 1983, 1985; Garner, 1986; Weinstein & Underwood, 1988; Rabinowitz & Chi, 1987; Mayer, 1988) empezó a preguntarse cuáles eran los procesos cognitivos subyacentes.

El cognitivismo en el aprendizaje, pues, dota del sustrato teórico necesario a las EA, explicándolas a través de su teoría de los esquemas (schema theory). Para ello toma como unidad mínima de medición el esquema (schema), o configuración de rasgos interrelacionados que definen a un concepto (O'Malley & Chamot, 1990: 23). Por lo tanto, un esquema cognitivo es también una unidad de sentido. Cada esquema, a su vez, se integra, junto con otros, en redes o conexiones más amplias y jerárquicamente organizadas en cuanto al conocimiento que almacenan, los esquemas (schemata). Su importancia radica en que nos permiten organizar y entender información nueva, y, por lo tanto, aprender (O'Malley & Chamot, 1990: 24). Anderson (1985) denomina este tipo de conocimiento integrado por los esquemas, *conocimiento declarativo*.

El otro tipo de conocimiento que describe el cognitivismo es el *conocimiento procedimental*, directamente relacionado con las EA, porque consiste en la capacidad para resolver problemas del aprendizaje, es decir, en poder ejecutar toda una serie de pasos concatenados, o procedimiento, en este caso de la L2. Serían ejemplos la habilidad de producir el lenguaje, o la aplicación de determinadas reglas para resolver un problema concreto. Este conocimiento se representa a través de los *sistemas de producción*, o pares de *condición/acción*, que Anderson (1980) ilustra con el ejemplo de la pluralización:

IF the goal is to generate a plural of a noun, and the noun ends in a hard consonant,
THEN generate the noun + /s/ (O'Malley & Chamot, 1990: 25).

Esto exactamente es lo que ocurre cuando un buen aprendiz de lenguas se encuentra con un problema en su aprendizaje: aplica una determinada estrategia, técnica, acción, manipulación, regla, etc., ya sea sobre la propia lengua o sobre los factores afectivos o sociales que forman su entorno, para resolver el problema y seguir avanzando. Esto no es sino la descripción de una estrategia de aprendizaje, en su sentido más puro.

Así, esta tendencia ve las EA como destrezas o habilidades complejas que tienen su sustrato cognitivo en los esquemas mentales del aprendiz. Las EA se caracterizan, pues, porque se aprenden a través de los tres estadios del aprendizaje de una destreza compleja descritos por Anderson (1983, 1985): *cognitivo*, *asociativo* y *autónomo*, al igual que ocurre con una L2. De esto se desprende, que, puesto que se puede controlar su aprendizaje, también se puede controlar su enseñanza a través de la instrucción, lo cual nos parece de gran importancia con vistas al éxito de aplicación de las EA.

De toda la investigación habida en EA aplicadas a lenguas extranjeras, se observan dos tendencias claras en cuanto al enfoque que se le ha dado a este campo de estudio, una representada por Rebecca Oxford y la otra, por J.M. O'Malley y A. Chamot con sus respectivos equipos de trabajo.

Oxford define las EA como herramientas o pasos que dan los estudiantes para mejorar su aprendizaje, y tiene como único objetivo la mejora de la competencia lingüística (1990: 1), sin dotarlas de ningún sustrato teórico que las explique. Su trabajo complementa, sin embargo, al de los investigadores de la tendencia cognitiva, pues aporta datos y conclusiones importantes sobre cómo influye el sexo, la nacionalidad, y los factores de la personalidad de los aprendices en la instrucción y aplicación de las EA (Oxford & Ehrman, 1989; Oxford & Nyikos, 1989).

O'Malley & Chamot, por el contrario, describen las EA como pensamientos o conductas que se utilizan para comprender, aprender o retener nueva información (1990: 1), e introducen así un componente cognitivo, ya que son estudiadas como destrezas lingüísticas complejas, susceptibles de ser aprendidas y/o enseñadas, al seguir los postulados de la teoría cognitiva del aprendizaje (Anderson, 1981, 1983, 1985).

Este doble enfoque que presenta desde un principio la concepción de las EA se proyecta en todo el desarrollo de la investigación posterior sobre las mismas, como es la clasificación de las EA y su instrucción.

La corriente o tendencia que encabezan O'Malley y Chamot, y que llamamos cognitiva, se centra en los aspectos relativos al proceso de aprendizaje de las EA y en proponer un modelo de clasificación e instrucción basado en ellos. Para ello, asume una teoría de adquisición de lenguas extranjeras -la cognitiva- que describe cómo el conocimiento acerca de la lengua se almacena en la memoria, y cómo revierte esta

adquisición en la comprensión y producción automáticas de la lengua (O'Malley & Chamot, 1990: 1). Los trabajos de este grupo tienen siempre en cuenta el componente cognitivo de las EA, y a partir de ahí realizan sus propuestas de taxonomías de estrategias, y de modelos de instrucción (O'Malley et al., 1985; O'Malley, Chamot & Walker, 1987; O'Malley & Chamot, 1990; Chamot & O'Malley, 1986, 1987). La clasificación de EA que propone esta corriente se compone de tres partes: estrategias *metacognitivas*, que son las que ayudan al aprendiz a controlar y dirigir su propio proceso de aprendizaje; las *cognitivas*, o estrategias que manipulan directamente la lengua de la L2 con objeto de extraer nuevos conocimientos, y las *socio-afectivas*, o estrategias que explotan los aspectos sociales y afectivos, con objeto de obtener así conocimientos de otros aprendices para propiciar el aprendizaje de la L2. El modelo de instrucción que presenta este grupo es el CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) (Chamot & O'Malley, 1994), y que representa la última aportación al campo de las EA desde un punto de vista cognitivo.

La tendencia que llamamos no-cognitiva, representada por Oxford, toma la competencia comunicativa como principal punto de referencia. Recogiendo los trabajos iniciales sobre EA (Rubin, 1975, 1981; Naiman et al., 1978; Stern, 1975), lleva a cabo un ingente trabajo de propuesta de taxonomías y clasificaciones de EA, técnicas de recogida de datos (SILL) y divulgación pedagógica, con especial énfasis en los aspectos socio-afectivos (Oxford, 1989, 1990; Oxford & Ehrman, 1989; Oxford & Nyikos, 1989; Oxford, Nyikos & Ehrman, 1988; Oxford, Lavine & Crokall, 1989). La clasificación de EA que propone esta corriente se basa en una división binaria entre estrategias *directas*, es decir, directamente relacionadas con la lengua, que incluyen las EA de memoria, cognitivas y de compensación, y estrategias *indirectas*, que no manipulan la L2, entre las cuales están las metacognitivas, las afectivas y las sociales.

La corriente no-cognitiva contiene un importante vacío teórico en toda su trayectoria de estudios, que, sin duda, revierte en unos trabajos no delimitados por las necesarias directrices que, a nuestro juicio, toda investigación debe poseer. Así, por ejemplo, entre sus trabajos carentes de sustrato teórico que les sirva de guía, podemos citar las innumerables clasificaciones y listados de EA en las cuatro destrezas lingüísticas, muchas de las cuales tienen importantes solapamientos en cuanto a los pasos o procedimientos de los que se componen (Oxford, 1990: 151).

Finalizamos esta revisión crítica sumándonos a las palabras de Rebecca Oxford, al indicar que este campo de estudio está aún en el período inicial de su trayectoria investigadora, y que, por lo tanto, quedan muchos aspectos por explorar y analizar (Oxford, 1990: 16).

Capítulo III: Revisión de la Bibliografía sobre Léxico.

En este capítulo revisamos de forma crítica la trayectoria de los estudios sobre léxico, a través de una serie de apartados, como el Aprendizaje del Léxico, el Léxico de las Lenguas para Fines Específicos, con especial énfasis en el Inglés Empresarial, para terminar con un apartado dedicado a la Relación entre Léxico y Comprensión Escrita.

Respecto al estudio del Aprendizaje del Léxico, hemos de decir que, desde finales de la década de los setenta hasta hoy, ha suscitado un interés cada vez más creciente como categoría lingüística con entidad propia, y que cuenta con trabajos que fueron determinantes sobre la investigación posterior (Judd, 1978; Meara, 1982; Nation, 1982). Hasta entonces, el léxico se había estudiado siempre como un aspecto dependiente de la sintaxis, o un elemento a tener en cuenta en la destreza de la lectura.

Del giro que tomó su investigación derivan dos premisas esenciales respecto a su aprendizaje: la primera es que el léxico debe partir de las necesidades y demandas del aprendiz (Widdowson, 1978; Widdowson & Brumfit, 1981; Carter & McCarthy, 1988; Nation, 1990; Oxford & Scarcella, 1994). La segunda es la de que el léxico debe estudiarse como una categoría lingüística propia, y no al servicio de destrezas concebidas como superiores, tales como la comprensión escrita u oral, o la sintaxis (Judd, 1978; Nation, 1982; McCarthy, 1984; Nation, 1990).

Proseguimos esta revisión atendiendo a la importancia que tiene la palabra y la complejidad que representa su conocimiento. En este sentido son varias las aportaciones hechas, como el trabajo de Richards (1976), que rompió con la idea de que el léxico eran meras listas de palabras que había que memorizar. Richards le dio a la palabra un carácter propio, al resumir en 7 puntos lo que implicaba conocerla, y así inició una nueva vertiente en su investigación. Así, conocer una palabra significa saber su grado de frecuencia de aparición, sus limitaciones de uso, su comportamiento sintáctico, su etimología y sus derivaciones, su situación paradigmática en la lengua, su valor semántico, y por último, su polisemia.

A continuación analizamos los factores que intervienen en la adquisición o aprendizaje de léxico, tales como la frecuencia de las palabras, la competencia en la L1 o el orden de adquisición, estudiados por Oxford y Scarcella (1994). Nation (1982, 1990), basándose en anteriores trabajos (Honeyfield, 1977 y Saragi et al., 1978), investiga otros aspectos relacionados con la adquisición, tales como el aprendizaje directo e indirecto, de importancia clave para el léxico. Para Nation (1982) no están claros los límites entre ambos tipos de aprendizaje. Sin embargo, afirma que el aprendizaje directo es más útil en etapas tempranas del contacto con una L2, mientras que el aprendizaje indirecto, que no aborda el léxico con ejercicios explícitos de manipulación ni construcción de palabras, debe ocupar más espacio en estadios más avanzados del aprendizaje. En este punto,

Oxford y Scarcella (1994) puntualizan la importancia determinante que el análisis de necesidades del aprendiz tiene en la selección del aprendizaje directo o indirecto.

Revisamos posteriormente la relación existente entre los diferentes tipos de léxico, aspecto en el cual, una vez más, destaca el trabajo de Nation y sus colaboradores (Nation & Coady, 1988; Nation, 1990; Nation & Kyongho, 1995) junto con otros investigadores (Nagy, Herman & Anderson, 1985; Li, 1983; Bramki & Williams, 1984). Así, Nation (1990), recogiendo anteriores clasificaciones (West, 1953; Champion & Elley, 1971; Ghadessy, 1979 y Xue & Nation, 1984), propone la siguiente división para el léxico con el que se enfrenta un aprendiz de una lengua extranjera: léxico de alta frecuencia, léxico académico, léxico técnico o específico y léxico de baja frecuencia.

Continuamos con la investigación habida hasta la fecha en cuanto al Léxico de las Lenguas para Fines Específicos, y concretamente del Inglés Empresarial. Aquí es necesario hacer hincapié en las características de los lenguajes específicos, ya que éstas justifican los tipos de léxico que podemos encontrar, a saber: léxico técnico o especializado, léxico semi-técnico o académico y léxico general (Robinson, 1991). En cuanto al estudio del léxico del inglés empresarial, destaca la definición de Pickett (1989) que lo entiende como un lenguaje mediador entre los tecnicismos del mundo de los negocios y la lengua del público en general. Alcaraz Varó y Hughes (1996) lo dividen, por su parte, en léxico de los términos económicos, financieros y comerciales, con unas características etimológicas y funcionales específicas cada uno de ellos. Finalmente analizamos las particularidades léxicas que el inglés empresarial contempla, tales como las colocaciones y los términos cognados, que han suscitado gran cantidad de trabajos (Cowie, 1981; Williams, 1984; Carter & McCarthy, 1988; Gairns & Redman, 1986; o Bahns, 1993).

Por último, hemos creído necesaria una revisión de la bibliografía existente respecto a la relación entre Léxico y Comprensión Escrita, siendo evidente la influencia que en la comprensión textual ejerce el léxico y la comprensión del significado. Citamos aquí importantes trabajos como los de Laufer (1989b) que se plantea qué porcentaje de conocimiento léxico es necesario para la comprensión escrita, Beck et al. (1982) o Anderson y Freebody (1983). Rusciolelli (1995) hace aquí una aportación relevante, ya que investiga en profundidad ambas destrezas, concluyendo que una estrategia como la inferencia léxica a través del contexto es un instrumento clave de la comprensión textual.

Capítulo IV: Las estrategias de aprendizaje de léxico

En este capítulo de fusión de los dos anteriores, revisamos los dos grandes grupos de EA de léxico, que son las estrategias de inferencia a través del contexto y las estrategias mnemotécnicas. El primer grupo presenta una extensa lista de trabajos que versan sobre los factores que intervienen en la inferencia (Miller & Johnson-Laird, 1976; Na & Nation, 1985; Van Parreren & Schouten-Van Parreren, 1981; Mondria & Wit-De Boer, 1991, Bauer & Nation, 1993), así como los distintos modelos de EA de inferencia léxica a través del contexto (Clarke & Nation, 1980; Schouten-Van Parreren, 1985; Bruton & Samuda, 1981).

Hemos creído oportuno revisar, asimismo, las EA mnemotécnicas, con objeto de establecer un contraste con las EA de inferencia contextual, y justificar estas últimas como las más adecuadas para nuestra investigación. Destacan Pressley, Levin y Delaney (1982) con su extenso trabajo en este ámbito, al que también han contribuido Cohen (1987a, d) y Cohen y Aphem (1980, 1981).

Capítulo V: Hipótesis de trabajo

En este capítulo retomamos la hipótesis de trabajo planteada, ya expuesta anteriormente en esta Introducción, y la desarrollamos con detalle.

Capítulo VI: Metodología

La Metodología consta de cuatro apartados que se suceden en el siguiente orden: Enfoque Adoptado, La Instrucción, Método de Recogida de Datos y Método de Análisis. A través del Enfoque Adoptado y volviendo a la Revisión de la Bibliografía, exponemos nuestra concepción crítica sobre las EA y el modelo que nos parece más adecuado a la presente investigación. De igual modo procedemos con la revisión sobre Léxico, de la cual también subrayamos críticamente las líneas por las que nos decantamos.

Así, en cuanto a las EA se refiere, nos decantamos por la línea de trabajo del grupo de O'Malley y Chamot, que hemos llamado corriente cognitiva. Esta elección obedece al hecho de que el cognitivismo y su teoría de los esquemas se revela como el sustrato teórico adecuado para explicar las EA, y porque, tanto la clasificación como el modelo de instrucción que de esta corriente deriva, el Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA), muestran una coherencia metodológica necesaria para llevar a cabo una investigación como la presente. No obstante, asumimos las críticas hechas a esta corriente de investigación, y nos hacemos cargo de que esta línea de trabajo contiene carencias importantes en cuanto a la falta de profundización en el estudio de los estilos de aprendizaje personales de los aprendices. Esta corriente o escuela debería haber tenido en cuenta el componente afectivo que subyace a cada estilo de aprendizaje personal, y que la teoría cognitiva no explica. Aún así, y aceptando la importante contribución que en este sentido ha hecho la corriente no-cognitiva de Rebecca Oxford, optamos por ser coherentes con la metodología de trabajo cognitivo, dejando para futuras investigaciones un enfoque integrador de las dos corrientes de estudio.

Respecto al Léxico, su aprendizaje y los niveles de que se componen las Lenguas para Fines Específicos, nuestra postura es la de decantarnos por una aproximación al aprendizaje a través de las EA contextuales, debido a que el nivel de nuestros estudiantes en su proceso de adquisición de la L2 permite utilizarlas frente a las EA mnemotécnicas, más acordes con estadios elementales de la adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera. Seguimos la división en niveles léxicos hecha por Nation (1990) y Robinson (1991), que describen el léxico de las Lenguas para Fines Específicos en sus tres vertientes de léxico especializado o técnico, semi-técnico o académico y general, y el Inglés Empresarial como lenguaje donde se fusionan los tecnicismos propios de la profesión y el registro coloquial y académico a la vez (Alcaraz Varó & Hughes, 1996).

Finalmente, consideramos que existe una clara correlación entre léxico y comprensión escrita, no prevaleciendo una categoría sobre la otra, y que las estrategias de comprensión escrita no pueden obviar la importancia del léxico y el conocimiento polisémico de las palabras para llegar a comprender el mensaje o sentido profundo de un texto (Laufer, 1989b; Beck et al., 1982; Anderson & Freebody, 1983; Mezynski, 1983; Dubin, 1989; Rusciolelli, 1995).

El siguiente apartado, la Instrucción, es un apartado clave en una investigación como ésta, ya que en él mostramos el modelo concreto de instrucción en EA que hemos seguido, y su aplicación a la estrategia de inferencia léxica a través del contexto. Como ya hemos apuntado anteriormente, el modelo de instrucción que seguimos es el que proponen Chamot y O'Malley (1994) llamado CALLA, el cual utilizamos en sus aspectos estructurales, aunque lo adaptemos a las condiciones de nuestra investigación, tal como exponemos en este apartado.

Con el apartado de Método de Recogida de Datos queremos explicar el procedimiento seguido para recoger la información de los aprendices sobre su aplicación de la estrategia al léxico desconocido en los textos de inglés económico-empresarial. Exponemos, pues, la naturaleza del instrumento utilizado para dicha recogida de datos, que es el cuestionario semi-dirigido, administrado en las pruebas de Pre-Test y Post-Test (Hatch & Lazaraton, 1991: 87). Igualmente explicamos la naturaleza de los sujetos, de las palabras designadas como léxico desconocido y también la naturaleza de los textos elegidos para ambas pruebas.

Finalmente, a través del apartado sobre el Método de Análisis del corpus, exponemos el tipo de análisis estadístico que hemos llevado a cabo, y la razón que nos ha movido a hacerlo, dado que los resultados arrojados por ambas pruebas de Pre-Test y Post-Test habían de ser numéricamente comparables. Las pruebas estadísticas que hemos aplicado han sido el T-Test, el Análisis de la Varianza (ANOVA) cuando la naturaleza de los datos así lo permitía, y cuando no, la prueba de Chi Cuadrado, de menor fuerza estadística, pero igualmente fiable.

Capítulo VI: Análisis de los datos

En este capítulo presentamos todos los datos obtenidos tras realizar la codificación de los resultados de las pruebas de Pre-Test y Post-Test. Estos datos se muestran a través de tablas estadísticas que reflejan tanto los aciertos como los errores y las no respuestas en las cinco series de categorías o estadios que los sujetos han contestado, a saber, el estadio morfológico, el sintáctico, las claves del contexto, las claves fuera del contexto y el significado. A continuación de cada serie de tablas de los grupos experimental y control y sus respectivos niveles de competencia, realizamos una descripción e interpretación de las mismas.

Capítulo VII: Conclusiones

Este capítulo se compone de varios apartados, con los cuales nos hemos propuesto hacer un recorrido desde los datos concretos a los conceptos abstractos que fundamentan esta investigación. Para ello, hemos partido de las conclusiones generales sobre los datos obtenidos, pasando por la comprobación del cumplimiento de la hipótesis de trabajo, la valoración de la estrategia de inferencia léxica según la actuación de los sujetos, la relación de los resultados con la teoría cognitiva, y las implicaciones pedagógicas.

Capítulo VIII: Bibliografía

Hemos querido reflejar en este último capítulo la relación de todos los libros, artículos y trabajos consultados para la elaboración de esta investigación.

Apéndices

El primer apéndice recoge el corpus a partir del cual hemos realizado la presente investigación. Incluye todos los datos extraídos de las pruebas de Pre-Test y Post-Test, que representan la información obtenida de las respuestas de los 80 sujetos que han participado en este trabajo.

El segundo apéndice incluye los dos textos utilizados en las pruebas de Pre-Test y Post-Test, pertenecientes a la publicación *The Economist*, sección Business, del 6 de Enero 1990 y 10 de Febrero, 1996, respectivamente.

II. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nos proponemos abordar, en este primer capítulo dedicado a la revisión de la bibliografía sobre estrategias de aprendizaje (EA), en primer lugar, los fundamentos teóricos que subyacen a este campo de estudio según los postulados de la corriente que denominamos cognitiva, atendiendo a su origen, que proviene de la teoría cognitiva o cognoscitiva del aprendizaje. En segundo lugar, revisaremos la bibliografía sobre EA propiamente dichas, aplicadas al aprendizaje de una lengua extranjera, y que alude a las controversias sobre su definición, identificación y clasificación, según se aborden las EA desde un punto de vista cognitivo (O'Malley & Chamot, 1990) o comunicativo (Oxford, 1990). En tercer y último lugar proponemos la revisión de un aspecto clave dentro de las EA, como es la instrucción. La instrucción supone la puesta en práctica de toda una investigación y estudios previos llevados a cabo sobre la aplicación de las EA a los propios aprendices de lenguas. Lógicamente, la instrucción estará ligada al enfoque sobre EA del que se parta, y que en nuestro caso parte del modelo CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) proveniente de la corriente denominada cognitiva (Chamot & O'Malley, 1994).

II. 1. PROCESOS COGNITIVOS SUBYACENTES A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Comenzamos este primer apartado de la revisión de la bibliografía haciendo referencia a los procesos cognitivos o mentales que explican la adquisición de una L2, entendiendo ésta como una destreza cognitiva compleja. Asimismo, estos procesos cognitivos

explican cómo los estudiantes de dicha L2 activan los mecanismos conocidos como estrategias de aprendizaje (EA) y los aplican a la lengua, para facilitar así su adquisición.

Se han hecho esfuerzos por investigar cuál es el soporte teórico que subyace al fenómeno de las estrategias de aprendizaje, formando estas investigaciones parte de la teoría general sobre *adquisición de una L2*.

En este apartado vamos a revisar, pues, los principios de los que parte la teoría cognitiva del aprendizaje (Anderson, 1981, 1983, 1985) y la influencia determinante que ha ejercido sobre las EA aplicadas al aprendizaje de una L2. Sin embargo, y como veremos más adelante, no todos los investigadores de EA aplicadas a una L2 explican éstas desde la teoría cognitiva. La tendencia encabezada por O'Malley y Chamot (1990) sí que lo hace, mientras que Oxford (1990) y sus colaboradores prefieren explicar las EA desde el aspecto comunicativo de la lengua, y, por lo tanto, desde la necesidad que tienen los aprendices de buscar modos que faciliten su aprendizaje, y, como consecuencia, su competencia comunicativa.

Por nuestra parte, aunque reconocemos la necesidad de adquirir competencia comunicativa que tienen los aprendices de una L2, la cual les puede motivar a utilizar las EA, creemos, sin embargo, que es necesario dotar al fenómeno pedagógico de las EA de un soporte teórico que les dé su razón de ser. Este soporte lo constituye en nuestra opinión la teoría cognitiva del aprendizaje, y es por ello por lo que hemos considerado relevante incluir el presente apartado.

En este sentido hemos de empezar haciendo hincapié en el hecho de que tanto la lingüística como la psicología han desarrollado por separado sus propios paradigmas para intentar describir la adquisición de una L2 y, más concretamente, las EA. En el caso de la

psicología es la corriente denominada psicología cognitiva o cognoscitiva¹ (Anderson, 1980, 1983, 1985; Weinstein & Underwood, 1988) la que se ha ocupado de describir estos fenómenos del aprendizaje de lenguas a través de estudios experimentales orientados a instruir a los aprendices en la adquisición de estrategias. En el caso de la lingüística es la teoría general de adquisición de una L2 la que ha intentado describir las estrategias de aprendizaje desde el punto de vista de la manipulación de la lengua (O'Malley & Chamot, 1990). Sólo posteriormente han ido apareciendo trabajos que integran ambas corrientes, dando a las estrategias un soporte claramente cognitivo (Rabinowitz & Chi, 1987; Garner, 1986; Mayer, 1988).

Para examinar la aportación que la teoría cognitiva hace a la explicación de cómo se adquiere una L2 es necesario que revisemos los trabajos y estudios de Anderson (1980, 1983, 1985) por una parte, al que podemos asignar la categoría de investigador pionero en explicar el aprendizaje de procesos complejos, como es la lengua, desde un modelo teórico cognitivo que Anderson denomina *ACT* theory of cognition*. Hay además otros muchos investigadores, que ya desde el campo de la psicolingüística o de la lingüística aplicada han tomado como base las aportaciones de la psicología cognitiva y las han reformulado o adaptado a la adquisición de una L2 y sus procesos. Entre ellos podemos citar a Rubin (1981), O'Malley, Chamot y Walker (1987), Carrell, Devine y Eskey (1988), O'Malley (1990), Chamot (1990), Schmidt (1992), O'Malley y Chamot (1990) y Chamot y O'Malley (1993) entre otros.

Rubin (1981) tiene la importancia de ser la primera investigadora que desde el campo del aprendizaje de segundas lenguas se interesa por el soporte teórico que aporta la teoría cognitiva. Menciona las *estrategias cognitivas*, que más tarde retomarán otros autores

¹ En adelante utilizaré el término psicología o teoría *cognitiva* en lugar de cognoscitiva, como también utiliza Bou (1995), aunque soy consciente de que otros investigadores españoles prefieren el segundo término.

(O'Malley & Chamot, 1988, 1990; O'Malley *et al.* 1985a, 1985b; Chamot & Küpper, 1989; Chamot & O'Malley, 1987) y las explica haciendo hincapié en los procesos cognitivos subyacentes. Carrell, Devine y Eskey (1988) destacan por proporcionar a las estrategias de adquisición en la comprensión escrita un soporte cognitivo, haciéndolas depender de los *schemata* descritos por la teoría de Anderson. O'Malley (1990) revisa su anterior trabajo con Chamot y Walker (O'Malley, Chamot & Walker, 1987) y añade la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje como destrezas cognitivas, puesto que la teoría cognitiva considera que todos los individuos aprenden mejor a través de procesos mentales dinámicos. Además, O'Malley esboza las implicaciones de la teoría cognitiva para la instrucción en estrategias de aprendizaje (1990: 492) mencionando a otros investigadores que ya llamaron la atención sobre este aspecto (Rivers, 1990).

II.1.1. APORTACIÓN DE LA TEORÍA COGNITIVA

Existen varias maneras de representar la competencia que subyace a la actuación en una destreza cognitiva compleja como, por ejemplo, la lengua. Estas representaciones pueden ir desde el análisis racional de tareas (Gagné & Paradise, 1961), a las redes de procedimientos interrelacionadas entre sí (Brown & Burton, 1978) o los sistemas de producción (Anderson, 1980, 1983, 1985), descripciones que provienen de la psicología cognitiva. Sin embargo, el modelo descriptivo que ha calado y sirve de soporte teórico de las estrategias de aprendizaje aplicadas al lenguaje son los *sistemas de producción* de Anderson, que citan O'Malley, Chamot y Walker (1987), autores clave en la teorización de los procesos cognitivos relacionados con las estrategias de aprendizaje y subyacentes a la adquisición de una L2. Ellos adoptan este modelo propuesto por Anderson por varias razones, que aquí exponemos:

- 1.- Anderson integra numerosos conceptos del proceso cognitivo que confieren a su modelo un sentido de amplitud o generalidad.
- 2.- El desarrollo teórico de los sistemas de producción cubre una gama más amplia que los otros modelos en cuanto a comportamiento lingüístico se refiere, ya que incluye la comprensión y la producción de textos orales y escritos, así como la resolución de problemas.
- 3.- Este modelo teórico distingue entre conocimiento factual y conocimiento procedimental tanto en la representación de la memoria como en el aprendizaje.
- 4.- Este modelo puede ampliarse para incorporar el procesamiento estratégico como parte de la descripción de cómo es aprendida la información.
- 5.- Este modelo ha sido continuamente revisado y ampliado y, por lo tanto, es un modelo actualizado.

II.1.1.1. Representación en la memoria

Anderson distingue entre lo que conocemos o sabemos acerca de algo -información estática-, que da lugar al *conocimiento declarativo*, y lo que conocemos o sabemos acerca de cómo hacer algo -información dinámica-, lo cual se denomina *conocimiento procedimental*.

Ejemplos de conocimiento declarativo serían las definiciones de palabras, de hechos y normas, a la vez que la memoria de las imágenes (Gagne & White, 1978). Este tipo de conocimiento está representado en la memoria a largo plazo a través de nodulos conceptuales que están asociados a otros nodulos conceptuales mediante conexiones. Los nodulos pueden estar conectados mediante pares de asociaciones simples, mediante proposiciones complejas o mediante *esquemas (schemata)*, que son redes interconectadas aún más complejas. El significado se genera por el estímulo que la información recibida por la memoria a corto plazo hace en la memoria a largo plazo. El valor principal de los *esquemas* es que facilitan el hacer inferencias acerca de conceptos.

En cuanto al conocimiento procedimental, Anderson (1980) lo llama *habilidad cognitiva*, porque se refiere a la habilidad de realizar varios procedimientos mentales. La habilidad para entender y generar lenguaje o la aplicación de nuestro conocimiento acerca de unas normas para resolver un problema serían ejemplos de este tipo de conocimiento. Anderson afirma que a medida que vamos utilizando el mismo conocimiento una y otra vez en un procedimiento perdemos la capacidad de "declarar" o verbalizar los pasos que seguimos. Por otra parte, mientras el conocimiento declarativo se adquiere con rapidez, el conocimiento procedimental, como por ejemplo la adquisición de una lengua, se produce gradualmente y sólo a través de la repetición. La representación del conocimiento procedimental en la memoria es una cuestión clave de la teoría cognitiva y está contenida en lo que Anderson denomina *sistemas de producción*.

II.1.1.2. Sistemas de producción

Los sistemas de producción son la base de la que parte Anderson (1983) para construir un sistema cognitivo común que explique todos los procesos mentales de rango superior. Este autor sugiere que todas las habilidades cognitivas complejas se pueden representar como sistemas de producción, y tienen una similitud clara con el modo de proceder de un ordenador. En su representación básica, un sistema de producción tiene una *condición* y una *acción*. La condición contiene una cláusula o conjunto de cláusulas precedidas por SI, y la acción tiene una cláusula o conjunto de cláusulas precedidas por ENTONCES. Veamos un ejemplo de Anderson (1980) citado por O'Malley y Chamot (1990: 17):

IF the goal is to generate a plural of a noun, (CONDICIÓN)
and the noun ends in a hard consonant,
THEN generate the noun + /s/. (ACCIÓN)

Los pares de CONDICIÓN-ACCIÓN, también llamados producciones, pueden ser inicialmente representados como conocimiento declarativo, y gradualmente, a través de la práctica, se agrupan como conjuntos de producción que se realizan de forma automática.

Para O'Malley, Chamot y Walker (1987: 295), la aplicación del modelo de Anderson a la adquisición de segundas lenguas concede, en primer lugar, importancia al conocimiento declarativo y al conocimiento procedimental. Conocer una lengua como sistema gramatical, incluyendo las normas que subyacen a la sintaxis, la semántica y la fonología no es condición suficiente para saber usar esa lengua de modo funcional. Cuando el objetivo es el uso de la lengua con fines comunicativos, se hace necesario el conocimiento procedimental.

II.1.1.3. Estadios de adquisición de una destreza dentro del aprendizaje

Dentro ya del proceso de aprendizaje cabe preguntarse cómo se realiza el paso desde el conocimiento declarativo, compartimento estanco limitado por sus propias normas, al estadio automatizado del conocimiento procedimental. Para explicar este paso, Anderson (1983, 1985) describe tres estadios de adquisición de habilidades o destrezas: *cognitivo*, *asociativo* y *autónomo*.

Estadio cognitivo.

Durante el estadio cognitivo, el aprendiz intenta saber cómo hacer la tarea, ya sea de forma individual o mediante instrucción recibida del exterior. Este estadio presupone actividad consciente por parte del aprendiz, y el conocimiento adquirido es típicamente declarativo y puede ser verbalizado por el mismo aprendiz.

Estadio asociativo.

Durante el estadio asociativo se dan dos grandes cambios con respecto al dominio de la destreza. Primero, los errores de la representación original declarativa son detectados y eliminados. Segundo, las conexiones entre los varios elementos o componentes de la destreza son reforzados. Durante este estadio, el conocimiento declarativo se convierte en procedimental. Sin embargo, la representación inicial declarativa no siempre se pierde. La actuación del aprendiz en este estadio empieza a parecer experta, aunque aún existen algunos errores.

Estadio autónomo.

Durante este estadio, la actuación del aprendiz se perfecciona. La ejecución de la destreza se hace prácticamente automática, y los errores que impedían una realización correcta de la destreza desaparecen. Ésta se realiza a menudo sin esfuerzo, y el aprendiz hace mucha menos demanda de información a la memoria operativa (*working memory*) o consciencia.

II.1.1.4. Aplicación de los estadios de adquisición de una destreza a la adquisición de una segunda lengua

O'Malley, Chamot y Walker (1987: 287) afirman que los tres estadios de adquisición de una destreza que plantea Anderson (1980) tienen importantes implicaciones, tanto para comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua como para desarrollar una *instrucción* a los aprendices que sea coherente con este proceso. Para ellos son cuatro los aspectos de la adquisición de una segunda lengua que se pueden explicar a la luz de la teoría cognitiva:

- a) El paralelismo entre los estadios y los conceptos teóricos en una L2.
- b) La consciencia del aprendiz en los procesos de aprendizaje.
- c) El nivel de adquisición de una lengua y el tipo de tarea.
- d) La retención o la pérdida de conocimientos de la lengua a través del tiempo.

Respecto al primer aspecto, y concretamente durante el estadio cognitivo, el aprendiz de una L2 se embarca en una actividad mental consciente, fijando su atención en unas u otras partes de la lengua nueva, con objeto de encontrarle un sentido (O'Malley, Chamot & Walker, 1987: 300). En el estadio asociativo, el aprendiz empieza a desarrollar familiaridad con el conocimiento adquirido en el primer estadio, y lo intenta aplicar de forma procedimental. Este estadio corresponde a lo que muchos investigadores de adquisición en segundas lenguas denominan *interlengua*² (Selinker, 1972, 1981), o lugar intermedio en el proceso de la adquisición:

At this intermediate stage, the L2 learner is able to use the language for communication, although imperfectly, but may find difficulties in using the new language as a tool for learning complex information because active attention is still being given to strengthening the language skill itself. (O'Malley, Chamot & Walker, 1987: 301)

En cuanto al tercer estadio, cuando el aprendiz de L2 lo alcanza ya es capaz de procesar la lengua autónomamente, pudiendo llegar a parecerse al dominio de un hablante nativo. Este estadio también se llama *procesamiento automático* (McLaughlin *et al.*, 1983), y en él el aprendiz maneja ya la lengua según propósitos funcionales, tanto sociales como académicos o técnicos (O'Malley, Chamot & Walker, 1987: 301).

² El estadio asociativo corresponde al concepto de *interlengua* en el sentido de que ésta, al referirse a toda la L2 que produce un aprendiz, constituye un territorio flexible y propicio a la corrección de los errores cometidos, para, al menos en teoría, ir hacia una mejora de la competencia y del dominio de la lengua como destreza compleja. Este mismo proceso es el que se da en el estadio asociativo de la teoría cognitiva.

En cuanto al aspecto de la consciencia del aprendiz en su aprendizaje y la aplicación a la adquisición de una L2, se dan en ésta unos procesos internos que para la teoría cognitiva van de más consciencia al principio, es decir, cuando se están aprendiendo y aplicando unas reglas, a menos consciencia de las mismas cuando ya se domina la lengua, puesto que estas reglas se automatizan.

El tercer aspecto que permite examinar la teoría cognitiva es el del nivel de adquisición de la lengua y el tipo de tarea. Aquí, O'Malley, Chamot y Walker (1987: 302) sugieren que, dado que la lengua es un sistema complejo que abarca tanto gramática, semántica y pronunciación como reglas de uso y discurso, el aprendiz puede adquirir aspectos de la nueva lengua de forma secuencial.

Finalmente, el cuarto aspecto que esta teoría explica es el de la retención y pérdida de conocimientos de la L2 a través del tiempo. En este sentido la teoría puede predecir qué partes de la lengua, que al principio pertenecen al conocimiento declarativo, se olvidarán antes, así como qué partes de la lengua que se han automatizado y pertenecen al conocimiento procedimental serán retenidas (O'Malley, Chamot & Walker, 1987: 303).

Así pues y como acabamos de revisar, son múltiples las investigaciones que se han dedicado a explicar desde la teoría cognitiva el proceso humano del aprendizaje, y la aplicación a la adquisición de una lengua extranjera, incluyendo las EA. Tal como apuntamos en el capítulo de Metodología y concretamente en el apartado de Enfoque Adoptado, la teoría cognitiva o cognitivismo nos parece un soporte teórico adecuado a las EA, ya que describe el aprendizaje desde un punto de vista cuantitativo, a través de su teoría de los esquemas, y, por lo tanto, medible. Por otra parte, el conocimiento procedimental (Anderson, 1983, 1985), está directamente relacionado con las EA, ya que sus pares de CONDICIÓN/ACCIÓN o sistemas de producción se encargan de resolver los problemas del aprendizaje, al explicar la ejecución, por parte del aprendiz de lenguas,

de toda una serie de pasos concatenados o procedimientos, en el proceso hacia la consecución de la competencia comunicativa en una L2. Esta es exactamente la descripción cognitiva de las EA.

Por último, nos parece fundamental la caracterización de las EA como destrezas complejas que se aprenden a través de los tres estadios: cognitivo, asociativo y autónomo. Esto implica que se puede controlar su aprendizaje, y también su enseñanza, a través de la instrucción, lo cual dota de razón de ser a todo proceso de instrucción de una EA. Igualmente provee de sustrato teórico a toda investigación que pretenda medir el efecto de dicha instrucción en el procesamiento de una L2. Este es el caso de la presente Tesis Doctoral.

II.2. DEFINICIÓN, IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

A continuación nos proponemos realizar una revisión de la bibliografía sobre estrategias de aprendizaje propiamente dichas (EA), en lo que respecta a su definición y nomenclatura, y a su identificación y clasificación según los distintos enfoques que han canalizado esta investigación. Estos enfoques han generado unas definiciones y tipologías de EA que difieren en su concepción según se basen, respectivamente, en un enfoque cognitivo o no-cognitivo, y que nos parece relevante exponer y contrastar para realizar la presente investigación.

Como ya hemos apuntado en el anterior apartado, estos enfoques han sido, por una parte, el representado por la tendencia cognitiva en EA, siendo sus máximos defensores O'Malley y Chamot (1990) y sus colaboradores; y por otra, el que explica las EA desde la necesidad de los aprendices por adquirir competencia comunicativa en una L2, tendencia liderada por Oxford (1990) y su grupo de investigadores.

II.2.1. DEFINICIÓN Y NOMBRES ATRIBUIDOS A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Oxford (1990: 7) en un intento de remontarse al origen de la palabra *estrategia* (del Griego "strategeia" ,arte de la guerra, u óptimo manejo de las tropas y armamento en una campaña) apunta otro posible nombre, *táctica*, empleado indistintamente. Sin embargo, *táctica* hace referencia a los medios utilizados para el éxito de la estrategia, y expone así el problema de los múltiples términos tenidos por sinónimos de estrategia y utilizados para su definición.

Rubín en su artículo pionero de las EA proponía: "By strategies, I mean the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge" (1975: 43). Con esta definición, Rubin iniciaba un largo recorrido que aún no se puede dar por concluido, en el que múltiples investigadores han definido qué son las EA, en un intento de abarcar toda su riqueza de significado. Por lo tanto, podemos decir que este concepto ha ido evolucionando. Weinstein y Mayer las ven desde el doble objetivo que éstas persiguen, emocional o puramente práctico: "[they] affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge" (1986: 315).

Chamot, iniciando un tímido enfoque cognitivo, aunque siempre aplicado al aprendizaje de lenguas, las definía como: "techniques, approaches, or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information" (1987: 71). Para O'Malley y Chamot son "special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information" (1990: 1). De esta forma confieren a la definición un énfasis claramente cognitivo, ya que para ellos son, en primer lugar, pensamientos, aunque también conductas especiales.

Oxford, sin embargo, define las EA de un modo mucho más neutro y desprovisto de carga teórica subyacente, como "...steps taken by students to enhance their own learning" (Oxford 1990: 1), aunque más adelante añade: "Strategies (...) are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence" (1990: 1), con lo cual pone el énfasis en la competencia comunicativa como finalidad del aprendizaje de lenguas. Más adelante, Oxford se remite a la definición de Rigney (1978), intentando profundizar en el concepto de estrategias: "learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information" (Oxford, 1990: 8).

No obstante, al presentar términos alternativos, como son "tactics, techniques, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, functional skills, cognitive abilities, processing strategies, problem-solving procedures" (1990: 238), Oxford observa que existe una cierta tendencia al cognitivismo exclusivo, enfoque con el cual no está de acuerdo. Hace, pues, una crítica del excesivo matiz cognitivo que se confiere a estos términos, recordando que no hay que olvidar los aspectos emocional y social, igualmente importantes para definir las estrategias, y que necesariamente se han de tener en cuenta a la hora de aplicarlas. Wenden recoge la muy variada nomenclatura que han recibido las EA, y asume el hecho de la falta de convención entre la comunidad investigadora en el campo de la adquisición de una L2:

Researchers in second language acquisition have not been able to come to a consensus regarding what a strategy is. This is reflected in the literature where strategies are referred to as "techniques", "tactics", "potentially conscious plans", "consciously employed operations", "learning skills", "basic skills", "functional skills", "cognitive abilities", "problem solving procedures" and "language learning behaviors". (1991: 18)

Manchón Ruiz (1993: 152) menciona la evolución habida en el concepto de EA, y propone la definición que se enmarca en la teoría cognitiva al citar a Cano García y Justicia Justicia (1988): "...conjunto de planes u operaciones usados por quien aprende algo para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información", definición general, ya que no hace mención explícita al aprendizaje de lenguas, y por ello aplicable a cualquier tipo de aprendizaje. Oxford (1993b: 175) recoge la definición de Rigney (1978), modificándola y haciéndola específica de una L2, pero nunca a partir de un enfoque cognitivo, a la vez que incorpora el hecho de que pueden o no ser mecanismos conscientes: "Second language (L2) learning strategies are specific actions, behaviors, steps, or techniques that students employ -often consciously- to improve their own progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2".

Vemos pues cómo, desde los inicios de las investigaciones en estrategias de aprendizaje, han sido muchos los intentos por definir el término estrategia, sin llegar, posiblemente, a una convención asumida por toda la comunidad lingüística. Podemos observar igualmente varias tendencias bastante delimitadas en lo que se refiere a su concepción: por un lado, la concepción exclusivamente psicologista de algunos autores como Weinstein y Mayer (1986: 315) y, por otro, la concepción integrada en la lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas, que puede tener su base en la teoría cognitiva (Chamot, 1987; O'Malley & Chamot, 1990) y en la competencia comunicativa como fin último de las estrategias (Oxford, 1989, 1990, 1993b). Aquí hemos de decir que tanto Chamot y O'Malley como Oxford ven como motor de las EA el aprendizaje de lenguas y la competencia comunicativa. No obstante, y tal como exponemos más adelante, los primeros se interesan ante todo por el proceso de aprendizaje subyacente a dichas EA, y la segunda por la competencia comunicativa, sin prestar excesiva atención a los mecanismos de aprendizaje que posibilitan la aplicación de las EA.

Es fácil ver que estas definiciones, aunque muy diversas en su descripción del término, al proponerse como sinónimos *técnicas, acciones, pensamientos, conductas, pasos, planes, etc.* tienen en común el tratarse de cualquier tipo de movimiento, mental o no, consciente o no, que el buen aprendiz de lenguas ejecuta con objeto de mejorar su aprendizaje.

II.2.2. IDENTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Una vez expuestos los múltiples nombres y definiciones atribuidos a las EA, el siguiente estadio en esta revisión de la bibliografía y en la propia dinámica interna de este campo de estudio es identificar cuándo un buen aprendiz aplica estrategias de aprendizaje y cómo debe reconocerlas el investigador. Este estadio es decisivo para diseñar y poner

en marcha posteriormente la instrucción, último paso antes de que los aprendices apliquen las estrategias de aprendizaje a una tarea concreta.

La identificación de las EA es, pues, una cuestión básica de este campo de investigación, que va unido a la clasificación de las mismas, pero que es previo, puesto que, en principio, es necesario identificar qué estrategias de aprendizaje son las que utilizan los "buenos aprendices", para posteriormente clasificarlas y enseñarlas mediante la instrucción a los aprendices menos aventajados. Es pues evidente que sin una adecuada identificación de estrategias, la instrucción sería un fracaso, y con ello fracasaría toda la teoría de las estrategias como instrumento que facilita el aprendizaje.

Así pues, se ha dedicado un trabajo considerable a este aspecto de la identificación. Puesto que muchas de las estrategias son fenómenos mentales, resulta difícil para el investigador observarlas, y éste sin duda ha sido el primer obstáculo y la primera fuente de discrepancias que el estudio de las estrategias ha suscitado. Se han aplicado diversas técnicas a los aprendices y a sus procesos de aprendizaje para facilitar la observación e identificación de estrategias, tales como la observación en el aula, la entrevista, el procedimiento de pensar en voz alta (*think aloud*), la toma de notas, los diarios y los estudios de auto-informes (*self-report surveys*) (Oxford, 1990: 193).

II.2.2.1. Técnicas de identificación de EA según Rebecca Oxford

La cuestión de la identificación de estrategias está directamente relacionada con las distintas técnicas utilizadas para realizar esta identificación. Oxford (1990: 194) hace una revisión de las diversas técnicas o instrumentos de recogida de datos al uso, con objeto de identificar estrategias y sus problemas de aplicación. Esta revisión, sin embargo, no parte de ninguna reflexión que la autora realice sobre la propia idiosincrasia de las estrategias

de aprendizaje, sino que se limita a enumerar y describir las distintas técnicas empleadas, tales como la observación en el aula, la entrevista, el pensamiento en voz alta, la toma de notas, el diario, y el SILL (Strategies Inventory in Language Learning).

Esta mera enumeración, a nuestro juicio, adolece de un sustrato teórico que le proporcione coherencia y solidez en cuanto a su razón de ser, sobre todo desde el punto de vista de la investigación. No obstante, el trabajo de Oxford en el sentido de divulgación de las técnicas de recogida de datos y métodos de aplicación de las EA nos parece excelente, precisamente porque su labor va destinada a profesores e instructores, más que la de otros autores. Por todo ello hemos creído necesario incorporarla a nuestra investigación.

El SILL merece mención aparte ya que es un instrumento desarrollado por Oxford y aplicado con éxito en programas institucionales de los E.E.U.U. y en múltiples universidades extranjeras. Este instrumento se basa en el sistema de estrategias propuesto por ella misma (Oxford, 1990: 15), al que posteriormente añadió estrategias identificadas por O'Malley, Chamot y Rubin. Existen varias versiones del SILL, que han ido siendo progresivamente modificadas y perfeccionadas, analizándose desde un punto de vista de fiabilidad psicométrica (Oxford, 1990: 255). El SILL es una encuesta en forma de cuestionario que se administra a los aprendices y que cuesta 30 minutos en completar. En el cuestionario se presenta la descripción de todas y cada una de las estrategias aceptadas por Oxford, sin dar nombre a ninguna de ellas. Cada descripción tiene cuatro grados de frecuencia -nunca, a veces, a menudo, siempre- que corresponden al uso que de esa estrategia se hace. Los aprendices deben poner una señal en aquellas descripciones y frecuencias que les son familiares por utilizarlas ellos mismos en sus tareas y actividades de aprendizaje de una L2.

II.2.2.2. Técnicas de identificación de EA según O'Malley y Chamot.

Otro enfoque, en este caso más elaborado y coherente con el proceso de aprendizaje de una lengua que el de Oxford (1990) y siempre partiendo de un sustrato teórico cognitivo, es el adoptado por O'Malley y Chamot (1990) en cuanto a los distintos métodos de recogida de datos válidos para obtener la información proveniente de los aprendices y su aplicación de estrategias al proceso de aprendizaje de una lengua.

Desde un punto de vista cognitivo, y como ya hemos expuesto anteriormente, las estrategias empiezan como conocimiento declarativo para, con la práctica, convertirse en procedimental (O'Malley & Chamot, 1990: 85). Como destrezas cognitivas complejas que son, las estrategias pasan por los tres estadios del aprendizaje descritos por Anderson (1983, 1985), el cognitivo, el asociativo y el autónomo. Esto nos lleva a la conclusión de que, únicamente en el estadio declarativo será posible para el aprendiz de lenguas identificar, describir y comentar de forma consciente las estrategias que utiliza y los problemas que conlleva su aplicación.

O'Malley y Chamot (1990: 85) afirman, pues, que en este primer estadio es recomendable utilizar la entrevista y el cuestionario como técnicas para que el aprendiz identifique estrategias, ya que ambos instrumentos presuponen una realización consciente e introspectiva fácil de conseguir. Sin embargo, en estadios más avanzados del aprendizaje, como el asociativo y el autónomo, no será posible conseguir esta información si no es interrumpiendo el discurso mental del aprendiz, siendo necesario, por consiguiente, el empleo de técnicas especiales, como por ejemplo el procedimiento de *pensamiento en voz alta*.

Para estos autores, la recogida de información conducente a la identificación de estrategias es una cuestión tan importante, que se hace necesario establecer un marco teórico sobre el que pueda sustentarse cualquier recogida de datos que se lleve a cabo. El marco teórico que proponen es una variante del método introspectivo de Faerch y Kasper (1987) y contiene seis elementos:

1. Estrategia o estrategias objeto de la recogida de datos.
2. Destreza o tarea lingüística de interés.
3. Relación temporal entre el uso de la estrategia y la recogida de datos.
4. Nivel de instrucción requerido por el informante para responder.
5. Instrumento o procedimiento de obtención de información.
6. Realización individual o colectiva de la recogida de datos.

Es, pues, teniendo en cuenta estos principios, cómo se debe diseñar un sistema de recogida de datos operativo, en opinión de estos autores.

Por otra parte, son tres los aspectos que señalan y que tienen influencia directa en la recogida de datos: la *lengua* en la que la información se recoge, el *grado de estructura* dado al instrumento, y si la obtención de información se realiza de forma *oral o escrita*. La lengua en la que se recoge la información suele estar directamente relacionada con el nivel de competencia de los aprendices en la L2. En niveles principiantes o intermedios es recomendable que la lengua sea la L1; sin embargo, en niveles avanzados la lengua puede ser la misma.

En cuanto al grado de estructura del instrumento, los que más alto grado tienen son los *cuestionarios* y las "*escalas*" de observación, que pueden determinar, no sólo el tipo de estrategia, sino también el tipo de tarea y el escenario lingüístico donde se dan. Este tipo de instrumento provee información variada, pero que adolece de profundidad. Son varios los investigadores que han trabajado con estos instrumentos, como Oxford (1986) y Politzer y McGroarty (1985). Con los instrumentos que tienen un bajo grado de

estructura, el principal problema es el de identificar estrategias a partir de respuestas abiertas y subjetivas. Ejemplos de estos instrumentos de recogida de datos son la *entrevista* y el *pensamiento en voz alta*. Al contrario de lo que ocurre con los anteriores modelos, sin embargo, estos instrumentos sí que dan información en profundidad.

Por último, el formato oral o escrito de los instrumentos de recogida también hacen variar los resultados obtenidos. El mejor ejemplo de instrumento escrito es el *diario*, que Rubin (1981) ha explotado por contener un grado importante de impresiones del aprendiz acerca de las estrategias y las tareas y sus problemas, aunque mucha de la información puede no ser relevante, o ser redundante. En el caso del formato oral, la *entrevista* es quizá su mejor ejemplo, por contener gran riqueza de información en cuanto a profundidad se refiere, más incluso que el diario (O'Malley & Chamot, 1990: 94).

Es interesante la aportación que hacen O'Malley y Chamot (1990: 85) en este aspecto de la investigación sobre estrategias con sus *procedimientos de recogida de datos múltiple*. Aunque ya se había utilizado esta técnica múltiple (Naiman *et al.*, 1978), ellos afirman que tras aplicar esta técnica a través de la entrevista y el cuestionario, les fue posible cotejar los resultados arrojados por los dos instrumentos, y de este modo enriquecer el producto final, tanto en profundidad de información como en variedad.

II.2.2.3. Conclusión

Así pues, como se puede sintetizar de todo lo anteriormente expuesto referente al tema de la recogida de datos, son dos los elementos clave que una buena recogida de datos debe proveer: *variedad* y *profundidad* de información. En nuestra opinión, estas dos características deben primar sobre el modelo de técnica de recogida de datos que se aplique.

Es decir, lo realmente importante es que se observen rigurosamente estos dos principios de variedad y profundidad, independientemente de que se aplique una técnica u otra. Esto nos lleva a sugerir que los distintos modelos descritos, tales como el cuestionario, el pensamiento en voz alta, los diarios, etc. pueden combinarse o diseñarse de modo mixto o híbrido si el investigador lo cree necesario, con objeto de que se ajusten mejor al estudio que se está realizando y a las características propias de la estrategia, de la tarea sobre la que se aplica ésta, de los propios aprendices, y al tipo de información que se desea obtener. Serán, pues, estos los objetivos que deben guiar el diseño del o de los instrumentos que posibiliten esta recogida de información, con objeto de que ésta sea útil a la hora de analizar la aplicación de una estrategia de aprendizaje.

II.2.3. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Antes de abordar el tema de la clasificación de las EA, es necesario puntualizar que las primeras clasificaciones datan de las investigaciones pioneras que se realizaron, partiendo del interés por el "buen aprendiz de lenguas" (Rubin, 1975; Stern, 1975), origen de este campo de estudio. En ellas se intentaban recoger todas las estrategias que los aprendices decían utilizar en cualquier situación de aprendizaje dificultosa de una L2 (Rubin, 1975; Naiman *et al.*, 1978).

Esta clasificación incluye las estrategias de *aprendizaje* y las estrategias de *comunicación y producción*. Esta diferenciación, mencionada por Tarone (1981) y por Faerch y Kasper (1984), establecía lo siguiente: mientras que el objetivo de las estrategias de aprendizaje es la adquisición de una lengua, las estrategias de comunicación y producción están más relacionadas con el uso de la lengua, aunque la línea divisoria entre estos dos tipos de estrategias no siempre ha sido clara. Las de producción, además, se utilizan para conseguir objetivos de comunicación, reflejando un interés por usar el

lenguaje de forma eficaz, sin un excesivo esfuerzo. Las estrategias de comunicación (EC) se suelen explicar porque solucionan un fallo habido al intentar realizar un objetivo de producción. Por lo tanto, las EC sirven a un objetivo muy importante, como es el negociar el significado entre hablantes, especialmente cuando entra en juego una L2, ya sea entre hablantes no-nativos o entre nativos y no-nativos.

Bou (1995: 166) hace una puntualización importante al indicar que lo que realmente distingue una EA de una EC es la intención de aprendizaje de estas últimas:

Así, un estudiante que realiza inferencias sobre el significado de una palabra considerando el contexto, está empleando una EA pero no una EC. Sin embargo, un estudiante solicitando ayuda del profesor o del interlocutor nativo para comunicar un mensaje está utilizando una EC que, según la intención esté relacionada con el aprendizaje, podrá ser también considerada una EA. (1995: 166)

Esto podría, por lo tanto, resolver la controversia entre estos dos tipos de estrategias del aprendiz, cuya clasificación a menudo se solapa para muchos autores (Rubin, 1975; Naiman *et al.*, 1978; Tarone, 1981; Faerch & Kasper, 1984).

También es necesario hacer mención de las estrategias de *estudio* (Weinstein, Goetz & Alexander, 1988), que son modos de hacer más efectivo el aprendizaje a través del estudio, y que quizá han tenido menos impacto en el ámbito de la lingüística aplicada.

Pasando a las estrategias objeto de nuestra investigación, las estrategias de aprendizaje, diremos que Rubin (1981) propuso una primera clasificación que subsumía las estrategias de aprendizaje dentro de otros grupos, como se indica en la tabla. Los dos grupos básicos eran el de las estrategias que afectan directamente al aprendizaje, incluyendo la clarificación / verificación, monitorización, memorización, inferencia/ razonamiento inductivo, razonamiento deductivo y práctica. El otro grupo abarcaba las

estrategias que no afectaban directamente al proceso de aprendizaje, y aquí podíamos encontrar las estrategias de comunicación, o "trucos" para la producción oral. Esta clasificación recogía estrategias utilizadas por todo tipo de aprendices, buenos y malos.

Naiman et. al. (1978), basándose en Stern (1975), propusieron otra clasificación, que contenía cinco grandes categorías de estrategias de aprendizaje y algunas categorías secundarias, también descritas en la tabla. En este caso, los aprendices que proporcionaron la información eran todos buenos aprendices. Las estrategias tenidas como "primarias" eran utilizadas por todos los aprendices, mientras que las "secundarias" sólo lo eran por los buenos aprendices.

Primeras clasificaciones de estrategias del aprendiz. Modelos de Rubin (1981) y Naiman et al.(1978), según presentan O'Malley y Chamot (1990: 4-5):

Autor	Clasificación de estrategias primarias	Estrategias secundarias representativas	Ejemplos representativos
Rubin (1981)	Estrategias que afectan al aprendizaje directamente	Clarificación/verificación	Pedir un ejemplo de cómo usar una palabra o expresión, repetir palabras para confirmar la comprensión.
		Monitorización	Corregir un error en la propia o en otra pronunciación, o vocabulario, gramática o estilo.
		Memorización	Tomar nota de nuevos elementos, pronunciar en voz alta, encontrar una regla mnemotécnica, repetir.
		Adivinar/Inferencia Inductiva	Adivinar el significado de palabras clave, estructuras, dibujos, contexto.
		Razonamiento deductivo	Comparar la lengua de un nativo con la lengua meta. Agrupar palabras.
	Practicar	Experimentar con nuevos sonidos. Repetir frases hasta pronunciarlas fácilmente.	
Procesos que contribuyen indirectamente al aprendizaje	Crear oportunidades para practicar	Propiciar situaciones con hablantes nativos e iniciar conversaciones. Utilizar un laboratorio de lenguas.	
	Trucos de producción	Utilizar circunlocuciones, sinónimos o cognados. Utilizar la interacción formularia. Contextualizar para esclarecer el significado.	

Autor	Clasificación de estrategias primarias	Estrategias secundarias representativas	Ejemplos representativos
Naiman et al. (1978)	Aproximación activa a una tarea.	Responder de modo positivo a las oportunidades de aprendizaje y buscarlas	El estudiante conoce su necesidad de un entorno de aprendizaje estructurado, y se prepara antes de adentrarse en la lengua meta.
		Añadir actividades de aprendizaje relacionadas con el programa de clases habitual	Leer items adicionales. Escuchar cintas grabadas en la lengua que se quiere aprender.
		Practicar	Escribir palabras para memorizar. Repetir el habla de un nativo.
		Analizar problemas individuales	Leer individualmente.
	Concebir la lengua como sistema.	Hacer comparaciones entre L1 y L2	Utilizar cognados.
	Concebir la lengua como vía de comunicación e interacción	Enfatizar la fluidez sobre la corrección	No dudar en hablar. Usar circunlocuciones.
		Buscar situaciones de comunicación con hablantes de la L2	Comunicarse a ser posible. Establecer contacto personal con nativos de la L2.
Controlar y guiar las demandas afectivas.	Enfrentarse a las demandas afectivas del aprendizaje	Superar la inhibición de hablar. Reírse de los propios errores. Enfrentarse a las dificultades.	
Monitorizar la actuación en la L2.	Revisar constantemente el sistema de la L2, preguntando a los hablantes nativos	Generar frases y esperar las reacciones. Buscar vías de mejora para no repetir los errores.	

La identificación y clasificación de las estrategias de aprendizaje propiamente dichas es fruto de la aportación de la psicología cognitiva y su aplicación al estudio de las estrategias del aprendiz (Brown & Palincsar, 1982) y de otras aportaciones no-cognitivas (Oxford & Crookall, 1989). Al igual que ocurre con la definición y nomenclatura, han sido varios los intentos de identificar estrategias y posteriormente de clasificarlas.

Podemos considerar que ambos conceptos, identificación y clasificación, van unidos, ya que al mismo tiempo que se identifica una nueva estrategia se la incluye en un grupo u otro. Por otra parte, al igual que ocurría con la definición, se pueden observar dos tendencias o escuelas: una, derivada de la psicología cognitiva, que atribuye el fenómeno de las estrategias a mecanismos cognitivos que son los que hacen posible el aprendizaje, y enfatiza este aspecto sobre cualquier otro a la hora de estudiar, definir o clasificar las estrategias. Los autores que encabezan esta tendencia son sobre todo Chamot y O'Malley, junto con sus precursores (Brown & Palincsar, 1982); otra, que aunque tiene en cuenta este sustrato cognitivo, hace constar que el objetivo último de las estrategias de aprendizaje es el de facilitar la comunicación, y pone el énfasis en los aspectos afectivos y sociales de los aprendices, y cuyo máximo exponente es el trabajo de Oxford y demás investigadores que siguen su escuela.

II.2.3.1. Tendencia cognitiva

Así, dentro de la tendencia cognitiva tenemos a Brown & Palincsar (1982), cuyos estudios sobre psicología dieron como resultado la clasificación de las estrategias en los dos grupos más importantes: estrategias *metacognitivas* y *cognitivas*, clasificación que fue retomada por O'Malley *et al.* (1985a,b) y Chamot y Küpper (1989). Las metacognitivas abarcan el pensar acerca del proceso de aprendizaje, la planificación y la monitorización de éste, junto con la auto-evaluación, una vez concluida la actividad de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas se pueden aplicar a cualquier tipo de tarea, mientras que las estrategias cognitivas están directamente relacionadas con una tarea y un objetivo de aprendizaje. Las estrategias cognitivas afectan a la manipulación o transformación del material objeto de aprendizaje. Es el propio aprendiz quien interactúa directamente con el material de la tarea, dándose un mejor aprendizaje cuanto más manipulación y transformación de este material ejerce.

Un tercer grupo, el menos relevante cognitivamente hablando, lo constituye el componente afectivo y social inherente a la aplicación de las estrategias de aprendizaje, y es fruto de los estudios llevados a cabo por Larson y Dansereau (1983), Dansereau *et al.* (1983) y Slavin (1980). Así, hallaron que ciertos estudiantes, instruidos para utilizar una estrategia de lectura, conseguían mejores resultados al aplicar la estrategia en grupo que otros estudiantes que lo hacían individualmente. El resto de autores, por su parte, observaron que el aprendizaje era más efectivo cuando se hacía trabajar juntos a aprendices con estilos cognitivos diferentes. Este tercer tipo de estrategias se conoce como estrategias *afectivas* en autores como Naiman *et al.* (1978) y Rubin y Thomson (1982), y Chamot (1987) y O'Malley y Chamot (1990) las denominan *socio-afectivas*, haciendo referencia a su naturaleza.

Para O'Malley y Chamot las estrategias metacognitivas son destrezas de rango superior, que pueden abarcar la planificación, monitorización o evaluación del éxito de una actividad de aprendizaje (1990: 44). Entre los procesos que se pueden incluir como estrategias metacognitivas para tareas de recepción o producción podemos citar:

1. Atención selectiva hacia aspectos especiales de una tarea de aprendizaje, como la planificación para escuchar a través de palabras clave o sintagmas.
2. Planificación sobre la organización de un discurso escrito o hablado.
3. Monitorización o revisión de la atención prestada a una tarea, monitorizar la comprensión de información que debe ser memorizada, o monitorizar la producción mientras ésta se está dando.
4. Evaluación de la comprensión tras la finalización de una actividad receptiva de la lengua, o de la producción de lenguaje después de que haya tenido lugar.

(O'Malley & Chamot, 1990: 44)

Por otro lado, las estrategias cognitivas operan directamente sobre la información que nos llega de fuera, manipulándola para favorecer el aprendizaje. Weinstein y Mayer (1986) las agrupan en tres grandes apartados: procesos de ensayo, organización y

elaboración. Las estrategias cognitivas pueden estar limitadas en su aplicación según el tipo de tarea. Las que más discusión han provocado y las más utilizadas en tareas de comprensión oral y escrita son:

1. Ensayo, o repetición de nombres de objetos que se han escuchado.
2. Organización, o agrupación y clasificación de palabras, terminología o conceptos relacionados con atributos semánticos o sintácticos.
3. Inferencia, o utilización de la información en un texto oral para averiguar significados de nuevas palabras, predecir frases o completar partes que faltan.
4. Resumen intermitentemente de lo que se ha oído para asegurarse de que la información se ha retenido.
5. Deducción, o aplicación de reglas para entender la lengua.
6. Imaginería, o utilización de imágenes visuales creadas o reales para comprender y recordar nueva información verbal.
7. Transferencia, o utilización de información lingüística conocida para facilitar una nueva tarea de aprendizaje.
8. Elaboración o unión de ideas con información nueva o ya existente.

Finalmente, las estrategias socio-afectivas representan un amplio grupo que abarca tanto la interacción con otra persona como el control de la afectividad que se despliega en una actividad de aprendizaje por la mente. Estas estrategias también se pueden aplicar a multitud de tareas diversas:

1. Cooperación, o trabajo con otros individuos para solucionar un problema, contrastar información, comprobar notas u obtener "feedback" tras una actividad de aprendizaje.
2. Preguntas para obtener aclaración o información adicional de un profesor o de otro aprendiz.
3. Conversación consigo mismo, o utilización del control mental para asegurarnos de que una actividad de aprendizaje va a tener éxito, o para reducir la ansiedad acerca de una tarea.

II.2.3.2. Tendencia no-cognitiva

La tendencia no-cognitiva tiene a R. Oxford como máximo exponente en la investigación que ha llevado a esta identificación y clasificación de estrategias. Oxford parte de la clasificación primera propuesta por Rubin (1981) de estrategias de aprendizaje que abordan directamente el lenguaje *-directas-* y que lo abordan indirectamente *-indirectas-*. Propone así una clasificación dividida en seis grupos, teniendo en cuenta el aspecto cognitivo, pero únicamente en uno de los grupos, ya que todos ellos están al mismo nivel de importancia, puesto que el rasgo que caracteriza esta tendencia es la competencia comunicativa, como objetivo final del aprendizaje, y no el sustrato cognitivo que subyace al aprendizaje. Como ya hemos mencionado antes, ésta es su principal diferencia respecto a la tendencia cognitiva antes descrita. Para Oxford, pues, no interesa tanto saber cuáles son los mecanismos cognitivos que subyacen al aprendizaje de lenguas y que dan una posible explicación de éste, como el objetivo final del aprendizaje de lenguas, la comunicación con otros hablantes (1990: 8). Para esta autora, será pues a través de la competencia comunicativa del aprendiz como se puede juzgar el éxito de la instrucción en estrategias de aprendizaje, o la necesidad de esta instrucción. El nivel de competencia del aprendiz en la lengua objeto irá determinando qué tipo de estrategia será necesaria para actuar en un aspecto u otro de su competencia lingüística:

As the learner's competence grows, strategies can act in specific ways to foster *particular* aspects of that competence: grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic elements. For instance, memory strategies, such as using imagery and structured review, and cognitive strategies, such as reasoning deductively and using contrastive analysis, strengthen *grammatical accuracy*. Social strategies -asking questions, cooperating with native speakers, cooperating with peers, and becoming culturally aware- powerfully aid *sociolinguistic competence*.(Oxford, 1990: 9)

La competencia comunicativa tiene para Oxford los mismos componentes que para Canale y Swain (1980) y Swain (1983), los cuales asume la autora (Oxford, 1990: 7) como uno de los modelos más esclarecedores:

1. *Grammatical competence* or *accuracy* is the degree to which the language user has mastered the linguistic code, including vocabulary, grammar, pronunciation, spelling, and word formation.
2. *Sociolinguistic competence* is the extent to which utterances can be used or understood appropriately in various social contexts. It includes knowledge of speech acts such as persuading, apologizing, and describing.
3. *Discourse competence* is the ability to combine ideas to achieve cohesion in form and coherence in thought, above the level of the single sentence.
4. *Strategic competence* is the ability to use strategies like gestures or "talking around" an unknown word in order to overcome limitations in language knowledge.

En definitiva, lo que subyace a esta tendencia no-cognitiva de clasificación y enfoque de EA es la mejora del *producto* del aprendizaje de una lengua, la competencia comunicativa, y no su *proceso* hasta llegar a ese producto. Este enfoque está representado por la tendencia cognitiva, anteriormente descrita. Esto explica que, para Oxford, las estrategias de *comunicación* que el resto de investigadores en este campo separan de las estrategias de aprendizaje, estén en este caso subsumidas en el grupo general conocido como *estrategias del aprendiz*, ya que forman parte del objetivo final, la consecución de la competencia comunicativa.

Las estrategias que autores como Rubin (1975), Faerch y Kasper (1984), Tarone (1981) y O'Malley y Chamot (1990), por citar tan sólo algunos de los más representativos, definen como de comunicación, porque no inciden directamente en el

proceso de aprendizaje sino en la competencia comunicativa, están representadas en el modelo de Oxford por las estrategias de compensación, aludiendo a que reparan o compensan fallos en el aprendizaje, y contribuyen a mejorar la comunicación.

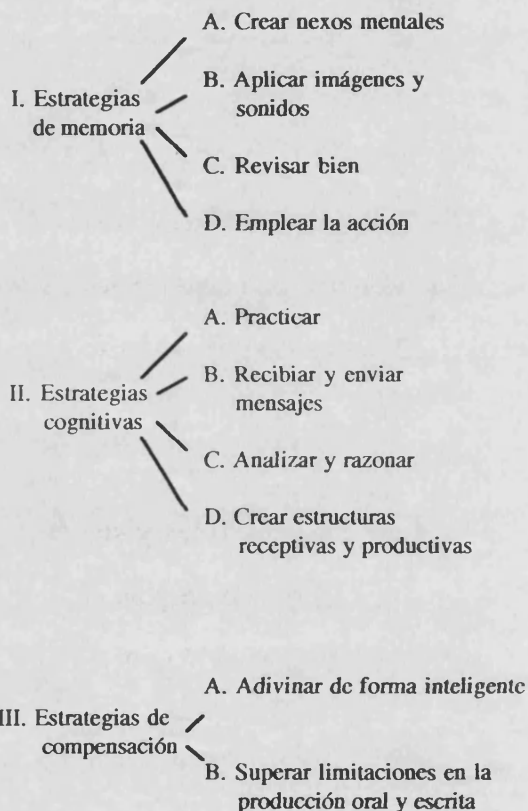
Es importante mencionar que una estrategia tan claramente cognitiva para, entre otros, O'Malley y Chamot (1990: 45) como la *inferencia*, es para Oxford (1990: 48) una estrategia de compensación y por lo tanto de comunicación. Esta diferencia tan evidente obliga a cualquier investigador en el campo de las estrategias de aprendizaje, en nuestra opinión, a ir con precaución a la hora de asumir una u otra clasificación y enfoque de lo que son estos mecanismos, ya que, hasta el momento no hay una única convención, al igual que ocurre con la propia definición del término, sobre el modo de clasificar las estrategias del aprendiz. En este sentido, la propia Rebecca Oxford advierte que:

It is important to remember that any current understanding of language learning strategies is necessarily in its infancy, and any existing system of strategies is only a proposal to be tested through practical classroom use and through research. At this stage in the short history of language learning strategy research, there is no complete agreement on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorized; and whether it is -or ever will be- possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies. (Oxford, 1990: 16)

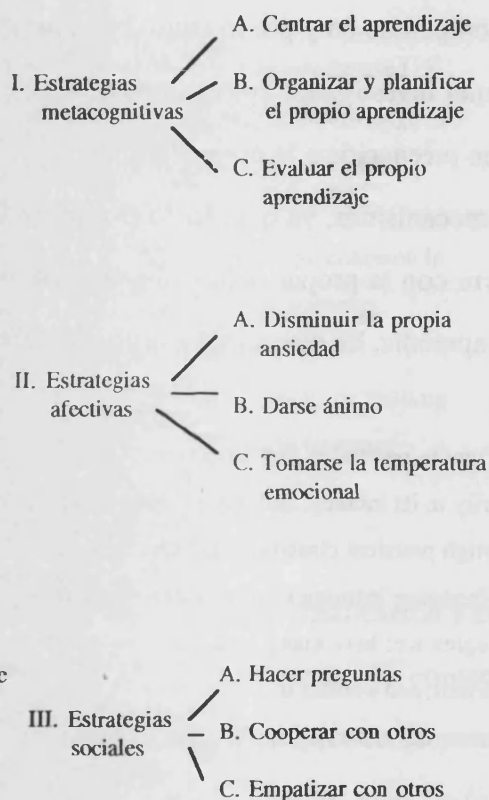
Otra observación importante que debemos hacer, a nuestro juicio, es la de que Oxford separa las EA de memoria de las EA cognitivas sin dar ninguna explicación teórica al respecto. Estos tipos de estrategias, como ya hemos mencionado, están clasificadas en un mismo grupo por O'Malley y Chamot, por estar ambas relacionadas con procesos mentales de manipulación de la L2. Sin embargo, Oxford las clasifica por separado, como si las EA de memoria no tuviesen nada que ver con los mecanismos cognitivos, cuando, por otra parte, las explica como "creación de nexos mentales".

Exponemos a continuación la división que Oxford (1990: 17) propone, en seis grupos de estrategias de aprendizaje, y que ilustra lo anteriormente mencionado:

ESTRATEGIAS DIRECTAS



ESTRATEGIAS INDIRECTAS



II.2.4. CONCLUSIÓN

Como se puede observar tras esta revisión de las dos tendencias o escuelas más importantes en el estudio de la clasificación de estrategias, existen grandes diferencias, al igual que ocurre con la propia definición del concepto de estrategia de aprendizaje.

Podríamos resumir diciendo que, por una parte, una escuela, la representada por O'Malley, Chamot y sus equipos de investigadores, se interesan sobre todo por el *proceso* cognitivo que subyace a un número ya establecido por ellos de EA, ya que el conocimiento de este proceso facilita posteriormente la instrucción.

Este aspecto de la instrucción es en el que, por el momento, han culminado todas sus investigaciones y trabajos, y que está representado por el modelo de instrucción llamado CALLA o *Cognitive Academic Language Learning Approach* (O'Malley & Chamot, 1990; Chamot & O'Malley, 1994). Este modelo, que describiremos en el capítulo siguiente, está siendo aplicado con éxito en múltiples centros educativos de los E.E.U.U., a juzgar por los últimos trabajos de estos y otros autores (Chamot, 1993, 1994; Chamot & O'Malley, 1993; Mendelsohn & Rubin, 1995; Wood, Woloshyn & Willoughby, 1995).

Por otra parte tenemos la escuela representada de forma clara por Oxford y sus seguidores, que han apostado por un enfoque de EA no-cognitivo (aunque aceptan el calificativo de cognitivo para algunas estrategias). Este enfoque no está movido por el interés en el proceso del aprendizaje de las estrategias y por lo tanto de su instrucción, sino más bien por el producto de las mismas, es decir, por la competencia comunicativa del aprendiz. Así, se han interesado por la identificación y clasificación de todas las estrategias posibles, con objeto de poder facilitar a los aprendices el acceso al aspecto de su competencia comunicativa que más lo necesite. Estas EA, a través de un SILL (*Strategies Inventory for Language Learning*), son identificadas y clasificadas a través de los buenos aprendices en múltiples contextos educativos. Posteriormente, y mediante una batería de ejercicios diseñados al respecto, aunque sin especificar cómo se realizaría la instrucción, se les administra a los aprendices según sus necesidades.

II.3. LA INSTRUCCIÓN

En este capítulo dedicado a la instrucción en EA vamos a empezar revisando el significado que los distintos investigadores dan a este concepto clave. A continuación expondremos las aproximaciones y marcos teóricos que sobre la instrucción se han ido desarrollando, con especial hincapié en el enfoque de la tendencia cognitiva. Hacemos especial referencia al modelo cognitivo de instrucción CALLA como principal exponente de esta línea de investigación seguida por Chamot y O'Malley (1994).

Seguidamente revisaremos las sugerencias que hacen los investigadores sobre qué componentes o variables debe incluir una instrucción adecuada en EA. Igualmente nos parece importante mencionar la controversia que la cuestión de la instrucción ha suscitado entre varios de los más relevantes investigadores, como son Chamot y Rubin, a partir de un artículo de Rees-Miller (1995), y que pone en tela de juicio el modelo de instrucción seguido hasta la fecha en los países occidentales, el mismo concepto de "buen aprendiz de lenguas" y la importancia de los factores afectivos. Finalmente, revisamos el concepto de estilo cognitivo de aprendizaje y su importancia a la hora de instruir una EA, junto con la consecuencia que puede tener en la autonomía del aprendiz de lenguas, objetivo último de toda la investigación en EA.

II.3.1. LA CUESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN

La instrucción¹ es el paso siguiente, una vez que las estrategias han sido identificadas y clasificadas mediante las técnicas e instrumentos correspondientes, en el proceso de

¹Utilizamos el término español *instrucción* traduciendo del inglés "instruction" (Chamot, 1993; O'Malley & Chamot, 1990) y también "training" (Oxford, 1990; Oxford & Scarcella, 1994), y lo empleamos en el sentido en el que se entiende en el campo de las Estrategias de Aprendizaje, como proceso por el cual se adiestra a los aprendices de una lengua en el manejo y aplicación de una estrategia a

aplicar aquellas al aprendizaje de una L2 en la práctica. Igualmente lo tomamos nosotros como paso siguiente en esta revisión de la bibliografía sobre estrategias de aprendizaje.

En toda investigación que se haya dedicado a identificar y clasificar estrategias, llega un momento en el que: "questions arise of whether less effective learners can learn to use strategies to assist their learning and, if so, what strategies can and should be taught, and what instructional approach can be used to teach the strategies selected" (O'Malley & Chamot, 1990: 151). De esta forma estos autores ponen de manifiesto la problemática inherente a la instrucción en EA, es decir, cuáles pueden y deben enseñarse, y también qué método o aproximación será el más adecuado.

No podemos decir que la instrucción en estrategias de aprendizaje se haya practicado de forma exhaustiva hasta la fecha, ya que, como bien indica Oxford (1990: 16), la investigación sobre EA está en sus inicios, y los sistemas o taxonomías de estrategias son únicamente una propuesta que se debe contrastar con la actuación de los aprendices en el aula. Es decir, que aún queda un largo camino por recorrer en lo que se refiere a puesta en práctica de estrategias de aprendizaje, y esto afecta directamente al tema de la instrucción, uno de los puntos centrales de este campo de estudio.

En este sentido, hay que decir que no todos los tipos y grupos de estrategias han sido instruidos, según las investigaciones al respecto. Sí que ha existido esta instrucción en ámbitos ajenos a la enseñanza de lenguas extranjeras, pero en el área de la enseñanza de una L2, sólo cierto tipo de estrategias han sido instruidas, como por ejemplo, la memorización de léxico a través de estrategias mnemotécnicas (Thompson, 1987; Cohen & Aphek, 1980; Atkinson & Raugh, 1975; Pressley, Levin & Delaney, 1982) que facilitan el conocimiento *declarativo*, como la inferencia de léxico a través del contexto

un aspecto o una destreza lingüística. Hemos optado, pues, por esta traducción del término, y no por las de "adiestramiento, entrenamiento o preparación" de los aprendices, que podían haber sido otras opciones.

(Nation, 1980, 1982, 1990; Van-Parreren & Schouten Van-Parreren, 1982), que facilita el conocimiento *procedimental*, o como la comprensión escrita (Hosenfeld *et al.*, 1981; Carrell *et al.*, 1988; Chamot, 1993) y oral (O'Malley & Chamot, 1990; Chamot, 1993), que también facilitan este último. Menos instrucción es la habida en estrategias de producción escrita, y producción oral (O'Malley & Chamot, 1990: 151), ambas relacionadas con el conocimiento *procedimental*.

Oxford (1990: 213) por su parte describe una considerable serie de experiencias piloto llevadas a cabo por investigadores conocidos y por instituciones, que han puesto en práctica estrategias de aprendizaje en distintos lugares del mundo. El hecho de citar estas experiencias pone de manifiesto precisamente la carencia de instrucción en EA en los programas y currículos educativos en general, y por lo tanto, la vía abierta para que esto se pueda producir en el futuro.

En España, la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) incluye dentro de la metodología de la enseñanza que propugna, un fuerte contenido de aplicación de estrategias de aprendizaje en todas las asignaturas, lo cual supone una apuesta por este enfoque de la enseñanza/aprendizaje.

II.3.2. MARCOS TEÓRICOS SOBRE LOS QUE SE SUSTENTA LA INSTRUCCIÓN

II.3.2.1. Aportación de la tendencia cognitiva en lingüística aplicada

La cuestión de la instrucción y la teoría cognitiva se aborda en Wenden (1986a, 1987a) y Weinstein y Underwood (1988), aparte de Chamot (1990) y O'Malley y Chamot (1990), y se revisa en Chamot y O'Malley (1993).

Wenden (1986a, 1987a, 1991, 1995) enfoca la instrucción desde el punto de vista de la *autonomía* del aprendiz, como paso definitivo para su consecución. Por ello, parte de Bruner (1966) y su teoría de la instrucción (Wenden, 1987: 159). La aportación más relevante de Wenden es la propuesta de *criterios* básicos que toda instrucción debe contemplar (1987b: 160), como son:

1. *Propósito explícito*: los aprendices deben saber que están siendo instruidos, y deben también ser informados de los valores y el propósito de la instrucción, ya que lo contrario les ayudaría quizá a realizar mejor una tarea, pero dificultaría la transferencia de las estrategias a otras tareas.
2. *Contenido de la instrucción*: ésta debe estar dirigida no sólo a las estrategias específicas (cognitivas) sino también a las generales (metacognitivas), con lo cual los aprendices podrán reflexionar sobre el hecho de su aprendizaje y controlarlo mejor.
3. *Integración*: la instrucción debe estar integrada en las tareas de aprendizaje propiamente lingüísticas, es decir, ha de ser en contexto, para que sea más efectiva y los aprendices puedan así ver su utilidad.
4. *Evaluación*: los resultados de la instrucción se deben medir en cuanto a *mejora* de la tarea, *mantenimiento* del uso de la estrategia y *transferencia* a otras tareas.

Estos criterios se revisan y amplían en Wenden (1991: 105) que propone unas directrices para la instrucción en estrategias, de las cuales creemos que es importante reseñar los nuevos conceptos que introduce, como la *auto-regulación*, que no es otra cosa más que el contemplar la dimensión metacognitiva de la instrucción: "Self-regulation is a term which refers to how learners manage their learning, i.e. *plan* or decide what they are going to learn and by what means; *monitor* their attempts to learn for difficulties and *check the outcome* of their learning" (1991: 106). Esta autora introduce igualmente el concepto de *diagnosis*, que implica diagnosticar de entrada cuáles son las estrategias que unos aprendices determinados van a necesitar para unas tareas determinadas, y a partir de

ahí, proveer instrucción en esas estrategias y no otras (1991: 108). Este aspecto de la diagnosis anterior a la instrucción es el que comparten Oxford y Scarcella (1994) y al que llaman análisis de necesidades, el cual veremos más adelante.

De igual modo, Wenden (1991: 104) propone un "plan de acción" para poner en práctica la instrucción de una determinada estrategia. Nos parece necesario citar esta propuesta, porque, junto con el CALLA es uno de los pocos que sugieren de forma práctica cómo debe acometerse la instrucción de una estrategia en clase. Así, Wenden propone:

1. Introducir el concepto "estrategia"
2. Diagnosticar qué estrategias ya utilizan los aprendices
3. Demostrar la necesidad de la estrategia y darle nombre
4. Realizar prácticas con esta estrategia en clase
5. Explorar el significado de la estrategia
6. Realizar prácticas en contextos auténticos
7. Evaluar el resultado de las prácticas
8. Proveer una revisión cíclica de la estrategia

Wenden (1995), siempre en la línea de la autonomía del aprendiz, postula además que en la instrucción es importante que los aprendices tengan en cuenta la dimensión cognitiva de la tarea o "task-knowledge approach", es decir, no sólo deben conocer explícitamente el propósito, contenido y valor de la instrucción y de su aprendizaje, sino también saber descomponer en partes la tarea que están acometiendo, cognitivamente hablando (1995: 183).

Aparte de estas cuestiones, sigue habiendo, en el ámbito de la instrucción, controversia acerca de varios aspectos básicos, como son los que apuntan O'Malley y Chamot (1990: 151):

- Instrucción separada versus instrucción integrada en el currículo.
- Formación del profesorado que ha de impartir las estrategias.
- Desarrollo de materiales y currículo.
- Nivel de dominio de la lengua en el que se pueden instruir estrategias.
- Características del aprendiz.

II.3.2.2. Un modelo práctico de instrucción en estrategias de aprendizaje: el CALLA

En los trabajos de Chamot y O'Malley (1987, 1988, 1990, 1993, 1994) se hace una aportación muy importante con el *CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach)*, modelo que propone un sistema global de instrucción en estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta tres componentes (O'Malley & Chamot, 1987: 234):

- 1.- Los temas relacionados con materias específicas o *subject matters*.
- 2.- El desarrollo de las destrezas lingüísticas académicas (recepción y producción oral y escrita, y léxico).
- 3.- La instrucción explícita en estrategias de aprendizaje tanto para la adquisición de los contenidos como para la adquisición de la lengua.

La importancia y justificación de este modelo de instrucción, el más importante desarrollado hasta ahora en estrategias de aprendizaje según la tendencia cognitiva, radica, según sus autores, en que aquélla se hace explícitamente:

Explicit strategy instruction helps students become consciously aware of their own learning processes, of steps they can take to learn better, and of when to use a strategy or combination of strategies. The awareness that results from explicit strategy instruction develops students' ability to regulate their own learning. (Chamot & O'Malley, 1993: 42)

Asimismo, para estos autores, la instrucción en estrategias es más efectiva cuando está inserta en el currículo habitual y mantenida durante un cierto tiempo.

Evidentemente, aquí entra en juego el papel del profesor como elemento imprescindible para guiar el desarrollo cognitivo de los aprendices a través del proceso de aprendizaje mediante estrategias: "Teachers can foster this cognitive development by modeling their own strategic-learning processes, discussing the strategies and their use, having students practice using the strategies, and calling students' attention to examples of strategic learning as they occur in the classroom (Chamot & O'Malley, 1993: 42). La instrucción propuesta por el CALLA está organizada en cinco fases: preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión (O'Malley & Chamot, 1994: 67):

- 1) *Preparación*. El profesor describe la tarea y lo que se espera de la actuación de los estudiantes, y pide a éstos que describan las estrategias que podrían utilizar para realizar la tarea. Así se crea en común un repertorio de estrategias que todos los estudiantes pueden poner en práctica, según sus preferencias.
- 2) *Presentación*. El profesor aconseja qué estrategia es más adecuada a la tarea y explica cómo se ha de utilizar.
- 3) *Práctica*. Los estudiantes aplican la estrategia a la tarea, a menudo en grupo. Se repite varias veces para que los estudiantes se sientan cómodos en su manejo.
- 4) *Evaluación*. Los estudiantes evalúan en grupo la efectividad de la estrategia, recordando en voz alta cuál fue el proceso que siguieron en su aplicación.
- 5) *Expansión*. El profesor anima a los estudiantes a utilizar la estrategia en otros contextos lingüísticos.

El CALLA nació como un programa de instrucción en estrategias destinado a aprendices de inglés como segunda lengua en el contexto educativo de los E.E.U.U., en el cual muchos estudiantes inmigrantes que se consideran limitados en su competencia en inglés necesitaban realizar un fuerte avance en diversas materias impartidas en lengua inglesa en el tramo de educación secundaria, para poder ser admitidos en los programas normalizados o "mainstream programs" junto a estudiantes estadounidenses (Chamot & O'Malley, 1987: 229). El CALLA, basado completamente en el enfoque cognitivo de Anderson, consta de tres componentes:

- a. un currículo que incluye áreas de contenidos normalizadas (*conocimiento declarativo*).
- b. desarrollo de la lengua inglesa integrada en las áreas de contenido (*conocimiento procedimental*).
- c. instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje (*según enfoque cognitivo*).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, el CALLA incluye instrucción tanto en estrategias metacognitivas, como cognitivas y socio-afectivas. El CALLA se está llevando actualmente a la práctica en 15 instituciones educativas del distrito de Virginia (E.E.U.U.), supervisado por A.U. Chamot y su equipo, para cuyo seguimiento y análisis de resultados se está realizando un proyecto de investigación financiado por el gobierno federal desde 1990, del cual dos estudios ya han sido publicados (Chamot, 1994), y cuya finalización está prevista para 1999 (Chamot & O'Malley, 1994: v; Chamot, 1994: 323, y comunicación personal de A.U. Chamot).

De los primeros resultados obtenidos (Chamot, 1994: 330) lo más relevante es, quizá, el desarrollo de un modelo de solución de problemas, que no sólo organiza las estrategias según las tareas, sino que también crea una estructura para desarrollar el conocimiento metacognitivo tanto en aprendices como en profesores. Igualmente, es importante destacar la reacción de los aprendices, que en su mayoría desarrollaron una mayor conciencia de su propio proceso de aprendizaje, ya sea aprendiendo a utilizar nuevas

estrategias o dándose cuenta de que ya las utilizaban desde antes, y rechazando estrategias que no se ajustaban a su estilo de aprendizaje (1994: 331), todo lo cual no es sino redundar en la idea del control del aprendizaje por los propios aprendices.

II.3.3. CONTROVERSIAS RESPECTO A LA INSTRUCCIÓN EN ESTRATEGIAS

La instrucción, por ser el paso clave en el cual se demuestra si la teoría sobre estrategias de aprendizaje y su objetivo final de involucrar al aprendiz en su propio proceso y de dotarlo de autonomía se cumple o no, ha suscitado numerosos trabajos, tanto de demostración de éxito como de críticas, que creemos importante recoger, pues debe servir para observar qué lugar ocupa la investigación sobre la instrucción, y cuáles son los límites de ésta.

En cuanto a la demostración de resultados con éxito, Chamot (1993: 308) presenta un estudio sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje de una L2 realizada a aprendices de educación secundaria y superior. El estudio analiza los informes de los aprendices sobre el uso de estrategias tras la instrucción y su evaluación de la utilidad de las estrategias aprendidas.

El instrumento utilizado por Chamot fue el "Learning Strategies Review Questionnaire" (LSRQ), un cuestionario desarrollado por la propia investigadora, en el cual los aprendices tenían que indicar qué estrategias de las ya instruidas habían utilizado, y si lo habían hecho en tareas de clase o también en casa, además de especificar por qué habían aplicado unas estrategias y no otras (1993: 310).

Según los resultados, una mayoría de aprendices usaron las estrategias en clase y las encontraron útiles, mientras que sólo una minoría las aplicó también a tareas hechas en casa (1993: 312). Por otra parte, de las múltiples razones para utilizar diferentes estrategias se desprenden tres conclusiones genéricas: primera, que la estrategia en cuestión ayuda en el proceso de aprendizaje; segunda, que la estrategia ayuda en el resultado del aprendizaje; y tercera, que existen razones afectivas de preferencia por utilizar una estrategia concreta (1993: 316). La mayor dificultad que los aprendices mencionan es la escasa posibilidad de aplicación de las estrategias, es decir, la deficiente utilización, en cuanto a tiempo se refiere, de las estrategias, con lo cual, la aplicación individual se hace difícil, y es necesaria la ayuda del profesor (1993: 318).

Esta última cuestión mencionada, la de la escasa posibilidad de utilización de las estrategias nos reafirma en el hecho de que la instrucción es un aspecto clave de las estrategias de aprendizaje, y que, en estudios como éste de Chamot, se debería haber hecho mayor mención a los detalles de la misma, ya que sólo se hace una referencia mínima a ella, siendo ésta un elemento tan importante: "Reasons given by students for not using a strategy which seem to be due to the instruction need to be examined carefully so that revisions to the instructional materials and teaching procedures can be made" (1993: 318).

No obstante el éxito mencionado por algunos investigadores (Chamot, 1993, 1994), la cuestión de la instrucción sigue siendo controvertida, y objeto de críticas dentro del propio campo de investigación, lo cual, en nuestra opinión, es una muestra de que este campo de investigación goza de la vitalidad necesaria para que progrese en su estudio.

II.3.3.1. Crítica de Rees-Miller

Rees-Miller, una autora que ha investigado la instrucción en EA, expone con rigor los factores que complican y que, por lo tanto, hay que tener cuenta en la instrucción de estrategias, estableciendo una serie de cuestiones que es necesario plantearse. Afirma al respecto:

Among some of the factors complicating implementation of learner training are cultural differences, age, educational background of students, students' and teachers' beliefs about language learning, and varying cognitive styles. Until empirical data, particularly in the form of longitudinal studies, are gathered to answer questions about the usefulness of learner training, teachers should approach the implementation of learner training in the classroom with caution. (1993: 679)

Así inicia Rees-Miller su extensa crítica, a través de una serie de puntos que hemos creído necesario reproducir, ya que cuestionan la razón de ser y la metodología de la instrucción, como puntal de las EA.

1. ¿Es garantía de éxito el que los aprendices sean conscientes de su repertorio de EA?

Muchos de los investigadores en estrategias (Ellis & Sinclair, 1989; Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo & Küpper, 1985; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Stern, 1980) coinciden en ciertas observaciones acerca de cómo actúa el buen aprendiz de L2. Éste es visto como un participante activo en el proceso del aprendizaje, buscando siempre clarificar conceptos, verificar significados, hacer preguntas e inferencias o hacer deducciones. El mal aprendiz, por el contrario, es visto como alguien sin recursos, que no tiene un repertorio adecuado de estrategias (Rees-Miller, 1993: 680). Cuando los aprendices se hacen conscientes de su repertorio de estrategias, pueden aprender más fácilmente, modificando

sus técnicas de aprendizaje según lo requieran las distintas tareas o situaciones (Cohen, 1990; Ellis & Sinclair, 1989; Rubin, 1987).

Rees-Miller (1993: 681) hace, sin embargo, una crítica de estos puntos en los que se asienta la instrucción en estrategias, aduciendo que el hecho de ser consciente del propio repertorio de estrategias no tiene por qué ser la causa obligatoria del éxito en el aprendizaje de una L2. La evidencia empírica de esta crítica ha sido demostrada ampliamente por investigadores como Vann y Abraham (1990), al observar que un aprendiz puede tener un repertorio de estrategias que le han sido instruidas, y sin embargo, aplicarlas de forma impropia a tareas y situaciones de aprendizaje, con lo cual éste será necesariamente deficiente. Igualmente un aprendiz puede desdeñar las estrategias que le están siendo instruidas y utilizar otras clandestinamente, consideradas inadecuadas por el profesor, pero que al aprendiz le resultan fáciles y efectivas (Porte, 1988).

2. Sobre la imprecisión en la clasificación de EA y EC

Además, como hemos mencionado antes, existe controversia acerca de qué estrategias se pueden describir como estrategias de aprendizaje, puesto que para Tarone (1980) las estrategias de comunicación forman parte de este dilema. Incluso las estrategias cognitivas y metacognitivas tales como la deducción, la inferencia o la monitorización están definidas de forma imprecisa y vaga, siendo por lo tanto cuestionable el que se puedan traducir en acciones o conductas susceptibles de ser identificadas o enseñadas a los aprendices (Rees-Miller, 1993: 681).

3. Sobre el etnocentrismo al describir un proceso de aprendizaje y un buen aprendiz de lenguas.

Rees-Miller (1993: 684), asumiendo otras críticas anteriores (Politzer & McGroarty, 1985: 14), asimismo critica el etnocentrismo existente en estas asunciones erróneas sobre

el proceso de aprendizaje de una lengua que están basadas en modelos culturales más que en modelos cognitivos. Politzer y McGroarty (1985) observan en su estudio cómo los aprendices asiáticos no muestran una conducta aparentemente activa en clase, al contrario que otros aprendices hispanos; sin embargo, obtienen un mejor resultado, tras la instrucción en estrategias, que los aprendices hispanos. En este sentido, Dirksen (1990) también documenta la influencia del entorno cultural en el estilo de aprendizaje, mencionando la conducta en apariencia pasiva y dependiente de los aprendices chinos, pero sin embargo muy activa en su trabajo individual fuera del aula.

Aparte del entorno cultural hay otros factores que también pueden distorsionar este enfoque de lo que es un buen y un mal aprendiz de L2, como el ser un aprendiz adulto o muy avanzado en el dominio de la L2 (Bruton, 1984), lo cual implica tener ya unos patrones muy marcados en cuanto a estilo de aprendizaje. En estos casos, la instrucción llevada a cabo de forma prescriptiva puede tener consecuencias negativas (Rees-Miller, 1993: 684).

4. Respecto a los factores afectivos y la instrucción.

Los factores afectivos se han de tener en cuenta igualmente (Naiman *et al.*, 1978; Oxford, 1990) para conseguir un resultado eficaz en instrucción de estrategias, así como las distintas concepciones sobre el aprendizaje que aprendiz y profesor pueden no compartir, en cuyo caso los aprendices pueden perder motivación y la instrucción puede fracasar (Wenden, 1986, 1987; Rees-Miller, 1993: 685).

II.3.3.2. Respuesta de Chamot y Rubin

Chamot y Rubin (1995) responden a Rees-Miller (1993) haciendo una exposición de cinco puntos, que resumen el contenido de su crítica, y que nos parece importante

comentar, ya que favorece el diseño de un perfil más preciso respecto a lo que significa la instrucción, los factores que influyen y la forma en que se han de tener en cuenta:

1.- *¿Existe evidencia de que el uso de una estrategia en particular hace más eficaz el aprendizaje que su falta de uso?*

En primer lugar las autoras citan un gran número de estudios que demuestran cómo la aplicación de estrategias mejora la actuación lingüística del aprendiz² y, además, reconocen que no es únicamente el uso de una estrategia en particular lo que garantiza el éxito, sino que influyen muchos factores y variables, como el nivel de competencia, la tarea, el texto, la modalidad de lengua, el conocimiento previo, el contexto del aprendizaje, la L2 y las características del aprendiz (Chamot & Rubin, 1995: 772).

Finalmente, afirman que el perfil del buen aprendiz puede variar de uno a otro, no pudiendo describirse a éste por un simple conjunto de rasgos, sino por la habilidad de conocer y desplegar un abanico personal de estrategias eficaces (1995: 772), pudiendo variar de un aprendiz a otro (Laviosa, 1991). Esta última afirmación nos parece muy importante para la investigación en estrategias, ya que aporta un cambio a la acepción que se tenía del buen aprendiz (Rubin, 1975), definida como un conjunto de rasgos *concretos*, para pasar ahora a entenderse como un conjunto de rasgos *flexibles*, que pueden variar de un aprendiz a otro, siempre que le permitan aprender con eficacia. Se ha producido, pues, un cambio, pasando de una definición de aprendiz despersonalizada a personalizar absolutamente el concepto de buen aprendiz, según las características de cada uno de ellos.

² Estudios citados por Chamot & Rubin (1995: 772) que demuestran la eficacia de la instrucción en estrategias: Chamot, 1993; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, Carbonaro & Robbins, 1993; Chamot, Robbins, & El-Dinary, 1993; Cohen, 1990; Cohen & Apek, 1981; Hosenfeld, Arnold, Kirchofer, Laciura, & Wilson, 1981; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo, & Küpper, 1985; Rost & Ross, 1991; Rubin, 1990b; Rubin, Quinn, & Enos, 1988; Thompson & Rubin, 1993.

2.- *¿Cómo puede una estrategia en particular convertirse en una conducta susceptible de ser enseñada?*

En este punto, Chamot y Rubin documentan su respuesta con bibliografía acerca de la descripción del proceso de enseñanza de estrategias³, y exponen en cinco pasos el proceso de cómo se deben enseñar (Chamot & Rubin, 1995: 773):

1. Identificar y discutir las estrategias que los aprendices ya utilizan para tareas específicas.
2. Presentar estrategias nuevas, si es el caso, nombrándolas y describiéndolas.
3. Dar forma a estas nuevas estrategias.
4. Explicar por qué y cuándo se deben aplicar estas estrategias.
5. Posibilitar la práctica abundante con tareas auténticas y dar la oportunidad a los aprendices de que comenten sus propias aplicaciones y valoren la eficacia de las estrategias.

En nuestra opinión, estos cinco pasos que exponen Chamot y Rubin siguen adoleciendo de especificidad, tal como critica Rees-Miller (1993). Aunque los cinco pasos tienen coherencia interna en cuanto al proceso que se debe seguir, porque proponen no desechar las estrategias que ya poseen los aprendices en su repertorio, sino discutirlos, y a partir de ahí presentar estrategias nuevas, estas propuestas quedan en un simple esquema. Además, no se explica en qué consiste dar forma a las nuevas estrategias, con lo cual parece quedar al criterio del profesor instructor, aunque esto último tampoco se especifica.

3.- *¿Será esta conducta estratégica útil para todos los aprendices o únicamente para algunos?*

Chamot y Rubin se muestran en desacuerdo con el término "conducta" (1995: 773), ya que esto implica rasgos observables, lo cual es imposible en procesos cognitivos. Por otra parte, para estas autoras, la cuestión de la eficacia de las estrategias para todos o sólo

³ La bibliografía que citan Chamot y Rubin sobre descripción de la enseñanza de estrategias es la siguiente: Chamot & O'Malley, 1994a; Ellis & Sinclair, 1989; Hosenfeld et al., 1981; Mendelsohn, 1994; Rubin, 1994; Willing, 1989.

para algunos aprendices tiene dos respuestas, que no nos parece que arrojen ninguna luz sobre la crítica efectuada por Rees-Miller (1993). Para Chamot y Rubin, la primera respuesta es que el manejo eficaz de las estrategias es útil para todos los aprendices. La segunda respuesta es que los aprendices que aún no dominan bien el manejo de estrategias y no poseen un repertorio, se benefician de la instrucción explícita.

4.- ¿Tienen los aprendices motivación para poner en práctica la nueva conducta?

En este sentido, Chamot y Rubin apuntan la gran variabilidad existente en cuanto a la motivación, y remiten a Chamot (1993) y Chamot y Küpper (1989). Afirman que los comentarios que realizan los aprendices en clase en torno a las estrategias que utilizan ayudan mucho a fomentar la motivación, al igual que el éxito inmediato que consigue el aprendiz al poner en práctica una estrategia eficazmente (1995: 773). El aportar datos concretos obtenidos a través de cuestionarios pasados a los aprendices habría otorgado mayor solidez a estas afirmaciones.

5.- ¿Qué factores influyen en la eficacia de la instrucción en general y en particular y hasta qué punto se tienen en cuenta?

Aquí Chamot y Rubin aceptan el hecho de la variabilidad de factores que influyen en la instrucción, tales como las características de los aprendices, el contexto, la tarea, el profesor y las variables del texto que posibilitan mejor o peor el aprendizaje (1995: 774), asumiendo que la instrucción no consiste en una fórmula mágica, y que, dado lo joven que es esta disciplina, es necesaria aún mucha investigación al respecto para aclarar puntos.

Como conclusión a esta crítica y contra-crítica sobre la instrucción diremos que, a nuestro juicio, las preguntas que plantea Rees-Miller no quedan, en su mayoría, respondidas de forma convincente por Chamot y Rubin, lo que demuestra hasta qué punto existen lagunas de conocimientos en esta disciplina, que únicamente posteriores

investigaciones pueden subsanar. Por otra parte, observamos que existe quizá una excesiva confianza en la bondad, sin más, de las estrategias de aprendizaje por parte de Chamot y Rubin, siendo necesarios muchos más datos que corroboren estas opiniones, que a veces pecan de cierta gratuidad y necesitan una constatación científica.

No obstante, se puede observar el cambio de enfoque de lo que debe ser un "buen aprendiz" de lenguas, que Chamot y Rubin aceptan, subrayando la *flexibilidad* de criterios que debe existir al definirlo. Las preguntas sobre si ser consciente del propio repertorio de estrategias es la causa del éxito en su aplicación, cuáles son los límites de las estrategias de aprendizaje en cuanto a su descripción, qué factores determinan el éxito o el fracaso en la instrucción, o los factores afectivos como la motivación, etc. quedan sin una respuesta válida que suponga un avance dentro del estudio de las EA.

Todo esto revierte en una conclusión que extraemos: es aún arriesgado trazar un perfil de lo que debe ser una buena instrucción, y es arriesgado predecir en qué medida ésta viene determinada por una serie de factores afectivos, contextuales y culturales, haciendo falta para ello más investigaciones que sustenten estos aspectos.

II.3.4. LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZ DE LENGUAS

La autonomía en el aprendizaje de lenguas o autonomía del aprendiz es sin duda una cuestión que merece especial atención dentro de esta revisión de la bibliografía en estrategias de aprendizaje, por constituir el objetivo último de la instrucción. Toda la aplicación práctica de las estrategias de aprendizaje a través de la instrucción no tendría ningún sentido sin el objetivo de la autonomía del aprendiz. Así para Wenden, y estamos de acuerdo con la autora, la autonomía es lo que da sentido a la propia esencia de las estrategias de aprendizaje: "Learning strategies are mental steps or operations that learners

use to learn a new language and to regulate their efforts to do so. They are one type of learner training content that should be included in plans to promote *learner autonomy*" (1991: 18).

Asimismo, Wenden (1991: 12) revisa distintas razones de tipo teórico, sugeridas a su vez por otros tantos investigadores, que justifican la necesidad de promover la autonomía del aprendiz. De estas citas recogidas por Wenden mencionamos a continuación las que en nuestra opinión son más relevantes y más ayudan a entender la necesidad de facilitar la mencionada autonomía del aprendiz.

1) Nicholas (1985: 181) establece un contraste entre los aprendices que: a) se concentran en el significado frente a los que se concentran en la forma; b) los que practican en la misma área de conocimiento frente a los que exploran nuevas áreas inmediatamente; c) los que controlan sus propias iniciativas frente a los que reaccionan a las iniciativas de los demás; d) los que prefieren la corrección gramatical frente a los que no le dan tanta importancia; e) los que exploran las funciones frente a los que exploran las estructuras. Con todo esto, Nicholas pretende mostrar la multiplicidad de estilos cognitivos que los aprendices poseen y, por lo tanto, la necesidad de proveerles de herramientas que permitan que cada aprendiz desarrolle su propio estilo. Esto es lo que afirman Tyacke y Mendelsohn (1988), al sugerir:

Whether it is possible to consider cognitive style without analysing personality variables remains to be seen. Each individual will have a unique way of dealing with reality and processing information. Of course, perceptive teachers have always attempted to deal with these differences without being able to analyse them precisely, but, so far, little has been done to incorporate them into programme design. (1988) en Wenden (1991: 12)

2) Brown (1987), por otra parte, apunta que: "The burden on the learner is to invoke the appropriate style for the context...The burden on the teacher is to understand the

preferred styles of each learner and to sow the seeds of flexibility in the learner" (1987: 88). A este respecto, Tyacke y Mendelsohn (1988) comentan que, evidentemente, la carga del aprendizaje está en el aprendiz, en el sentido de que éste tiene que ajustarse al contexto del aprendizaje, y ésta es quizá la aproximación más realista que se puede tener respecto a la importancia de la autonomía en el aprendiz, ya que implica que el flexibilizar el proceso de aprendizaje mediante la instrucción de estrategias no puede sino facilitar la autonomía.

Así pues, la autonomía del aprendiz es un punto en el que están de acuerdo todos los investigadores que trabajan en el campo de la adquisición de una L2 a través de estrategias de aprendizaje. La demostración de que existen múltiples estilos cognitivos basados en distintos criterios, todos ellos igualmente válidos, y que cada aprendiz soporta la carga de su propio aprendizaje, y tiene, por lo tanto, todo el derecho a que se le respete y se le potencie su estilo cognitivo o estilo de aprendizaje, no hace sino justificar la necesidad de facilitar la autonomía.

Como conclusión a este capítulo, diremos que la instrucción, por ser el punto donde se demuestra la eficacia del enfoque que se adopta a la hora de entender las EA, suscita múltiples controversias, tanto desde un punto de vista teórico como práctico. Es aquí donde salen a la luz las posibles incoherencias que un modelo cognitivo o no-cognitivo puede presentar.

Además, las críticas que los investigadores de la tendencia cognitiva realizan se refieren a la poca importancia que el proceso de aprendizaje de una EA tiene para los seguidores de la tendencia no-cognitiva en sus programas de instrucción, y, por lo tanto, la escasa garantía de éxito que estos programas ofrecen.

La crítica hecha por Rees-Miller, por otro lado, ataca a la esencia misma de la instrucción dentro de las investigaciones sobre EA llevadas a cabo en los países occidentales, cuestionando el significado del concepto "buen aprendiz de lenguas".

Podemos observar, sin embargo, que en términos prácticos, la tendencia cognitiva es la única que ha desarrollado un modelo completo de instrucción, el CALLA (Chamot % O'Malley, 1994), el cual se está aplicando ya de forma institucional.

Finalmente diremos que, al igual que ocurre en otros aspectos de la investigación en EA, también en la instrucción se puede observar una, quizá, excesiva polarización de los trabajos, en cuanto a que siguen de modo radical la tendencia cognitiva o la no-cognitiva. Quedaría por iniciar una serie de trabajos que intentasen integrar ambas tendencias, y de esta forma, que pudiesen paliar las posibles inconsistencias que una y otra corriente contienen. De este modo se estaría avanzando en la dirección que conduce hacia una mayor eficacia de la instrucción en estrategias de aprendizaje en una L2.

III. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE LÉXICO

En este capítulo dedicado al léxico, que consta de cinco apartados, vamos a revisar los aspectos que nos parecen más relevantes para una investigación como la presente, en la cual se aborda el léxico desde su aprendizaje. En primer lugar revisaremos, pues, el aprendizaje del léxico, y dentro de este apartado las investigaciones destinadas a estudiar la palabra como ente propio, la importancia que conlleva su aprendizaje para la comprensión textual y la complejidad que supone su conocimiento. Aún dentro de este mismo apartado, mencionaremos brevemente la cuestión de la memorización y retención de palabras, ya que nos parece un aspecto destacable en este tema. A continuación abordaremos con más detalle la revisión de los factores que intervienen en el aprendizaje del léxico y en la relación existente entre distintos tipos de léxico en un mismo texto.

El siguiente apartado lo destinamos a la revisión de las investigaciones habidas sobre léxico en las Lenguas para Fines Específicos, puesto que el corpus que utilizamos en esta investigación pertenece a esta variedad de uso de la lengua inglesa.

Revisamos, pues, el estudio del léxico en el Inglés para Fines Específicos, con las diversas categorías o variedades de palabras que los investigadores han ido proponiendo, como es el léxico técnico o específico, el semi-técnico o sub-técnico y el general. Revisamos seguidamente y con mayor detalle el léxico del Inglés Empresarial, analizando las partes principales que lo conforman y las particularidades de que consta, como las colocaciones o los términos cognados.

Finalmente, analizamos, a través de las investigaciones hechas al respecto, la relación entre léxico y comprensión escrita, ya que el aprendizaje del léxico revierte en una mejor comprensión textual. Aquí exponemos la controversia existente sobre si la comprensión de léxico desconocido depende de la comprensión textual, o si es al contrario. Sí que nos

parece fácil de demostrar, sin embargo, que ambas categorías lingüísticas mantienen una estrecha y necesaria simbiosis.

III.1. EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Muchos de los autores que trabajan o han trabajado en el léxico y su adquisición/aprendizaje ven una evolución positiva desde su casi completa ignorancia como categoría lingüística susceptible de investigación hacia un interés cada vez más creciente, que se inició a finales de la década de los setenta (Judd 1978; Meara 1982; Nation 1982; McCarthy 1984; Laufer 1986; Carter & McCarthy 1988). Meara no duda en apuntar la gravedad que reviste el hecho de que el léxico no se investigara como categoría autónoma de la lengua antes de los años ochenta, siendo ésta una de las áreas de la adquisición de una L2 donde mayores dificultades encuentran los aprendices:

This neglect is all the more striking in that learners themselves readily admit that they experience considerable difficulty with vocabulary, and once they have got over the initial stages of acquiring their second language, most learners identify the acquisition of vocabulary as their greatest single source of problems. (Meara 1982: 100)

De igual modo, Oxford y Scarcella sugieren que muchos aprendices se rebelan cuando en clase no se hacen aproximaciones directas a la instrucción de léxico, esperando que éste se aprenda por ósmosis (1994: 232). Desde el punto de vista comunicativo, una de las necesidades más apremiantes de los aprendices de una L2 es mejorar y ampliar su léxico: "When our first goal is communication, when we have little of the new language at our command, it is the lexicon that is crucial. The words will make basic communication possible" (Hatch, 1983: 7). Siguiendo este punto de vista comunicativo, Nyikos (1985) apunta que, mientras que sintaxis y adecuación gramatical ayudan a conducir el mensaje, no existe mensaje si no hay palabras.

Uno de los primeros autores que se interesó de forma exhaustiva por la investigación del léxico y su adquisición fue Nation (1982) con un influyente artículo que ha sido posteriormente citado por infinidad de otros autores, y en el que revisa todas las investigaciones hechas hasta esa fecha sobre léxico en una L2. Este artículo supuso un fuerte impulso en el interés que había empezado a renacer respecto a este campo.

En él Nation cita conceptos básicos, como el de aprendizaje de léxico *directo* frente a *indirecto*, y aspectos clave como el del número de repeticiones necesarias para garantizar el aprendizaje de una palabra, por qué unas palabras son más difíciles de aprender que otras, y si las palabras se aprenden mejor por listados o a través del contexto. Este artículo supuso igualmente el trabajo inicial de Nation en todos estos ámbitos, investigación que ha continuado de forma constante, convirtiéndose en una de las más sólidas y fructíferas, varios de cuyos frutos son también la incursión en el campo de las estrategias de aprendizaje aplicadas a léxico (Clarke & Nation 1980) y de la relación entre léxico y lectura (Nation & Coady 1988).

McCarthy (1984), por otra parte, denuncia la ignorancia del léxico como categoría en los libros de texto de inglés como lengua extranjera, especialmente los destinados a nivel principiante e intermedio, y en caso de haberlo, su supeditación al aprendizaje de estructuras o de funciones comunicativas: "There is a prevailing and overriding assumption that the lexical burden must be kept to a minimum while other matters are fixed in the learner's consciousness" (McCarthy 1984: 12). La propuesta de este autor apunta hacia un giro radical acerca del estudio del léxico, en el que se examinen las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de las palabras y sus relaciones de colocación; y sobre todo, que se enfoque la enseñanza del léxico en términos de actuación más que de competencia, cuestionando la oposición entre gramática y léxico. Este interés continúa hoy en día con estudios que van en distintas direcciones y que veremos más adelante.

Para Carter y McCarthy no fue hasta finales de los años 70 cuando reapareció el interés por investigar el léxico desde la perspectiva de la adquisición, y teniendo en cuenta las necesidades del aprendiz de una L2, ya que antes el interés había derivado más hacia la enseñanza que hacia el aprendizaje del léxico (Carter & McCarthy, 1988: 45). Coincidiendo con nuevas corrientes metodológicas en Lingüística Aplicada, en las que se barajaban conceptos como *nocional/funcional*, *enfoque comunicativo* y *finés específicos*, el interés por el léxico se hizo más acorde con las demandas del aprendiz. Es muy importante la aportación de Judd (1978) en un artículo que pedía para el léxico la categoría de destreza lingüística propia, para dejar de estar considerado al servicio de la sintaxis o de la comprensión escrita u oral. Es más, el hecho de ver el léxico como recurso para la comunicación hizo que surgiera el interés por las estrategias de aprendizaje de léxico (Blum & Levenston, 1978a y b).

Laufer (1986) muestra el cambio de actitud hacia un interés por investigar la adquisición de léxico como una consecuencia de varios factores. El desarrollo de la semántica, la sociolingüística y la pragmática ha cambiado la visión de la lengua, desde una perspectiva idealizada y abstracta a otra más social y funcional. Así, del interés por los sonidos y las estructuras se ha pasado al interés por el significado, el discurso y los actos de habla, suscitando todos estos campos un interés directo por las palabras. Además, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, que tuvo su inicio en la década de los ochenta, mostró cómo en el proceso de aprendizaje de una L2 el aprendiz es el elemento clave, y no otros factores como los materiales, el profesor, etc., y por lo tanto es importante estudiar qué pasos sigue dicho aprendiz en este proceso de aprendizaje (Widdowson, 1978; Widdowson & Brumfit, 1981). De este modo aumentaron los trabajos centrados en la adquisición de léxico, no sólo en los primeros estadios del aprendizaje, sino en estadios avanzados, en los cuales se producen muchos de los problemas léxicos más complejos (Laufer, 1986: 72).

Nation afirma que existen razones muy poderosas para realizar una aproximación sistemática al léxico que esté basada en unos principios determinados. Asimismo, esta aproximación tiene un doble foco de interés: el aprendiz y el profesor (1990: 1). Las razones a las que alude Nation son, en primer lugar, el gran número de investigaciones hechas sobre léxico, a saber, propuestas diversas sobre cómo abordarlo, y estudios destinados a delimitar qué léxico es relevante. La segunda razón que apunta es la existencia de numerosas formas de enfocar el léxico en el campo del aprendizaje de segundas lenguas. Finalmente, la tercera razón que aconseja la aproximación sistemática y basada en unos principios dados es la de que tanto aprendices de segundas lenguas como investigadores ven el léxico, si no como el más importante, sí como uno de los más importantes elementos en el aprendizaje de una segunda lengua.

Coincidimos con Nation en que es necesario, antes de diseñar un programa de adquisición/aprendizaje de léxico, tener en cuenta los siguientes puntos de partida (1990: 4):

- a) Qué tipo de léxico necesitan conocer unos aprendices concretos?
- b) Cómo harán para aprender dicho léxico?
- c) Cómo puede el profesor comprobar cuánto léxico conocen ahora y qué necesitan aprender?

III.2. LA PALABRA: SU IMPORTANCIA Y LA COMPLEJIDAD DE SU CONOCIMIENTO

Otra idea básica en el aprendizaje de léxico es la importancia de la palabra. Hay palabras que por una razón u otra son importantes, y son muy frecuentes las técnicas que extraen palabras de un contexto y hacen que el aprendiz fije su atención en ellas. Es importante enumerar las razones que subyacen a esta especial relevancia que ciertas

palabras tienen para un aprendiz de lenguas extranjeras: en primer lugar, la frecuencia y la importancia; en segundo lugar, la dificultad de su significado, de su ortografía, etc.; en tercer lugar, la utilidad que una palabra puede tener para una actividad lingüística posterior, como puede ser la lectura; y por último, los rasgos o patrón morfológico que puede tener una palabra, y cuyo conocimiento ayuda al aprendiz a procesar y comprender otras palabras (Nation, 1990).

Por otra parte, para Oxford y Scarcella conocer una palabra no significa sólo tener la habilidad de reconocerla en un contexto escrito o hablado, o incluso traducirla, sino también saber utilizarla comunicativamente en el contexto adecuado. Solamente se comprueba la verdadera adquisición de una palabra en una L2 cuando se sabe aplicar según el uso real de esa lengua, desde el punto de vista comunicativo (1994: 232).

III.2.1. ASPECTOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE UNA PALABRA

Richards (1976) rompió con la idea de que el léxico eran meras listas de palabras que había que memorizar, dotando a la palabra de entidad propia dentro del aprendizaje, al sugerir cuáles son las características de la competencia léxica y qué significa conocer una palabra. Estas características se resumen en 7 puntos:

1. Conocer una palabra significa saber su grado de frecuencia de aparición y las palabras que pueden ir asociadas a ella.
2. Conocer una palabra significa saber sus limitaciones de uso de acuerdo a su función y situación (temporal, social, geográfica; su campo, su modo, etc.)
3. Conocer una palabra significa saber su comportamiento sintáctico (por ej. su transitividad, sus casos).
4. Conocer una palabra significa saber su etimología y sus derivaciones.
5. Conocer una palabra significa saber su situación paradigmática respecto a otras palabras de la lengua.
6. Conocer una palabra significa saber su valor semántico.
7. Conocer una palabra significa saber sus diferentes significados (su polisemia).

Carter & McCarthy (1988: 44)

Para Nation (1982, 1990), conocer una palabra significa reconocerla cuando es oída o vista. Esto implica poder distinguirla de otras palabras según varios criterios, que para este autor siempre se subdividen en los dos tipos de aprendizaje ya mencionados anteriormente, es decir, receptivo y productivo. Son cuatro los criterios que menciona Nation: forma, posición, función y significado, los cuales reproducimos en la siguiente tabla, que describe las características de estas categorías:

FORMA		
Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
	P	¿Cómo se pronuncia la palabra?
Escrita	R	¿Qué forma ortográfica tiene la palabra?
	P	¿Cómo se escribe y se deletrea la palabra?
POSICIÓN		
Patrón gramatical	R	¿En qué patrón (estructura) gramatical se da la palabra?
	P	¿En qué patrón (estructura) gramatical se debe utilizar la palabra?
"Collocations"	R	¿Qué palabras o tipos de palabras pueden colcarse antes o después de la palabra?
	P	¿Qué palabras o tipos de palabras podemos utilizar junto a esta palabra?

FUNCIÓN		
Frecuencia	R	¿Se puede considerar esta palabra muy común o poco común?
	P	¿Con cuánta frecuencia se puede utilizar esta palabra?
Adecuación	R	¿Dónde podemos esperar encontrar esta palabra?
	P	¿En qué contexto podemos utilizar esta palabra?
SIGNIFICADO		
Concepto	R	¿Qué significa esta palabra?
	P	¿Qué otra palabra podemos utilizar para expresar este significado?
Asociaciones	R	¿Qué otras palabras nos evoca esta palabra?
	P	¿Qué otras palabras podemos utilizar en lugar de ésta?

(Nation, 1990: 33)

Es necesario puntualizar que esta tabla descrita por Nation supone un conocimiento ideal del léxico por parte del aprendiz, y según este autor únicamente se podría comparar con el nivel de conocimiento que un nativo posee en partes determinadas de su léxico, ya que ni siquiera un nativo tiene un conocimiento completo del léxico de su lengua materna. Es más, algunos aprendices de lenguas extranjeras o segundas lenguas pueden tener un conocimiento léxico superior al de un nativo en partes especializadas de una lengua, a las cuales han llegado por vía del estudio o de una profesión (Nation, 1990: 33).

La dificultad de una palabra estriba para Carter y McCarthy, entre otras cosas, en las relaciones que establece dicha palabra con otras, ya sea en la L1 o en la L2, y según sea el aprendizaje receptivo o productivo; también depende de su polisemia, de las asociaciones que es capaz de crear, de su pronunciabilidad, de si se presta a estrategias de palabra-clave y, en el caso de aprendices avanzados, de cómo sea la naturaleza de los contextos en los que aparece (Carter & McCarthy, 1988: 13). Este último aspecto nos parece importante, porque de aquí se desprende el que las estrategias de inferencia de léxico a través del contexto se prestan más a ser realizadas por aprendices avanzados, lo cual define el alcance de esta estrategia para los autores que estamos tratando.

Otro punto importante en la dificultad que puede presentar una palabra es el grado de conexión formal que los aprendices pueden establecer entre una palabra en la L2 y una palabra afín o cognado-*cognate*- en la L1, ya que la memorización y el grado de dificultad de una palabra están estrechamente ligados. Aunque asumen la opinión de Craik y Lockhart (1972) de que la repetición oral no es necesariamente una manera efectiva de asimilar palabras nuevas, sugieren que cuantas más oportunidades de transferencia de palabras afines sean posibles, mayor será la retención.

La dificultad de una palabra puede determinar el tipo de aprendizaje, y más concretamente de estrategias que se utilicen. Carter y McCarthy mencionan aquí el aprendizaje por parejas de palabras en los primeros estadios del conocimiento de la L2, incluyendo la traducción como ayuda para memorizar (1988: 14). Mantienen así una postura dudosa respecto a las estrategias de inferencia léxica a partir del contexto, ya que mencionan un trabajo de Pickering (1982) que a su vez revisa a Seibert (1930, 1945), y otro de Cohen y Aphem (1980). Estos trabajos no arrojan resultados positivos respecto a esta estrategia, alegando que son necesarias más investigaciones para probar la efectividad de la inferencia a partir del contexto, pues sólo se ha probado hasta ahora que esta estrategia resulta beneficiosa cuando el nivel de dominio de la L2 es alto por parte de los aprendices. Sin embargo, concluyen que la aproximación más realista es quizá la de reconocer que el aprendizaje es un continuum difícil de dividir en etapas diferenciadas en el cual es necesaria cierta diversidad de aproximaciones que los aprendices deben adoptar (1988: 15).

III.2.2. La memorización y la retención

Ott *et al.* (1976), en los inicios del resurgimiento de interés por la investigación en léxico en los años setenta, se preguntan cuál es la contribución de la elaboración mental de un aprendiz en la adquisición de palabras. Ellos utilizan el término elaboración mental con un sustrato cognitivo de actividad conceptual durante el aprendizaje, es decir, un concepto muy próximo al de estrategias de aprendizaje (Ott *et al.*, 1976: 37). Igualmente sugieren, que el aprendizaje de léxico siempre se debe realizar en contexto, puesto que la elaboración mental que conlleva este proceso sin duda facilita la memorización y retención de las palabras. Ellos basan esta elaboración en las asociaciones que puede suscitar una palabra y en la necesidad de incidir metodológicamente en estas asociaciones (visuales,

acústicas o verbales) durante la enseñanza. Por lo tanto, para estos autores, la clave de la memorización y la retención no está en la repetición, sino en la elaboración.

Carter y McCarthy coinciden con Nation (1990) y con Ott *et al.* (1976) en que cuanto más se analice y enriquezca una palabra con asociaciones visuales o de otro tipo, mejor será la retención (1988: 12). Pero la cuestión de la memorización es compleja, y ellos apuntan el problema de si las palabras polisémicas se retendrán igual en sus distintos significados que los significados diversos de un número igual de palabras monosémicas. Igualmente se plantean la cuestión de si los aprendices fijan su atención primordialmente en la forma o en el significado de las palabras, o en una combinación de ambos. Finalmente se preguntan cuáles son las conexiones entre el hecho de recordar palabras y los procedimientos memorísticos adoptados, especialmente si el aprendizaje del léxico se ha efectuado de manera receptiva o productiva. Remiten a Nation (1982) y a Meara (1980, 1983) para una más amplia discusión sobre estas cuestiones.

III.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Además de los puntos de partida que hay que tener en cuenta para acometer el aprendizaje del léxico, es importante observar qué factores intervienen en la adquisición. En este sentido, hay varias aproximaciones hechas por distintos investigadores, que incluyen tanto aspectos psicológicos como lingüísticos. Para Oxford y Scarcella, autores que proceden del campo de la psicolingüística, los *límites de madurez* (maturational constraints) y la *atención* son factores psicológicos que afectan al aprendizaje², junto con

¹Por ejemplo, si el color azul intenso se considera un prototipo del azul, entonces el color turquesa, azul marino, azul grisáceo y otras tonalidades se consideran no-prototipos.

otros lingüísticos tales como la *frecuencia* de las palabras, la *competencia* en la L1 y el *orden de adquisición* (1994: 234). La frecuencia es un factor lingüístico importante que incide en la adquisición de palabras. Oxford y Scarcella están de acuerdo, al igual que otros autores (Crothers & Suppes, 1967; Saragi *et al.* 1978) en que la frecuencia con la cual los aprendices están expuestos a nuevas palabras determina su grado de adquisición. Este concepto de frecuencia es el mismo que el de repetición (Nation, 1990). Pero la aportación, que en nuestra opinión es más novedosa en esta sistematización de los factores que afectan a la adquisición de léxico que hacen Oxford y Scarcella, son los conceptos de *competencia en la L1* y *orden de adquisición*., no por tratarlos en sí, sino por incluirlos en esta enumeración de factores.

a) *Competencia en la L1.*

La teoría de la que parten Oxford y Scarcella, avalada por trabajos anteriores (Kelleman, 1979; 1983), (Adjémian, 1983), (Meara, 1988) es que la competencia de léxico en L1 existente en un aprendiz afecta la producción y la comprensión de esta competencia en L2 (1994: 235). Para Meara (1988), el léxico de una L1 y una L2 no está almacenado separadamente, ni funciona como unidades distintas, como ya mencionamos al principio de este apartado. Sin embargo, la transferencia total no ocurre siempre entre L1 y L2, ya que interactúan otras variables como la edad o la complejidad lingüística de la L2.

b) *Orden de adquisición de léxico.*

Aquí Oxford y Scarcella dan un enfoque del concepto de orden en la adquisición de léxico en el sentido de qué palabras se adquieren antes en el proceso de aprendizaje. De

² Así, los adultos no están limitados por falta de madurez cognitiva, mientras que los niños sí que pueden estarlo, lo cual dificulta su adquisición de una L2 y se ha de tener en cuenta a la hora de diseñar un programa de aprendizaje. Del mismo modo, la atención, dirigida por el estado emocional del aprendiz, es también responsable de que unas palabras sean más fáciles de aprender que otras. Las palabras marcadas socialmente, como *hell* o *sex* son siempre más fáciles de aprender que otras como *nightstand*, *spool* o *container*, no marcadas socialmente (Oxford & Scarcella, 1994: 234).

esta forma, son varios los investigadores que coinciden en aceptar que los aprendices de una L2 adquieren palabras simples con un número reducido de funciones y significados antes que palabras más complejas (Robinson, 1988; Oxford & Scarcella, 1994). Dicho de otro modo, los aprendices adquieren antes los significados de las *palabras prototípicas* que los significados de las *no-prototípicas* (Ijaz, 1985; Tanaka, 1987; Harley, 1983; Takahashi *et al.*, 1988). Los prototipos serían los mejores ejemplos de miembros léxicos de una categoría conceptual, es decir, el primer significado en el que piensa un aprendiz cuando oye una palabra (Rosch, 1973; Rosch & Mervis, 1975).

Una aportación importante a este aspecto del orden de adquisición es el que hace Palmberg (1987), viendo la adquisición de léxico como un proceso de desarrollo progresivo. Este lingüista parte de una definición de lo que sería conocimiento de léxico en una L2 como "a continuum between ability to make sense of a word and ability to activate the word automatically for productive purposes" (Faerch, Haastrup & Phillipson 1984: 100). Como resultado de esta concepción, divide el léxico en *potencial* y *real*, siendo ambos, añadimos nosotros, un producto del aprendizaje. Así, el léxico potencial lo constituyen las palabras que el aprendiz no conoce, pero que es susceptible de entender si aparece tanto en un medio hablado como escrito. El léxico real es, por otra parte, el conjunto de palabras que el aprendiz ya ha adquirido en algún punto del proceso de aprendizaje, y que se subdivide en léxico pasivo, que no es otro que el receptivo, y el léxico activo, que no es otro que el productivo. Entre el léxico potencial y el real habría un paso umbral o "threshold vocabulary" constituido por las palabras que, por haber estado el aprendiz expuesto a ellas un número de veces, está a punto de memorizarlas y por lo tanto aprenderlas (Levenston, 1979: 154).

Nos parece importante insistir sobre este último punto, y concretamente sobre el léxico pasivo o receptivo, ya que la mayoría de estudios sobre adquisición de léxico giran en torno a esta variedad. Para Meara, más que de *dicotomía* entre léxico pasivo y activo

habría que hablar de "*cline*" o gradación, ya que la distinción entre conocer una palabra de forma pasiva o activa es gradual más que claramente diferenciada (Meara 1990: 150).

Meara concluye que:

Passive vocabulary consists of items which respond only to external stimuli; active vocabulary does not require an external stimulus, but can be activated by other words. Of course, active vocabulary may come in many shades of activity level -some words may be absolutely key words, central to the entire network of associations; others may be more peripheral, activated only in the context of other closely related words. Active vocabulary clearly exists on a continuum of some sort; passive vocabulary, according to the view put forward here, is qualitatively different. (Meara 1990: 153)

III.3.1. Aprendizaje directo e indirecto

Siguiendo a Nation (1982, 1990), pensamos que es útil hacer una distinción entre aprendizaje de léxico directo e indirecto. Nation (1982) sugiere, basándose en trabajos de Honeyfield (1977) y Saragi *et al.* (1978), que la mayor parte del léxico se adquiere de forma indirecta, debido al gran número de palabras que forman parte del proceso de aprendizaje, y que de esta forma es posible aprender grandes cantidades de léxico.

Sin embargo, el aprendizaje directo, cuya frontera con el indirecto no se puede establecer claramente, es muy útil en los primeros estadios de aprendizaje de una L2, y en estadios posteriores puede servir como complemento del aprendizaje indirecto. En el aprendizaje directo la atención de los aprendices está directamente dirigida a las palabras. Así, los ejercicios se basan en la construcción de palabras, la inferencia de términos o sintagmas a partir del contexto, el aprendizaje por listados de palabras, etc. Sin embargo, a través del aprendizaje indirecto, la atención del aprendiz se dirige a algún otro rasgo lingüístico, como puede ser el mensaje comunicativo del texto, y sólo indirectamente se alude al léxico.

Estamos de acuerdo con Nation en que un adecuado aprendizaje del léxico en una segunda lengua debe dar cabida a los dos tipos de aprendizaje: directo e indirecto, aunque no compartimos la idea de que el aprendizaje indirecto debe ocupar siempre más tiempo que el directo, ya que el aprendizaje indirecto se da de una forma natural, exponiendo al aprendiz a cualquier tipo de ejercicio que se base en la L2, y esto no basta para conseguir una buena adquisición de léxico. Pensamos que el aprendizaje directo, aunque contextualizado, especialmente en etapas no iniciales del aprendizaje, es imprescindible para conseguir unos buenos parámetros de adquisición. Para que el aprendizaje de léxico indirecto tenga lugar se han de cumplir unas condiciones, como las que aquí señala Krashen (1981a):

- 1) los aprendices estén interesados en comprender el mensaje.
- 2) el mensaje contenga algunos elementos que estén fuera del nivel de conocimiento de los aprendices.
- 3) los aprendices no sientan temor ante su contacto con la lengua extranjera.

Esta teoría de Krashen (1981a), llamada *input theory*, puede aplicarse a situaciones de aprendizaje ideales, que suelen coincidir con un conocimiento lingüístico avanzado de la lengua extranjera o segunda lengua por parte de los aprendices. Desgraciadamente, eso no siempre se da en la realidad del aprendizaje de lenguas extranjeras, que suele ser mucho más compleja. Por lo tanto, pensamos que la decisión de utilizar ejercicios conducentes a un aprendizaje directo o indirecto del léxico debería estar basada en un estudio previo de las necesidades concretas de un grupo dado de aprendices y de su bagaje lingüístico, años de estudio dedicados a esa lengua, y objetivos para los cuales se destina el aprendizaje del léxico, idea que compartimos con Oxford y Scarcella (1993).

III.4. RELACIÓN ENTRE DISTINTOS TIPOS DE LÉXICO

III.4.1. LÉXICO ACADÉMICO

El léxico es claramente un factor muy importante en la comprensión lectora, como indican Nation y Coady (1988: 326). Es particularmente interesante lo que apunta Nation (1990, 1995) en cuanto a cómo acometer el léxico desconocido en los textos de inglés para fines específicos.

Nation (1990, 1995) propone establecer un conocimiento umbral de léxico general de 2.000 a 3.000 palabras, tras las cuales es ya posible acometer un léxico académico, que abarcaría varias disciplinas, para posteriormente abordar el léxico específico que demanden las necesidades concretas del aprendiz. El léxico básico académico viene definido por trabajos como el de West (1953), o el de Champion y Elley (1971), Praninskas (1972), Lynn (1973) y Ghadessy (1979). Todos ellos tienen en común el haber sido realizados a partir de libros de texto universitarios en los que se ha hecho un estudio de frecuencia de aparición de palabras comunes a varias disciplinas académicas.

Xue y Nation (1984) hicieron la más reciente aportación con su *University Word List*, combinando estos cuatro trabajos de forma que la lista de West (1953) fuese el prerequisite para dicha combinación. El léxico académico cubre un total de 800 familias de palabras y da una cobertura del 8.5% en textos académicos, un 3.9% en textos periodísticos y 1.7% en textos de ficción (Hwang 1989), lo cual nos indica su valor en textos académicos y su naturaleza especializada (Nation 1995: 36). Este tipo de listado es muy útil, ya que permite medir el nivel de conocimiento medio que tiene un estudiante que quiere acceder a una universidad de habla inglesa, a la vez que, añadimos nosotros, suponen un criterio sobre el que diseñar un programa de adquisición de léxico, tanto académico como de especialización.

III.4.2. Léxico para fines específicos y palabras de baja frecuencia

En cualquier texto de inglés para fines específicos, como por ejemplo el inglés económico-empresarial es fácil observar que la totalidad del léxico está repartida entre los niveles que establece Nation (1990, 1995). Lo que ya es más difícil es, desde la perspectiva de la adquisición, ver qué palabras pueden resultar más difíciles de aprender y cómo dirigir este aprendizaje. Nation (1995) apunta la necesidad de marcar una frontera entre el léxico general de una L2 y el léxico específico, especialmente a la hora de diseñar materiales y establecer las metas en la adquisición de léxico para aprendices de una lengua para fines específicos. El léxico para fines específicos, también llamado *léxico técnico* (Nation 1990, 1995) ha sido objeto de estudio para varios investigadores (Becka, 1972; Carroll & Roeloffs, 1969). Todos coinciden en que este léxico se da con una frecuencia de muy alta a moderada en una gama muy reducida de textos de especialidad. Sin embargo, los cuatro niveles de léxico establecidos por Nation (1990, 1995) (alta frecuencia, académico, técnico y baja frecuencia) invitan a pensar que son claramente delimitables, cuando en realidad no lo son:

Any division is based on an arbitrary decision on what numbers represent high, moderate, or low frequency, or wide or narrow range, because vocabulary frequency, coverage and range figures for any text or group of texts occur along a continuum. Nevertheless, it is important for teaching and learning to make the divisions. (Nation 1995: 37)

Esta cita de Nation, y especialmente la última frase, nos parece relevante a efectos de investigación del aprendizaje, ya que, aunque haya alguna arbitrariedad al dividir un texto en niveles léxicos, es la única manera de establecer diferentes aproximaciones metodológicas.

El trabajo de Lynn (1973) señala los problemas con que se puede encontrar un aprendiz de lenguas extranjeras a nivel universitario. Muestra que las palabras de frecuencia media, es decir, ni las generales ni las muy especializadas, son las que presentan mayores problemas de aprendizaje. Para Nation esta conclusión es errónea, y nosotros coincidimos también, pues en una lista de palabras basada en la frecuencia, como es el caso de la lista de Lynn, nunca se computan palabras técnicas o muy especializadas, que sólo aparecen una vez (*one timers*) en un texto (1990: 140).

Por lo tanto, el léxico especializado sí que puede ser problemático. Además, Lynn no especifica para qué tipo de aprendices serían difíciles estas palabras de frecuencia de media, aunque se supone, por omisión de los aprendices de lenguas para fines específicos, que se refiere a los aprendices de inglés general. Por lo tanto, Lynn no tiene en cuenta todos los tipos de aprendices posibles, aunque esto sería difícil, pues a principios de la década de los setenta las lenguas para fines específicos estaban emergiendo lentamente como variedad dentro de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las palabras técnicas no pueden nunca ser ignoradas porque, si bien estadísticamente sólo suponen un 2% del léxico total de un texto, están estrechamente ligadas al tópico o tema del que se trata, y por lo tanto pueden dificultar en gran manera la comprensión. Por otra parte, pueden resultar difíciles de inferir a través del contexto, en particular si el aprendiz no está suficientemente versado en la disciplina que se está tratando (Nation, 1990: 141). Las características de estas palabras de baja frecuencia que sugiere Nation son las siguientes:

- 1) Hay un gran número de ellas en la lengua inglesa, pudiéndose contar entre varios cientos de miles las existentes, frente a las dos mil o tres mil de alta frecuencia.

2) Muchos de los aprendices sólo se encontrarán con este tipo de palabras una o dos veces. Esta aseveración viene apoyada por trabajos como el de Kucera & Francis (1967) o Saragi *et al.* (1978) que encontraron que en cada texto de 2000 palabras, entre un cuarto y tres cuartos de la totalidad de las palabras no se repetían. Por lo tanto, para los aprendices no valía la pena hacer un esfuerzo por memorizar estas palabras.

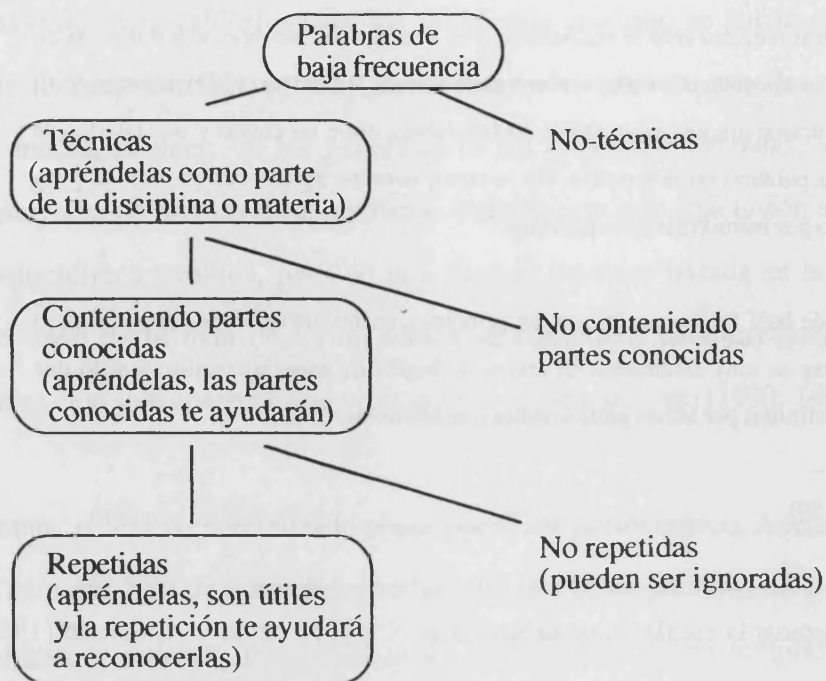
3) Las palabras de baja frecuencia lo son, en principio, en textos de inglés general, pero pueden convertirse en muy frecuentes en textos de inglés de especialización, puesto que muchas vienen definidas por temas profesionales o académicos.

(Nation, 1990: 159)

Es importante destacar la escala que establecieron Nagy, Herman y Anderson (1985), a través de la cual se puede reconocer el grado de dificultad del significado en palabras desconocidas. Esta escala, de cuatro grados, es la siguiente:

- a) El lector conoce el concepto y también conoce un sinónimo.
- b) El lector conoce el concepto pero no conoce ningún sinónimo, sólo la definición.
- c) El lector no conoce el concepto pero puede conocerlo partiendo de su experiencia o información ya sabida.
- d) El lector no conoce el concepto y aprenderlo le exigirá nueva información o el aprendizaje de un nuevo sistema de conceptos.

La mayoría del léxico especializado será del tipo (d), el más difícil de aprender, o del tipo (c), por este orden. Li (1983) aporta un sistema de escala de decisión para palabras de baja frecuencia que permite al aprendiz decidir si le vale la pena hacer el esfuerzo de aprender una nueva palabra o no:



(Li, 1983) en Nation (1990: 142)

Este tipo de escalas de decisión muestra que existen unas estrategias para tratar el léxico, que ayudan al aprendiz en su adquisición de nuevas palabras. Para Nation estas estrategias son especialmente útiles en los textos de IFE (Inglés para Fines Específicos) (1990: 142). Varios investigadores han tratado este tema, como Bramki y Williams (1984), que estudiaron la forma en la cual los autores de textos para fines específicos definen el léxico técnico. El trabajo de estos investigadores muestra cómo existen varias claves para definir una palabra, y cómo el aprendiz puede ser entrenado para detectarlas a través de estrategias concretas, tales como la inferencia a partir del contexto, la identificación de familias léxicas, la descomposición de los compuestos nominales en sus partes, la búsqueda de sinónimos o el análisis de palabras.

III.5. EL LÉXICO EN LAS LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

III.5.1. EL LÉXICO EN EL INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS

Es muy reducida la investigación existente en léxico de lenguajes específicos, y concretamente sobre lengua inglesa. Para Robinson existe controversia respecto a la importancia del léxico en el IFE, ya que algunos autores lo ven como una cuestión clave (Sager, 1981; Alber DeWolf, 1984; Swales, 1983) sobre todo el léxico especializado, mientras que para otros es un área en cierto modo olvidada, especialmente en lo que concierne su enseñanza (Laufer, 1989; Swales, 1989) (1991: 27). Otros autores (Hutchinson & Waters, 1987) prácticamente lo ignoran, reduciéndolo a un mero comentario sobre sus distintos niveles, que dividen en cuatro apartados:

1. *estructural* (términos gramaticales o "empty verbal fillers"): are, this, only, however.
2. *general*: table, run, dog, road, weather, cause.
3. *sub-técnico*: engine, spring, valve, acid, budget.
3. *técnico*: auricle, schistosome, fissure, electrophoresis.

y argumentando que no existe dificultad en su aprendizaje y uso, puesto que el léxico especializado o técnico, quizá el único susceptible de crear problemas al estudiante según ellos, es muchas veces un léxico internacional y por lo tanto conocido, o bien puede extraerse del conocimiento que se posee sobre el lenguaje específico en la lengua materna, además de constituir únicamente un 9% de la totalidad del léxico (1987: 165). Esta afirmación da una idea del escaso interés general que ha suscitado el léxico de los lenguajes específicos y del práctico desconocimiento que se tiene de los problemas léxicos con que se puede encontrar un estudiante de Lenguas Para Fines Específicos.



Observamos cómo Hutchinson y Waters incluyen dentro del nivel sub-técnico términos igualmente técnicos, y no incluyen, sin embargo, términos del registro académico, que pueden variar según la intencionalidad o propósito del autor, o según el contexto, como apunta Robinson y que, por lo tanto, introducen un factor de variación semántica de importantes implicaciones pedagógicas (1991: 28).

Sager se refiere al léxico especializado científico como "an applicable field of study concerned with the creation, collection and ordering of the vocabulary of special languages [...] this work is carried out by relatively few people for the benefit of all users of special languages" (1981: 98).

Como hemos mencionado anteriormente, Robinson hace una división de niveles léxicos en un lenguaje específico diferente a la que presentan Hutchinson y Waters (1987), que va desde el nivel técnico o especializado como primer nivel, al segundo nivel, el léxico semi-técnico, sub-técnico o académico, para terminar con el tercer nivel, el léxico general y no-académico (1991: 28). Robinson apunta la distinta visión que suscita la enseñanza del léxico en lenguajes específicos, ya que para investigadores como Swales (1976), Martin (1976) o Inman (1978), el aprendizaje del IFE se centraría sobre todo en el léxico especializado, mientras que para Hutchinson y Waters (1987) o Farrington (1981), los problemas léxicos de un lenguaje específico no son nunca los del nivel técnico, sub-técnico o especializado, sino los del nivel general, coloquial, y los propios del idiolecto del autor del texto.

En este último aspecto de los problemas léxicos derivados del idiolecto del autor, Irgl (1986) ha investigado la metáfora en textos comerciales, así como la sinonimia en el lenguaje empresarial y económico, sugiriendo que ésta ha estado hasta ahora subvalorada e incluso vista como un problema para conseguir precisión terminológica. Sin embargo, afirma, la sinonimia ocupa un lugar importante en el lenguaje de la economía, de la

empresa y del comercio (1986: 275). La sinonimia está estrechamente ligada a la elección de determinadas palabras en el momento de la producción lingüística, y por lo tanto permite la creación de un estilo determinado, más o menos subjetivo, de acuerdo al propósito del texto. Así, nos podemos encontrar con términos formales o más coloquiales y coloristas (*trade deficit/ trade gap; minimum price/ floor price; to reduce stocks/ to run down stocks; to stabilize prices/ to peg prices*) (1986: 276). Irgl sugiere, por otra parte, que la metáfora en textos comerciales se encuentra sobre todo en colocaciones (*collocations*), y que dentro del lenguaje empresarial y económico es importante tener en cuenta el léxico que deriva del estilo periodístico (Irgl, 1986: 276). Por otra parte, Ullman (1987) hace una división de las metáforas en cuatro grupos, a saber:

- I. Metáforas antropomórficas: la boca del río (*mouth*), etc.
- II. Metáforas animales: cabestrante -parte de una máquina- (*crab*), etc.
- III. Metáforas de lo concreto a lo abstracto: arrojar luz sobre (*throw light on*), alumbrar (*to enlighten*), etc.
- IV. Metáforas sinestésicas: sonidos penetrantes (*piercing*), colores chillones (*loud*), etc.

Tal como hemos mencionado, es frecuente encontrar metáforas correspondientes a alguno de estos o a varios grupos en el lenguaje empresarial, especialmente cuando éste acompaña a textos del género periodístico: "the product was *launched* last Wednesday", "it is necessary *to have a foothold* in the market", "the *launching pad* will be an European country". La mayoría de estas metáforas suelen pertenecer al grupo III.

De capital importancia en el inglés para fines específicos y los lenguajes específicos en general es la destreza de la comprensión escrita, y por supuesto, la relación entre ésta y el léxico. En este sentido, Ulijn (1984: 71) afirma que la lectura de un texto especializado es un proceso en parte paralelo y en parte interactivo entre el análisis de la

sintaxis y el análisis conceptual profundo. De los tres elementos que se han de tener en cuenta en la lectura de textos especializados dentro del ámbito de la ciencia y la tecnología, texto, sintaxis y léxico, el léxico es el más característico, siendo, en parte, compartido con el lenguaje general (1984: 73). Para Ulijn, la comunidad lingüística "profesional" o "discourse community" en palabras de Swales (1988, 1990) ha creado unos universales léxicos en los lenguajes específicos.

Así, estos lenguajes, vistos desde una óptica multilingüe, incluyen una cantidad considerable de términos afines o cognados, derivados del latín y el griego en su mayoría, que es necesario considerar, aunque se han de tener en cuenta los falsos cognados. Igualmente es importante considerar el origen que posee el inglés en cuanto a la formación de palabras, con su doble etimología germánica y latina (Ulijn, 1984: 74). El mayor problema léxico que observa Ulijn desde el punto de vista de los aprendices de lenguajes específicos como L2 es quizá el del nivel sub-técnico o semi-técnico (Nation, 1990), ya que comparte gran cantidad de términos con el lenguaje general, y es por lo tanto proclive a la polisemia (1984: 74). Esta apreciación hecha por Ulijn y compartida por más autores ya mencionados (Robinson, 1991) nos parece de una máxima importancia en cuanto a la problemática léxica específica se refiere y viene a corroborar la disparidad de criterios existentes al respecto.

Como ya comentábamos anteriormente, para Hutchinson y Waters (1987) los problemas léxicos de los aprendices de lenguajes específicos siguen estando en el nivel general de la lengua y no en el técnico y sub-técnico. Sin embargo, en nuestra opinión, el problema real estriba en la falta de una convención en cuanto a qué es el nivel léxico sub-técnico o semi-técnico, ya que para unos autores (Hutchinson & Waters, 1987; Nation 1990) serían términos técnicos como *engine*, *sales*, *budget*, es decir, términos específicos de frecuencia más o menos alta, frente a los términos técnicos de baja frecuencia, como *affreightment*, *monetary stringency*, etc., que suelen ser todos ellos

monosémicos y no crean problemas de interpretación. Para otros autores (Robinson, 1991; Ulijn, 1984) los términos semi-técnicos son los términos compartidos con la lengua general en su registro estándar y académico, además de ciertos tecnicismos, con lo cual se da lugar a la ambigüedad de significados, y surgen así los problemas de polisemia.

Dentro del léxico de los lenguajes específicos es también importante el concepto de "sistema semántico", según el cual es más fácil la enseñanza/aprendizaje del léxico cuando éste se enmarca dentro del tema específico que se está tratando (Gorm Hansen, 1981: 156). Si tomamos como ejemplo el tema específico del márketing y la enseñanza/aprendizaje del léxico que le es propio, habría que tener en cuenta el sistema semántico de esta área económico-empresarial, ya que cada término adquiere así un lugar determinado desde el punto de vista del significado y de la funcionalidad.

Por otra parte, es importante hacer constar la relevancia de los patrones estructurales en los cuales se inserta el léxico, y los términos con los cuales puede formar una colocación, es decir, el contexto en el que aparece un término (Carter & McCarthy, 1988: 36). Carter y McCarthy, citando el trabajo de Sinclair (1966), mencionan ejemplos como "vigorous depressions" o "dull highlights", que pueden resultar términos opacos en cuanto a su significado, si se extraen de sus respectivos contextos de meteorología y fotografía. Otra estructura típica de lenguajes específicos como el científico o el técnico es el sintagma nominal, que puede llegar a tener hasta cinco elementos (Williams, 1984) y que, sin embargo, se ha de considerar como una sola unidad léxica.

En cuanto a la importancia que conlleva la enseñanza del léxico específico, Swales (1983) hace unas sugerencias que merecen mencionarse en esta revisión de la investigación sobre léxico específico. Swales sugiere que, aunque los estudios sobre el léxico tienen una larga tradición en la investigación en lingüística aplicada, no así la tiene

la importancia de la enseñanza del léxico ni cómo se debe aprender/enseñar ese léxico (1983: 21). Especialmente en lo que se refiere a lenguajes específicos, este autor afirma que el hecho de producir un diccionario de léxico específico se ha tenido a menudo como la solución a los problemas léxicos de los aprendices, cuando esto en realidad no ocurre así (1983: 22). Igualmente, Swales aboga por la enseñanza del léxico específico en contexto, haciendo consciente al aprendiz del propósito comunicativo inmediato:

The teaching of LSP lexis may be more successful if the acquisition of segments of technical or semi-technical vocabulary can be shown to have an immediate communicative purpose; in other words, there are "best time and places" for dealing with certain sorts of vocabulary issues. (1983: 24)

Así pues, observamos cómo la investigación sobre léxico específico en general es un área quizá más prolífica de lo que en principio se puede suponer, con evidentes controversias en cuanto a lo que se refiere a delimitación de niveles léxicos y de problemas que los aprendices pueden encontrar, y sin duda, con un gran vacío de investigación sobre la enseñanza/aprendizaje de esta destreza lingüística.

III.5.2. EL LÉXICO EN EL INGLÉS EMPRESARIAL

El inglés empresarial es, junto con el inglés científico-técnico, el lenguaje específico que más importancia tiene dentro de las lenguas para fines específicos (Hutchinson & Waters, 1987: 16; Robinson, 1991: 97). Este interés se debe a su gran demanda de aprendizaje y a la expansión de la actividad empresarial en las últimas décadas. No obstante, el estudio de su léxico no ha suscitado tanto interés como el del léxico científico-técnico (Ewer & Latorre, 1967; Selinker, Lackstrom & Trimble, 1970; Lackstrom, Selinker & Trimble, 1973; Todd Trimble & Trimble, 1982; Trimble, 1985; Swales, 1976, 1981, 1986, 1988; Williams, 1984).

Las propias definiciones de inglés empresarial como lenguaje específico apuntan hacia una no demasiada especialización de su léxico, y por lo tanto, como menciona Robinson (1991), esto no ha suscitado tanto interés en su estudio como el inglés científico-técnico, más proclive a la especialización léxica. Así, Pickett define el inglés empresarial como

a mediating language between the technicalities of particular businesses... and the language of the general public. It is not purely for intra-group communication. This is not surprising since business and commerce are by definition an interface between the general public and the specialist producer. (1989: 6)

En esta definición misma se puede observar la asunción, por parte del autor, del carácter a medio camino entre el lenguaje general y el lenguaje especializado que detenta el inglés empresarial. Pickett denomina al inglés empresarial "ergolecto" o lenguaje de trabajo, sugiriendo que un ergolecto opera a nivel léxico y a nivel transaccional, pero casi nunca a nivel gramatical (1989: 11). Como las transacciones lingüísticas son similares en la mayoría de las actividades empresariales, deducimos que es sobre todo en el léxico en donde este lenguaje específico se ve afectado.

Para Robinson (1991: 97), el lenguaje del inglés empresarial ha sido estudiado de forma insuficiente, aunque algunos de sus aspectos sí se han abordado con mayor profundidad. Así, cita a Zak y Dudley-Evans (1986), que han estudiado el lenguaje de los telex, o a Lampi (1986) y Williams (1988) que han llevado a cabo investigaciones sobre el inglés empresarial oral de las negociaciones y de las reuniones, respectivamente.

Es de rigor, sin embargo, citar uno de los trabajos más recientes y relevantes, en cuanto al estudio del léxico del inglés empresarial se refiere, realizados en nuestro país. Alcaraz Varó y Hughes (1996) en su *Diccionario de Términos Económicos, Financieros y Comerciales* hacen una revisión de la naturaleza lingüística de estos términos,

centrando su interés mayormente en los términos financieros, pero realizando, no obstante, una comparación de los tres tipos léxicos.

Así, los *términos económicos* son vistos como un registro más formal y académico que los términos financieros, aduciendo la gran cantidad de raíces latinas que encontramos en ellos, por ser la economía una disciplina académica, cuyo origen y lenguaje proviene de la tradición clásica (Alcaraz Varó & Hughes, 1996: vii). A pesar de hallar términos de origen anglosajón como *clawback* (recuperación, capacidad de reacción), *upturn/downturn* (repunte, caída o bajón), existe gran abundancia de términos de raíz latina como *adverse selection* (antiselección o selección adversa), *moral hazard* (riesgo moral), *multiple correlation coefficient* (cociente o coeficiente de correlación múltiple), *arc elasticity of demand* (elasticidad-arco de la demanda), *command economy* (economía autoritaria), etc.

Los *términos financieros*, sin embargo, presentan una etimología bien distinta. Alcaraz Varó y Hughes (1996: viii) hacen una extensa exposición de estos términos, resaltando, como principal característica, el tono coloquial de la mayoría de palabras, junto a su etimología anglosajona. Los términos financieros que hallamos dentro del inglés empresarial vienen muy determinados por las revistas y periódicos de carácter financiero, encontrando fácilmente expresiones de registro coloquial e incluso familiar como *Firms in the sector have beefed up their prices* (Las empresas del sector han pegado una subida brutal a los precios) o *Buck the market* (pegarle una sacudida al mercado, oponerse a la tendencia del mercado). La influencia que estas publicaciones financieras han ejercido y ejercen sobre la terminología financiera es notoria, hasta el punto de que la revista *The Economist*, con más de 150 años de tradición y quizá la más prestigiosa, ha influido y lo sigue haciendo en la comunidad discursiva (Swales, 1981, 1986, 1988, 1990) de la economía, y por lo tanto en el estilo periodístico de las publicaciones financieras en general. Su influencia lingüística ha sido y es indiscutible,

ya que desde su nacimiento, esta revista se marcó, en su hoja de estilo y como objetivo, utilizar el lenguaje coloquial en sus artículos (Alcaraz Varó & Hughes, 1996: viii).

Esta característica, que en principio puede parecer que facilite la lectura y comprensión léxica, no es sino un obstáculo para un estudiante español de inglés empresarial como L2, ya que el registro coloquial del inglés tiene una etimología anglosajona y, por lo tanto, alejada de la raíz latina de nuestra lengua materna. Esto, unido a la propia actividad financiera que, lejos de la actividad más reposada de los economistas y debido a las tensiones propias de los negocios, propicia la flexibilidad lingüística y fuerza la creación constante de nuevos términos de registro coloquial (Alcaraz Varó & Hughes, 1996: ix), es una fuente de problemas léxicos para el aprendizaje de inglés empresarial como L2.

Ejemplos de características léxicas dentro del inglés financiero (según Alcaraz Varó & Hughes, 1996):

- Dominio del léxico anglosajón: *swap* (permuta financiera), *hedge* (cobertura).
- Expresividad de las imágenes: *upstream*, *mainstream*, *downstream* (flujo ascendente, normal, y descendente).
- Lo festivo en los juegos de palabras: *concert party* (grupo concertado de inversores).
- Siglas y formas lingüísticas mutiladas: *EYES* (Equity Yield Enhancement Securities), *CHIPS* (Clearing House Inter-Bank Payment System), *STRIPS* (Separate Trading of Registered Interest and Principal Securities).
- Expresiones referidas a animales: *bull*, *bear* (en Bolsa se aplican respectivamente al especulador alcista y al especulador bajista).
- Adjetivos de significado transparente: *naked bond*, *naked debenture* (el efecto financiero o crediticio carece de caución o garantía).
- Uso de nombres de colores: *blue chips* (valores bursátiles punteros), *red interest* (números rojos, intereses deudores o en contra), *greenback* (dólar), *pink-sheet market* (mercado bursátil informal).

En cuanto a los *términos comerciales*, estos autores afirman que existe una combinación más equilibrada de léxico de etimología latina (*market price, negotiable*) y de origen anglosajón: (*shop-soiled, first-in first-out*), al que habría que añadir las palabras de origen normando o del francés antiguo, especialmente las del transporte marítimo (*charter party, average, demurrage, etc.*) (Alcaraz Varó & Hughes, 1996: xvi), que provienen del inglés medio hasta el inglés contemporáneo.

III.5.2. Particularidades léxicas

III.5.2.1. Las colocaciones.¹

Es una cuestión bastante obvia que, para tener un dominio de una L2 lo más parecido al dominio ejercido por un hablante nativo, es imprescindible saber utilizar estructuras léxicas tales como colocaciones (*collocations*) y giros idiomáticos (*idioms*). Sobre todo los primeros, pues ya que los giros idiomáticos son menos frecuentes, se pueden memorizar por su naturaleza de estructuras congeladas, y frecuentemente su significado literal, que no real, tiene connotaciones físicas, coloquiales o familiares fáciles de recordar (*to kick the bucket, to rain cats and dogs, to spill the beans, to blow the gaff, etc.*) (Cowie, 1981: 228). Para Gairns y Redman, las colocaciones pueden deber su existencia a menudo a una convención social, que hace, por ejemplo, que "pass" se coloque junto a "salt", debido a que las personas suelen pedir que otros les pasen la sal. Esto implica que no existen, por así decirlo, reglas de colocación, por el hecho de provenir muchas de ellas del uso convencional de la lengua (1986: 37). Por ello, Gairns y Redman recomiendan que se traten separadamente en su aprendizaje, aunque las tablas de colocación o *collocational grids* basadas en el análisis componencial (Rudska *et al.*, 1981) pueden ayudar a establecer las relaciones de colocación entre palabras (1986: 37).

¹ El término inglés *collocation* está acuñado en castellano como "colocación" y también como "coocurrencia léxica" en Downing, A. (1982: 241).

Firth fue el primero en introducir el término técnico *collocation*, y en sugerir la importancia de las colocaciones: "one of the meanings of *night* is its collocability with *dark*" (1957: 196) . No dio una definición de colocabilidad, aunque sí aplicó lo que llamó *the test of collocability* a determinados lexemas (Firth, 1957: 194). Posteriormente, Martin describe el conocimiento de las colocaciones como "a vital component in the learning of new vocabulary in a second language: one does not really know a word until one knows its collocational profile" (1984: 133). Carter y McCarthy dicen de estos estudios que: "language teaching has much to gain from collocational studies" (1988: 33).

Para Cowie están confusos los límites entre giros idiomáticos (*idioms*) y colocaciones (*collocations*), e incluso acusa la falta de un término que recoja los dos fenómenos léxicos, aunque Mitchell (1971) sugiera la etiqueta de "composite element" que recoge el estudio de ambas estructuras léxicas, más los compuestos (1981: 225). Es más, dentro de la lexicología no existe, según Cowie, una rama que defina estos estudios, aunque en otros ámbitos de la comunidad lingüística como es el Este de Europa se le haya llamado "fraseología" (Gläser, 1980).

En esta revisión de la bibliografía hacemos hincapié en las colocaciones por ser este tipo de estructura léxica una de las más problemáticas para el aprendiz, además de tener una frecuencia que creemos hay que tener en cuenta en el discurso del inglés empresarial, y por ser, por otra parte, la que mayores problemas presenta para el estudiante, por la propia libertad de sus reglas de combinación entre palabras (Cowie, 1981: 226; Roberts, 1984: 160). Así, para Cowie la diferencia entre colocaciones y giros idiomáticos estriba en que "A collocation is by definition a composite unit which permits the substitutability of items for at least one of its constituent elements (the sense of the other element, or elements, remaining constant)" (1981: 224) , mientras que, para Mitchell, "an idiom is 'immutable in the sense that its parts are unproductive in relation to the whole in terms of

the normal operational processes of substitution, transposition, expansion, etc.' (Mitchell, 1971: 57)".

La importancia que tienen las colocaciones léxicas en inglés empresarial es indiscutible. Es frecuente encontrar en textos empresariales de variada tipología (libros de texto, artículos de prensa, anuncios publicitarios, etc.) colocaciones de léxico específico (*current account, be goal orientated, to go up market, run a business, etc.*), que sin duda constituyen obstáculos para nuestros estudiantes, en nuestra opinión, un obstáculo doble: por una parte el problema que conlleva la combinación misma de términos, y por otro la naturaleza específica del léxico.

En general, la combinabilidad de las palabras en lengua inglesa constituye uno de los principales escollos de aprendizaje: "One of the main difficulties students encounter in relation to new items of vocabulary is knowing what their collocational properties are..." (Rudzka *et al.*, 1981: 5). Benson, Benson e Ilson (1986) proporcionan la siguiente definición de colocación:

In English, as in other languages, there are many fixed, identifiable, non-idiomatic phrases and constructions. Such groups of words are called *recurrent combinations, fixed combinations, or collocations*. Collocations fall into two major groups: *grammatical collocations* and *lexical collocations*. (1986: ix; cursiva mía)

Así pues, tenemos colocaciones gramaticales tales como *account for, advantage over, adjacent to, to be afraid that*, formadas por un nombre o verbo más una preposición o estructura gramatical vacía de contenido semántico (Bahns, 1993) y otras colocaciones léxicas, que no contienen preposiciones, infinitivos o sintagmas, sino que están constituidas por combinaciones de nombres, adjetivos, verbos y adverbios. Benson, Benson e Ilson (1986) distinguen varios tipos de colocaciones léxicas que suscitan un

mayor interés que las colocaciones gramaticales, por ser más dificultoso su uso y aprendizaje, y que Bahns (1993: 57) recoge:

- verbo + nombre (*inflict a wound, withdraw an offer*).
- adjetivo + nombre (*a crushing defeat*).
- nombre + verbo (*blizzards rage*).
- nombre + nombre (*a pride of lions*).
- adverbio + adjetivo (*deeply absorbed*).
- verbo + adverbio (*appreciate sincerely*).

Es importante, sin embargo, distinguir estas combinaciones de las frases hechas o expresiones idiomáticas. Aunque las frases hechas también son combinaciones léxicas, suelen ser expresiones congeladas, cuyo significado puede no corresponder al significado individual de sus componentes (Bahns, 1993: 57). Entre estas frases hechas y las combinaciones de palabras libres estarían las colocaciones o "loosely fixed combinations" (Bahns, 1993: 57), es decir, combinaciones fijas pero flexibles, susceptibles de variar en su composición. La principal característica de las colocaciones es que su significado sí refleja el significado de sus componentes y se usan frecuentemente (Bahns, 1993: 57).

La siguiente pregunta que los investigadores se plantean es si es necesario que las colocaciones formen parte de un programa de enseñanza de léxico (Brown, 1974; Bahns, 1993; Bahns & Eldaw, 1993). Esta pregunta se fundamenta, en parte, en la existencia de diccionarios especializados en combinatoria (Benson *et al.* (1986), Cowie *et al.* (1983), Friederich & Canavan (1979), de los que se podría pensar que solucionan el problema. Sin embargo, añadimos, existen diccionarios no especializados en combinatoria, y no por ello los estudiantes tienen solucionado el problema de la adquisición de léxico, como apunta Swales y ya hemos comentado anteriormente (1983: 21). Además, Bahns y Eldaw llegan a la conclusión, a través de varias investigaciones empíricas, de que los

estudiantes de inglés como L2 tienen un conocimiento inferior del léxico combinatorio (23.1% de términos combinados traducidos) que del léxico no combinatorio (48.2% de términos no combinados traducidos) (1993: 108).

De sus investigaciones, realizadas mediante pruebas lingüísticas de términos en contexto, también se desprende que el desconocimiento o mal uso de las colocaciones interfiere de forma importante en la comunicabilidad de la lengua, y por lo tanto, sobre todo en estadios avanzados, los aprendices de inglés como L2 necesitan más que un diccionario combinatorio para dominar el fenómeno léxico de las colocaciones (Bahns & Eldaw, 1993: 109). Tripp (1990: 218) sugiere la posibilidad de crear un currículo léxico a partir de listados de palabras y sintagmas más frecuentes, que sirva para diseñar programas en los cuales las estructuras léxicas tales como las colocaciones tengan un papel relevante, por ser el área léxica donde mejor se demuestra el conocimiento y uso de una lengua. Kennedy también apunta la idea de la necesidad de enseñar a los estudiantes de una L2 el uso de las colocaciones, y las define como el punto en el que se encuentran la gramática y el vocabulario (1990: 216).

En cuanto a la importancia de estas estructuras léxicas en los lenguajes específicos, Roberts (1984) señala la fuerte aproximación lexicológica que ha habido en toda la tradición investigadora de lenguas para fines específicos, resultante de la necesidad internacional de identificar las diferencias entre unos lenguajes específicos y otros, aunque, como apuntábamos anteriormente en este capítulo, este interés ha existido a nivel de investigación lingüística y de comunidades discursivas profesionales, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje (1984: 154). Así, se le concede gran importancia a la terminología, que define Dubuc (1978) como "the art of identifying, analyzing and, if necessary, creating the vocabulary for a given technology as applied in a specific situation, so as to respond to the users' communication needs".

Roberts (1984) señala el hecho positivo de que existan glosarios de lenguajes especializados, sin duda útiles para los miembros de una comunidad discursiva profesional, pero sugiere la necesidad de otorgarle una importancia especial a las colocaciones, plasmando esta necesidad en la creación de diccionarios combinatorios especializados, aunque también en su enseñanza:

Users of LSPs [...] need more than glossaries of vocabulary in specialized areas to use a language for communication in particular areas of specialist knowledge. It is not enough for them to know, for example, that *assets* is a business accounting term, which designates everything that a company owns and which has a money value; they must also know how the term *assets* can be used in discourse to convey, idiomatically, various complex concepts connected with it. They must therefore have at their disposal -either in their memory or in a reference work- linguistic and conceptual units such as *liquidate assets*, *sell off assets*, *put (a sum) on the assets side*. (1984: 154; cursiva mía)

Williams estudia igualmente la especial importancia que tienen los compuestos nominales, que serían una variedad de las distintas nomenclaturas de las colocaciones, en el inglés profesional: "In professional English, NCs are even more frequent, and pose severe problems to the non-native reader.." (1984: 146). Esta importante investigación de Williams considera los compuestos nominales según el número de palabras que los componen, especialmente en inglés científico-técnico, lo cual nos parece importante incorporar dentro del léxico del inglés empresarial, por la vertiente científico-técnica que tiene éste en ciertos textos periodísticos e informes de empresa (*reports*).

Así pues, Williams (1984), en su análisis de frecuencia de los compuestos nominales en textos periodísticos, detecta hasta un máximo de cinco palabras por compuesto (*airport building roof truss failures*) (1984: 148). Williams realiza asimismo un análisis funcional de los compuestos nominales, llegando a la conclusión de que ciertos compuestos poseen varias funciones implícitas. Esta conclusión tiene una importante relevancia en cuanto a sus implicaciones pedagógicas: "A multi-function NC (nominal compound) is one which,

on recovery, contains two or more different functions, e.g. *rail-suspended safety harness* = a harness *for the purpose of* improved safety, that works *by means of* a suspended rail. A parallel-function NC contains two or more instances of the same function" (1984: 149).

Las implicaciones pedagógicas que extrae Williams apuntan hacia una necesidad de incluir estos compuestos en la enseñanza, y vienen determinadas por las siguientes razones:

- Importancia en enseñar a reconocer estos compuestos, ya que los aprendices pueden fácilmente no reconocerlos.
- Enseñar a análisis un grupo de palabras de derecha a izquierda, con el fin de detectar estos compuestos.
- Enseñar los compuestos en contexto, ya que solamente el contexto les reafirma su significado.
- Poner especial énfasis en los compuestos sintácticamente ambiguos (*material defects = defects caused by sub-quality materials*).
- Poner especial énfasis en las elipsis existentes en algunos compuestos (*slipping research and prevention = research and prevention of slipping*).

Vemos de nuevo, a través de esta investigación de Williams, la importancia que tiene la enseñanza del léxico especializado y sus especiales características, como son las colocaciones o sus distintas formas de ser denominadas, junto con el relevante papel que juega el contexto.

III.5.2.2. Los términos afines o cognados

Esta otra particularidad léxica también merece mencionarse, ya que representa otro obstáculo con el que se encuentran los aprendices de una L2 como el inglés,

especialmente cuando se trata de falsos cognados (Ewer, 1958). Horsella y Sindermann, aun asumiendo las limitaciones del Análisis Contrastivo, que propugna explotar las similitudes entre L1 y L2 para facilitar la transferencia positiva a la L2, recomiendan tener en cuenta este fenómeno en su carácter de elemento de ayuda en el aprendizaje de los lenguajes específicos (1983: 8). Para Rusiecki (1979), los cognados constituyen un bilingüismo latente en muchas lenguas, y por lo tanto, "It is worth looking for all elements of the lexical system of the foreign language that the learner can be expected to find easy to assimilate" (1979: 28).

Los cognados han sido asimilados como parte de un determinado método de enseñanza que parte de este fenómeno léxico. Así, para Mackey (1966) "In one method, the cognate method, the learner starts by learning the basic vocabulary made up of words which are similar in form and meaning to those of his own language. These are then immediately used for oral or written expression" (1966: 155). Asimismo, se han desarrollado estrategias para llegar al significado de los cognados, y así poder enseñar éstas a los aprendices de la L2 (González Smith 1981).

En nuestra opinión, es importante tener en cuenta los cognados y falsos cognados, tanto en el nivel léxico de inglés general como en el de inglés técnico, sub-técnico y académico. Es frecuente encontrar palabras como *position, successive, quotient, operator, perimeter, sphere, theory, velocity, symbol, increment*, etc., pertenecientes a todos estos niveles, y es importante detenerse y analizar estos términos en clase, para determinar si son falsos o no, y para ver en qué medida pueden ayudar a la comprensión discursiva: "Constituting one quarter of the total discourse, they might be profitably utilized as the stepping stones to gain access to other segments of the text" (Horsella & Sindermann, 1983: 15). Para estas autoras, los cognados están infrautilizados en la enseñanza/aprendizaje de una L2, ya que únicamente algunos de ellos se tienen en cuenta, siendo los más utilizados aquellos que por su carácter de léxico técnico son

absolutamente reconocibles por los aprendices de la L2. Por lo tanto sería recomendable, según estas autoras, el utilizar el análisis componencial de las palabras en raíz y afijos, con objeto de hacer conscientes a los estudiantes de los muchos cognados existentes en inglés y español que pasan desapercibidos (1983: 15).

Estudios más recientes sobre cognados dentro de las lenguas para fines específicos y en particular en lo que concierne a la destreza de comprensión escrita abundan en la consideración de la poca importancia que se le ha dado a este fenómeno léxico, desde el punto de vista de la metodología del aprendizaje (Moss, 1992: 141). Para Moss, los cognados son especialmente importantes en cuanto a frecuencia, entre el inglés y el español, sobre todo en cierto tipo de textos, entre los que cita los textos periodísticos, el lenguaje médico, el lenguaje de la ingeniería y el lenguaje de la informática, sugiriendo que cuánto mayor el nivel técnico del texto, mayor número de cognados es posible encontrar, hasta llegar a un 30% de la totalidad de los términos (1992: 143). Aunque Moss no incluye el lenguaje empresarial, éste, por ser un lenguaje específico profesional y por estar entre sus distintas variedades discursivas un número relativamente importante de textos técnicos, también participa, en nuestra opinión, de todas estas consideraciones. Moss hace la siguiente división de términos cognados, atendiendo a distintas características:

1. tamaño del término.
2. cantidad de diferencias ortográficas entre el término inglés y el término español.
3. diferencia proporcional entre el término inglés y el español.
4. parte de la oración a la que pertenece el término.

Finalmente, Moss (1992: 157) recomienda, al igual que los anteriores autores, la práctica regular del reconocimiento de cognados en clase, a través de un análisis de los propios términos cognados.

III.6. RELACIÓN ENTRE LÉXICO Y COMPRENSIÓN ESCRITA

Este apartado nos parece muy relevante en cuanto a la revisión de su bibliografía, ya que, por una parte, léxico y comprensión escrita son dos niveles lingüísticos con una influencia recíproca en la destreza comunicativa de recepción escrita. Por otra parte, son dos de los obstáculos de aprendizaje más importantes con los que se encuentran los aprendices de lengua inglesa como L2 y que más les preocupan, y más concretamente los estudiantes de inglés para fines específicos, como así lo demuestran los análisis de necesidades que se realizan periódicamente a estos estudiantes en la Universitat de Valencia.¹

Esta relación entre léxico y comprensión escrita no ha sido todo lo extensamente tratada que habría hecho falta, ya que existen aún muchos interrogantes sobre cómo interfiere el conocimiento del léxico en la lectura. Principalmente se ha investigado el

¹ Una muestra de estos Análisis de Necesidades es el realizado recientemente (Dolón Herrero, R.), en vías de publicación. En éste, y concretamente en el apartado de Valoración de la Importancia de los niveles lingüísticos, ésta es la secuencia que establecen los estudiantes:

1. Estructuras sintácticas.
2. *Vocabulario*.
3. Pronunciación.
4. *Expresiones idiomáticas*.
5. Gramática. (Cursiva mía)

En el apartado de Valoración de Destrezas Lingüísticas Propias del Ambito Económico-Empresarial (Académico y Profesional) por otra parte, ésta es la secuencia que proponen:

1. Desenvolverse en reuniones.
2. Negociaciones.
3. Redacción y *comprensión de informes*.
4. Conversaciones telefónicas.
5. Redacción y *comprensión de documentos*.
6. Redacción y *comprensión de cartas comerciales*.
7. Redacción y *comprensión de otros escritos*.
8. Charlas informales.
9. *Lectura y redacción de catálogos*.
10. Explicación de gráficas.
11. *Lectura de revistas especializadas*. (Cursiva mía)

En ambas escalas de valoración se puede observar claramente la repetición de los dos niveles lingüísticos -léxico y comprensión escrita- como una constante en las preocupaciones de aprendizaje de nuestros estudiantes.

papel de la lectura sobre la adquisición de léxico, lo cual se consideraba el mejor modo de aprender palabras, hasta que resurgió, en la década de los 70, el interés por la adquisición de léxico como categoría lingüística digna de investigación propia (Carter & McCarthy, 1987; Nation, 1990). Este giro en el estudio del léxico despertó en algunos investigadores el interés por la relación entre léxico y comprensión escrita desde el punto de vista opuesto, es decir, el de la influencia fundamental que ejerce el conocimiento del léxico en la comprensión escrita. Por ello nos ha parecido necesario exponer en esta revisión bibliográfica hasta qué punto afectan estos estudios al conocimiento del léxico y su adquisición.

Laufer (1989) se plantea la pregunta de qué porcentaje de conocimiento léxico es necesario para la comprensión escrita y comprueba, como ya habían sugerido Deville *et al.* (1985), que un léxico de 5000 palabras puede dar una cobertura de comprensión escrita del 95% en un texto académico (Laufer, 1989: 319). Lo que nos parece relevante de este experimento realizado por Laufer es la validación de la *threshold hypothesis* en comprensión escrita, hipótesis según la cual la mencionada comprensión escrita es obstaculizada cuando existe un control limitado del lenguaje por parte de los aprendices y, por lo tanto, las estrategias de lectura sólo se pueden aplicar por encima de ese nivel umbral (Clarke, 1979, 1980; Cziko, 1980; Cummins, 1979).

Laufer hace una precisión importante al señalar que cuando la cantidad de léxico conocido por un aprendiz de L2 es escaso, el dominio del contexto también lo es y, como resultado, en lugar de producirse inferencia contextual ante una palabra nueva, se da una interpretación errónea (Laufer & Bensoussan, 1982; Laufer & Sim, 1985). De todas formas, la cuestión más importante a destacar es la evidente influencia que ejerce el conocimiento del léxico en la comprensión escrita, y por tanto, la inevitable relación que existe entre ambos.

Así, Beck *et al.* (1983) hacen, desde el campo de la comprensión escrita en una L1, consideraciones muy valiosas sobre la relación entre conocimiento de léxico y comprensión escrita en general: "An intimate connection between lexical processes and reading comprehension is a necessary assumption of theories of comprehension" (1983: 506), con lo cual reafirman la categoría de léxico como disciplina lingüística con características propias. Para estos autores existe una diferencia notable entre conocer una palabra lo suficiente como para resolver una pregunta en una prueba de elección múltiple y conocer una palabra para poder comprender un texto:

Unknown words can create gaps in the meaning of a text; if too many gaps occur, the student may not be able to construct meaning. Words that are familiar but accessed with difficulty allow comprehension in principle; however, the difficulty of accessing their meaning may interfere with the processing of the text, since attention must be diverted from constructing meaning of the discourse to searching for the word's meanings. (1983: 507)

Por lo tanto, un aspecto esencial de lo que significa conocer bien una palabra es la riqueza de su conocimiento, en lo que se refiere a su polisemia. Para Beck *et al.*, esto es equivalente a la calidad de las conexiones entre conceptos en la memoria semántica de un lector, o dicho de otra forma, si el conocimiento de una palabra es lo bastante rico, entonces, el acceso a cualquiera de sus significados en el contexto correspondiente se realizará fácilmente, y la comprensión textual será más adecuada.

Por el contrario, si el conocimiento de una palabra es pobre, sólo será posible el acceso a algunos de sus significados, y la comprensión textual será más susceptible de error. Así pues, la comprensión del significado de una palabra en contexto dependerá, no sólo del concepto habitualmente ligado a esta palabra, sino también de las conexiones con otros conceptos que el contexto exige.

Esto confirma, en nuestra opinión, la importancia que tiene el contexto para la adquisición de léxico, ya que ayuda al aprendiz de una L2 a formarse nuevos conceptos asociados a la palabra que aprende, y de esta forma se facilita el camino para una posterior comprensión escrita, todo lo cual no ocurre si la adquisición de léxico se realiza a través de listados de palabras descontextualizados.

Otro trabajo importante es el de Mezynski (1983), en el cual se estudia el efecto de la instrucción de léxico en la comprensión escrita. De los ocho estudios llevados a cabo por esta investigadora se desprende que después de la instrucción léxica hubo una clara mejora en el conocimiento de palabras. No obstante, no siempre esto supuso una mejora en la comprensión escrita, por lo cual, concluye Mezynski que es necesario realizar más investigaciones sobre la relación entre conocimiento de léxico y comprensión escrita, aunque sea evidente la correlación existente entre ambas destrezas lingüísticas.

Un estudio muy de destacar es el realizado por Laufer y Sim (1985), que a partir de un experimento llevado a cabo con 15 aprendices universitarios de L2, observan el mal uso que estos hacen de claves contextuales que ofrece un texto, debido a la deficiencia en conocimiento léxico que poseen. Estos errores en la comprensión escrita son motivados principalmente porque los aprendices buscan, ante todo, la comprensión inmediata de las palabras antes de intentar comprender el significado general del texto.

Al no conocer los significados léxicos, los aprendices apelan a su conocimiento formal de las palabras para averiguar el significado, y es aquí donde fallan, al confundir, por ejemplo, *provide* con *prevent*, or *nurturing* con *natural*. Este estudio, en nuestra opinión, aparte de dar evidencia palpable de la importancia que tiene el conocimiento léxico para la comprensión escrita, muestra que el papel que desempeñan las estrategias léxicas a través del contexto es útil para conocer la formación de palabras y, por lo tanto, la instrucción de dichas estrategias es recomendable.

Dubin (1989) explora las tensiones existentes entre la instrucción en comprensión escrita y la instrucción en aprendizaje de léxico a través de la metáfora de la "extraña pareja" (odd couple), es decir, dos individuos únicos cuyas características son dispares, pero que sin embargo viven juntos. Evidentemente, los dos individuos a que hace referencia Dubin son la lectura y el léxico. Mientras que en la instrucción sobre comprensión escrita se insiste para que se aprendan estrategias según las cuales se puede entender un texto evitando las palabras desconocidas, en la instrucción de estrategias léxicas se insiste en que la comprensión escrita no es posible sin el conocimiento del léxico. Para Dubin el problema está en cómo abordar la gran cantidad de léxico necesaria para poder comprender los textos que integran un programa de aprendizaje de una L2:

When they realize the size of the vocabulary gap between language course books and selections from authentic texts, some English language teachers attempt to concentrate on vocabulary exclusively. However, many ESL students do not have time to undertake separate vocabulary-building courses. (1983: 284)

La autora propone una serie de estrategias globales, que estarían a caballo entre el procesamiento del léxico y la comprensión escrita, con objeto de guardar siempre un equilibrio, para que ninguno de los dos elementos de la "pareja" quede desfavorecido. Así, antes de abordar la comprensión escrita será necesario tener en cuenta si hay palabras repetidas, o si los significados de las palabras desconocidas afectan a ideas principales del texto, qué marcadores discursivos hay y qué partes de la oración ocupan las palabras desconocidas, pero nunca dedicar excesivo tiempo al léxico mediante ejercicios de búsqueda de sinónimos o antónimos, ya que esto puede desviar la atención de los aprendices hacia otros aspectos léxicos no relevantes para ese contexto pedagógico (1983: 285).

Finalmente, un trabajo que nos parece clave en esta revisión, y que podría calificarse como cumbre en el estudio de la relación entre léxico y lectura, ya que investiga en

profundidad ambas destrezas a partir de un experimento empírico, es el de Rusciolelli (1995). En esta investigación se instruye a unos aprendices universitarios de L2 en el aprendizaje y aplicación de las siguientes estrategias de lectura:

- 1.- Leer el texto sin preámbulos léxicos ni de otro tipo.
- 2.- Servirse del conocimiento del tema para comprender el texto.
- 3.- Resumir el texto.
- 4.- Servirse del título del texto para comprender éste.
- 5.- Servirse de las ilustraciones para comprender el texto.
- 6.- Hacer un ejercicio de preguntas sobre el texto para comprender éste.
- 7.- Hacer un "skimming", o ir a las partes importantes del texto.
- 8.- Releer el texto para comprenderlo.
- 9.- Leer sólo el comienzo del texto para averiguar su contenido.
- 10.- Evitar las palabras desconocidas.
- 11.- Buscar las palabras desconocidas en un diccionario.
- 12.- Inferir palabras a través del contexto.

Tras la instrucción y aplicación de estas estrategias, se les pasó a los aprendices un cuestionario donde identificaron cuáles de ellas habían sido más efectivas para la comprensión escrita, y el resultado fue que la estrategia de "skimming" y la *inferencia de palabras a través del contexto* son las que mejor resultado dieron (Rusciolelli, 1995: 262).

Esto, aparte de demostrar la importancia del conocimiento léxico en la comprensión escrita, refuerza la importancia que tiene una estrategia como la inferencia a través del contexto como útil muy valioso en el proceso de descifrar palabras desconocidas, con objeto de comprender un texto. El interés en este aspecto en particular, el de comprobar cómo actúa la estrategia de inferencia léxica a través del contexto en textos particulares de inglés como L2, es el que ha motivado la presente investigación, tal como exponemos más adelante.

IV. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LÉXICO

Llegados a este punto, hemos revisado la bibliografía existente en estrategias de aprendizaje (EA), con la problemática de su definición, identificación, clasificación, e instrucción. Por otro lado y respecto al léxico, nos hemos centrado en su aprendizaje, en la importancia que tiene la palabra, y en las particularidades que entraña el léxico de las lenguas para fines específicos y concretamente del inglés empresarial.

A continuación vamos a exponer los estudios llevados a cabo sobre el punto donde confluyen los dos campos de investigación de los que se nutre esta Tesis y que acabamos de exponer. Así pues, revisaremos los trabajos sobre estrategias de adquisición de léxico en general, con sus dos grandes categorías de estrategias de inferencia a través del contexto y estrategias de memorización o retención de palabras. Describiremos las consecuencias de unas y otras en el aprendizaje del léxico en general, y finalmente repasaremos los modelos prácticos de EA de inferencia léxica a través del contexto que se han realizado, haciendo una crítica de los mismos, ya que no todos comprenden los mismos pasos ni se aplican a las mismas tareas.

IV.1. ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LÉXICO

IV.1.1. LA INSTRUCCIÓN EN ADQUISICIÓN DE LÉXICO

Hemos de empezar diciendo que al concepto de aprendizaje o adquisición de léxico a través de estrategias hay que anteponer el de instrucción, citado y explicado en su apartado correspondiente, ya que no es posible que se dé el uno sin el otro (Oxford & Scarcella, 1994: 231). Para estos autores, la instrucción en adquisición de léxico se basa

en cuatro elementos: análisis de necesidades, personalización, estrategias de aprendizaje y variedad de actividades conducentes a la adquisición. Consideramos que estos cuatro elementos se podrían reducir a dos: análisis de necesidades, que en nuestra opinión incluye los rasgos personales de los aprendices, y estrategias de aprendizaje, que igualmente pueden incluir la variedad de actividades aplicables a la adquisición de léxico. La aportación más relevante de esta propuesta la constituye sin duda el *análisis de necesidades*,¹ y la metodología que la aproximación a la lengua inglesa desde el Inglés para Fines Específicos ha desarrollado (Hutchinson & Waters, 1987). Oxford & Scarcella dan de este modo un paso más en la sistematización de la instrucción en adquisición de léxico.

Oxford y Scarcella (1994) enfocan por una parte el *análisis de necesidades* necesario para programar un proceso de aprendizaje de léxico desde tres premisas: 1) examinar el lenguaje en el que se inserta el tema o temas específicos y las tareas que se van a realizar; 2) considerar las variables que afectan a la adquisición del léxico; y 3) hacerse consciente de los objetivos inmediatos del aprendiz, desde objetivos sociales como comprar un apartamento o ir de compras, hasta objetivos académicos como acceder a textos específicos, entender conferencias, etc. Como hemos mencionado anteriormente, la instrucción personalizada, en nuestra opinión, puede incluirse en este análisis de necesidades.

Por otra parte, las *estrategias de aprendizaje de léxico* son vistas como herramientas que el aprendiz puede utilizar dentro y fuera del aula, y cuyo objetivo es hacerle cada vez más autónomo y por lo tanto más independiente del profesor. Para estos autores, la estrategia léxica más útil es sin duda alguna la de *inferencia a partir del contexto* (Oxford

¹ Este concepto proviene del campo del Inglés para Fines Específicos (Hutchinson & Waters, 1987) y se refiere al estudio de las necesidades de aprendizaje que determinados estudiantes pueden tener, con objeto de diseñar posteriormente los materiales adecuados a dicho aprendizaje.

& Scarcella, 1994: 236), aunque advierten, tomando como referencia a Dubin (1989) que puede ocurrir que los aprendices no logren entender el texto que circunda la palabra cuyo significado se ha de inferir, y por lo tanto que no consigan averiguar este significado. Para evitar esto, recomiendan que se compruebe de antemano la inferencialidad de una palabra. El cuarto elemento, la *variedad de actividades* conducentes a la adquisición de léxico, que pensamos debería ser una propuesta de actividades derivada de la aplicación de la estrategia de inferencia a partir del contexto, es abordada desde tres perspectivas distintas: las actividades descontextualizadas, las parcialmente contextualizadas y las contextualizadas.

En nuestra opinión, estos autores no son del todo coherentes, pues dan la impresión de que es el lector quien debe elegir con qué grupo se queda. De todas ellas, las más interesantes nos parecen las parcialmente contextualizadas, ya que el primer grupo propone los listados de palabras y las tarjetas de colores o *flash cards*, y el último propone la integración de las cuatro destrezas lingüísticas -comprensión y producción oral y escrita- para conseguir actividades plenamente comunicativas. Las parcialmente contextualizadas, sin embargo, incluyen la agrupación de palabras siguiendo rasgos comunes tales como partes de la oración, funciones que desempeñan, etc.; la elaboración, que consiste en hacer asociaciones entre la nueva palabras y otras que ya están almacenadas en la memoria; la imaginaria visual y aural; y por último el mapa semántico, o realización de un gráfico en el cual la nueva palabra ocupa un lugar central, y mediante flechas es unida a palabras que derivan de ella, tanto lingüística como semánticamente.

Esta propuesta nos parece una adaptación al aprendizaje de léxico del inventario de estrategias o SILL (Strategies Inventory for Language Learning) que propone Oxford (1990), con las cuales se puede estar de acuerdo o no, y cuya aplicación a una situación de aprendizaje concreta no está desarrollada. Oxford y Scarcella no presentan, pues, ninguna propuesta concreta ni exhaustiva sobre los pasos a dar en la aplicación de la

estrategia de inferencia a partir del contexto. Otros autores que enfatizan la necesidad de la instrucción basándose en los resultados obtenidos al realizar ellos mismos estudios empíricos respecto a la estrategia de inferencia léxica son Van Parreren y Schouten-Van Parreren: "What the control conditions of these experiments demonstrated incidentally was that the guessing skill does not develop spontaneously to a sufficient degree in anywhere near all the subjects" (1982: 237).

Una idea que está íntimamente relacionada con el concepto de instrucción en estrategias de aprendizaje, y que procede de la psicología cognitiva, teoría que explica el proceso mental seguido por los aprendices cuando estos utilizan las estrategias de aprendizaje, es la de *aprendizaje previo* (Nation 1990; Oxford & Scarcella 1993). El concepto significa que el léxico ya memorizado sirve para sustentar el aprendizaje del nuevo léxico. Esta consideración y la medición de este léxico ya aprendido es esencial a la hora de diseñar cualquier programa de instrucción en estrategias de adquisición de léxico. Queremos añadir a las afirmaciones de Nation, que la medición del léxico nos parece una parte esencial de este tipo de aprendizaje, y nos lo parece a la vez como punto de partida, para saber qué conocimiento previo poseen los aprendices y así poder diseñar un programa de aprendizaje, y como punto de llegada, para comprobar los resultados del programa y medir la adquisición.

IV.1.2. TIPOS DE ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LÉXICO

Es necesario empezar diciendo que antes de existir un planteamiento sobre si ciertas técnicas o estrategias podrían ayudar a los aprendices de una L2 a adquirir léxico de modo efectivo actuando a modo de instrumento psicolingüístico entre el aprendiz y el léxico, y si estas estrategias se podrían instruir, el aprendizaje de nuevas palabras se presentaba en largos listados de palabras que había que memorizar sin más (*rote learning*) (Carter & McCarthy, 1987; Nation, 1990). Estas palabras eran dispuestas en pares (*paired*

associates) (Carter & McCarthy, 1987), que contenían una palabra de la L2 y, o bien un sinónimo en esa misma lengua, o la traducción en la L1, acompañados a veces por una representación gráfica o un dibujo de la misma (Crothers & Suppes, 1967; Nation, 1983).

Aunque gran parte del léxico que un aprendiz de lenguas extranjeras va adquiriendo procede de la manipulación receptiva y productiva de la lengua en sí o aprendizaje indirecto (Nation, 1982, 1990), las técnicas que se basan en extraer palabras o grupos de palabras dentro o fuera del contexto (aprendizaje directo) persiguen el fin de agilizar el proceso del aprendizaje. Nation (1990: 6) sugiere que la técnica o estrategia más importante para acometer el aprendizaje de léxico nuevo es la inferencia de palabras a partir del contexto. Sin embargo, esta afirmación nos parece algo inconcreta, pues Nation no especifica para qué nivel de conocimiento de la lengua sería adecuada esta estrategia, ni para qué tipo de aprendices o para qué objetivo lingüístico, contradiciendo opiniones tuyas que postulan que se estas variables se han de tener en cuenta (1990: 7). Pensamos que estas técnicas, que veremos más adelante, y que pertenecen al campo de las estrategias de aprendizaje para adquirir léxico nuevo, se habrían de dividir en dos grandes grupos, a saber, la inferencia léxica² a través del contexto (Clarke & Nation, 1982; Bensoussan & Laufer, 1984; Parreren, 1987; Schouten van-Parreren, 1988; Laufer, 1984, 1987; Bauer & Nation, 1993) y la memorización de palabras según reglas mnemotécnicas, auditivas o visuales (Cohen & Hosenfeld, 1981; Cohen & Apeh, 1982; Cohen, 1987) con especial énfasis en el método de palabras-clave(*keyword method*) (Pressley, Levin & Delaney, 1982; Pressley, Levin & Ghatala, 1984).

² La *inferencia léxica* a través del contexto es la traducción que proponemos de la estrategia de aprendizaje conocida como *-guessing from context strategy-* (O'Malley & Chamot, 1990; Clarke & Nation, 1980; Nation, 1990) o al concepto *-context guesswork-* (Gairns & Redman, 1986) y que consiste en la averiguación del significado de una palabra desconocida por parte del lector u oyente a través de las relaciones formales que éste extraiga del contexto que circunda a esa palabra, pudiendo incluir el análisis formal de la propia palabra. En ningún caso, como explicamos más abajo, se ha de entender la *inferencia* en el sentido que le otorga el análisis del discurso, de adivinar la intención que subyace a un texto o la intención de un hablante.

Estos dos grupos de estrategias de adquisición de léxico han tenido un considerable desarrollo. Otro tipo de estrategias, según Brown y Perry (1991) serían las estrategias de *procesamiento semántico* (Beck, McKeown & Omanson, 1987) las cuales no han tenido un desarrollo sistemático y que están relacionadas con algunas teorías semánticas aplicadas a la adquisición de léxico (Channell, 1981). Beck *et al.* sugieren que: "...students should be required to manipulate words in varied and rich ways, for example, by describing how they relate to other words and to their own familiar experiences" (Beck et al., 1987: 149). Nation (1990: 159) fija su atención especialmente en palabras de baja frecuencia, siendo muchas de ellas palabras del nivel técnico o de especialidad. De este modo justifica la necesidad de instruir a los aprendices de una L2 en estrategias de aprendizaje de léxico que no se basen en la memorización sin más, ya que habría que memorizar grandes cantidades de palabras, sino en el reconocimiento de palabras desconocidas a través de unos procedimientos concretos. Así, propone que debido a varias razones, como son el gran número de palabras de baja frecuencia que existen en la lengua inglesa, la escasa aparición de éstas en textos de inglés general y el hecho de estar sujetas a patrones lingüísticos marcados por los temas profesionales o académicos a los que pertenecen, es preferible adiestrar a los aprendices en estrategias que les ayuden a aprender y a memorizar estas palabras antes que enseñarles todas estas palabras en grupos o en listados.

Este autor presenta tres tipos de estrategias: inferencia a partir del contexto, técnicas mnemotécnicas y análisis de palabras. Sin embargo, pensamos que hay cierta contradicción en esta división, ya que el propio Nation propone el análisis de palabras como último paso de la estrategia de inferencia a partir del contexto (Nation, 1980: 215). Por lo tanto, esta división quedaría reducida a dos grandes grupos: estrategias de inferencia a partir del contexto y estrategias mnemotécnicas, división con la cual estamos más de acuerdo.

La justificación en la que se apoya Nation es el principio de que *la cantidad de conocimiento común de léxico disminuye a medida que el nivel de las palabras aumenta* (Nation, 1990: 159). Esto habría que explicarlo diciendo que, para este autor, el conocimiento de palabras de alta frecuencia es siempre más común en los aprendices de una L2 que el conocimiento de palabras de baja frecuencia, debido a que para él, las de baja frecuencia pertenecen a un nivel léxico cualitativo alto (Thorndike & Lorge, 1940).

IV.1.3. LAS ESTRATEGIAS DE INFERENCIA A TRAVÉS DEL CONTEXTO

Las estrategias de inferencia a partir o a través del contexto tienen una abundante documentación bibliográfica, ya que han sido abordadas por múltiples investigadores que han llevado a cabo propuestas y estudios. Todos ellos han partido de la importancia del contexto para la adquisición de léxico, y han propuesto diversos modelos. Sin embargo, es necesario puntualizar ya de antemano que las dos constantes que podemos observar en muchos de estos modelos de estrategia de inferencia léxica son, por una parte, el análisis de la palabra cuyo significado se ha de inferir, según sus partes, raíz y afijos o campo semántico al que pertenece; y por otra parte el análisis del contexto circundante siguiendo unos pasos determinados.

Gairns y Redman (1986: 83) ya puntualizan que "This [contextual guesswork] involves making use of the context in which the word appears to derive an idea of its meaning, or in some cases to guess from the word itself", y añaden que respecto a la posibilidad de inferir el significado a partir de la propia palabra, los hablantes de lenguas romances y germánicas tienen una ventaja, la de los múltiples términos cognados que existen entre ellas. Estos autores recomiendan que se exploten los términos cognados en la instrucción de la inferencia, aunque en algunos casos pueda haber falsos cognados (1986: 83). Kelly (1990) recoge igualmente este doble enfoque de la inferencia léxica, que él denomina *contextual guessing* y *formal guessing* (inferencia contextual e inferencia

formal), haciendo una crítica a la propuesta de Nation (1987) respecto a que la mayor fuente de información en la inferencia léxica es el contexto.

Para Kelly, el *formal guessing* o inferencia basada en los rasgos formales de la nueva palabra es más fiable que el *contextual guessing* o inferencia que parte del contexto circundante únicamente, y aduce que cuando en la información que proviene del contexto falta algún dato, esta falta puede afectar a la averiguación del significado de la palabra nueva. Sin embargo, esto no ocurre analizando los rasgos formales de dicha palabra nueva, siempre que el aprendiz tenga un conocimiento suficiente respecto a afijación y formación de palabras en la L2 (Kelly, 1990: 200).

Aquí hemos de decir que nos parece importante la distinción que formula Kelly entre inferencia formal y contextual, ya que, como hemos mencionado anteriormente, son dos elementos prácticamente constantes en las propuestas de estrategias de inferencia léxica que hacen los distintos autores, incluido Nation (1980, 1987, 1990). Sin embargo, ninguno de estos dos autores le da nombre ni categoría propia de estrategia de aprendizaje a este mecanismo, viendo la inferencia formal únicamente como algo que hace el lector para comprender el significado de las palabras.

Creemos que la propuesta de Kelly adolece de una profundización mayor en lo que constituye la inferencia formal y sus implicaciones metodológicas en la instrucción de la estrategia a los aprendices de una L2, ya que no basta con que estos tengan "un conocimiento básico de afijación y formación de palabras", sino que haría falta un conocimiento exhaustivo para poder acometer la inferencia formal de modo riguroso, como demuestran Bauer y Nation (1993) con el concepto de *familias de palabras*. Así pues, nos quedamos con la puntualización de que, sin duda, para que una estrategia de inferencia léxica a partir del contexto tenga un resultado efectivo, es necesario tener en cuenta no sólo el contexto circundante a la palabra cuyo significado queremos inferir,

sino también, y, esto es importante, en igual medida, el análisis formal de dicha palabra. Anderson y Freebody (1983), con quienes estamos de acuerdo, afirman en este sentido, que el conocimiento en la formación de palabras es uno de los motores que impulsan el crecimiento del léxico de un aprendiz de L2, y lo incluyen en la inferencia contextual:

Context does not ordinarily provide sufficient clues to determine meaning, either. Together, however, the two sources of incomplete information -morphology and context- may complement one another, so that in combination they provide enough information to pinpoint the meaning of a new word. In the best circumstances, using both morphology and context, it may be possible to learn the meaning of a word in a single encounter. (1983: 241)

Remontándonos más atrás en la investigación léxica y en el ámbito de una L1, Dulin (1970) sugería que cualquier lector que intente entender un texto hace uso del contexto cuando reconoce alguna palabra nueva. De las miles de palabras que cada persona conoce y usa, muy pocas han sido explícitamente enseñadas, por lo que, decimos nosotros, la estrategia de inferencia léxica existe de forma inconsciente y automática en prácticamente todas las personas adultas susceptibles de leer un texto en su L1. Dulin insiste, sin embargo, en la necesidad de enseñar a los jóvenes lectores de L1 a utilizar de forma sistemática las claves que proporciona el contexto.

Para Twadell, cuando un aprendiz de L2 ha adquirido la habilidad de inferir a partir del contexto, utiliza los elementos de éste que le son familiares para averiguar, aunque no sea de forma total o precisa, el significado de un sintagma u oración. Este significado más amplio sin duda le va a ayudar a inferir el significado de una palabra nueva de ese mismo sintagma u oración (1972: 274). Este autor también apunta que: "as the learner moves from the protection of a rigorously controlled vocabulary into something like a real use of the foreign language, the skill of sensible *guessing* becomes a major teaching objective" (1972: 275).

Entre los investigadores pioneros en ver la importancia del contexto para la adquisición de léxico, aparte del trabajo en solitario de Seibert (1945), está, más recientemente, Honeyfield (1977), quien, en un momento en el cual aún se consideraba que si un aprendiz de L2 conocía las 3000 palabras más *frecuentes* de la lengua inglesa podría entender entre el 80% y el 90% de cualquier texto (Richards, 1974), abogó por la inferencia léxica a partir del contexto, especialmente para aprendices de L2 universitarios, a los cuales no bastaban estas 3000 palabras más frecuentes o de *alta frecuencia* (Nation, 1990).

Looking up words is extremely tedious and probably makes little contribution to vocabulary *learning*. Moreover, looking up breaks the reader's train of thought, the ongoing business of forming hypotheses about what the writer is saying, which is central to the reading process. It seems likely that refraining from looking up as much as possible may contribute more to learning, especially if it goes with attempting to infer. This is because the attempt to infer brings the unknown word into contact with an active searching and thinking process, involving consideration of possible meaning dimensions of the word. (Honeyfield, 1977: 36)

Finalmente, Honeyfield recomienda tres tipos de ejercicios para favorecer la habilidad de inferir palabras a través del contexto, aunque sin llegar a configurar una estrategia completa de inferencia léxica, como sí harán otros autores más adelante. Él se limita a sentar las bases de la inferencia proponiendo ejercicios tales como *cloze exercises*, *words-in-context exercises* y *context enrichment exercises*, que obligan al aprendiz a inferir significados teniendo en cuenta el contexto, pero sin incidir en el análisis formal de la palabra cuyo significado se quiere averiguar.

Bensoussan y Laufer (1984: 17) afirman que existen claves en el contexto de una palabra que pueden ayudar a los aprendices a inferir el significado de una palabra nueva. Sin embargo, sugieren que, como la evidencia indica que no todas las palabras se aprenden con igual facilidad, es deseable una aproximación meticulosa que enseñe las

distintas categorías de palabras. Estos autores, no obstante, no describen en detalle qué pasos se deberían seguir en la aplicación de una estrategia de inferencia léxica, ni tampoco cómo debería ser su instrucción a los aprendices.

Williams (1986) hace una aportación muy interesante con su propuesta de cinco estrategias de *reconocimiento* de palabras en comprensión escrita de Inglés para Fines Específicos. Estas estrategias se dividen en: inferencia a partir del contexto, identificación de familias léxicas, descomposición de compuestos nominales, búsqueda de sinónimos y análisis de palabras. Esta propuesta viene a confirmar lo dicho anteriormente por otros autores, que a la inferencia a partir del contexto le suman otras técnicas, ejercicios o estrategias de análisis y manipulación formal de las palabras desconocidas, con objeto de afianzar la inferencia contextual.

Para Kang (1995) la importancia del contexto en la adquisición de léxico en una L2 es incuestionable. Este autor recoge la teoría cognitiva de los "schema/schemata" (Anderson, 1981, 1983) que ya hemos citado anteriormente, y afirma, tal como sugiere ésta, que si los "schemata" apropiados no se activan *in situ*, no es posible percibir, aprender, comprender o recordar (Kang, 1995: 45). Para él el problema está en la integración del contexto en la instrucción, ya que éste debe estar adaptado a las necesidades y a la competencia de los aprendices.

Nation (1990) revisa sus anteriores planteamientos de esta estrategia y propone unas ciertas claves que es necesario enseñar a los aprendices. Estas claves proporcionan información que es la que ayuda a inferir el significado de las palabras nuevas. Recoge las claves propuestas por: Brown (1980), que propone la definición, la experiencia del mundo, el contraste, la inferencia y el análisis de palabras; Kruse (1979) que le presta mucha atención a la construcción de palabras; y Steinberg (1978), que sugiere el conocimiento de la gramática, la puntuación, la definición, el contraste, los conectores,

las palabras de referencia, el análisis de palabras y la experiencia y sentido común del aprendiz. Para Nation, las propuestas de estos autores adolecen de sistematicidad en el procedimiento a seguir por los aprendices, opinión con la que estamos de acuerdo.

IV.1.4. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INFERENCIA LÉXICA

IV.1.4.1. Análisis de Palabras

La teoría del campo semántico y el análisis componencial.

Channell (1981: 116) sugiere que la teoría semántica tiene aspectos importantes que aportar al aprendizaje de léxico, concretamente la *teoría del campo semántico* y el *análisis componencial*, los cuales pueden ayudar a los aprendices a analizar palabras nuevas, y así poder inferir significados de forma sistematizada. Esta autora apunta, igualmente, que existe evidencia de que la mente humana utiliza mecanismos semánticos para clasificar las palabras (Miller & Johnson-Laird, 1976), por lo tanto, no estaríamos sino aplicando esta operación mental en la práctica de la adquisición de léxico. Aquí hemos de decir que Channell se está refiriendo a los *schemata* descritos por la teoría cognitiva del aprendizaje (Anderson, 1976, 1981, 1983).

Según la teoría semántica, el léxico de una lengua no sólo consiste en un caprichoso listado de palabras, sino en un entramado de relaciones entre las palabras. Este entramado lo constituyen los campos semánticos, y según Channell, estos se pueden enseñar a los aprendices de una L2 con objeto de que los apliquen al análisis del léxico (1981: 117).

Por otro lado, las palabras se pueden clasificar en campos semánticos sólo cuando comparten aspectos del significado. El análisis componencial ofrece la posibilidad de describir las similitudes y diferencias que existen entre las palabras de forma sistemática.

Consiste en dividir el significado de una palabra en diferentes partes vistas como componentes semánticos (Nida, 1975). Así, un análisis de la palabra *walk* sería: (+ move) (+ by feet) (+on land) (+placing down one foot after another) (+contact maintained with ground), mientras que para *run* tendríamos: (+move) (+quickly) (+by feet) (+on land) (+placing down one foot after another). Por lo tanto, aún perteneciendo al mismo campo semántico, estas palabras no coinciden en todos sus componentes.

IV.1.4.2. Análisis de prefijos, raíces y sufijos

El conocimiento de afijos y raíces latinas tiene para Nation (1990: 168) un valor doble. Por una parte sirve para ayudar en la adquisición de nuevas palabras, relacionando estos afijos y raíces a otros que encontramos en palabras desconocidas. Por otra parte sirven para comprobar que una inferencia se ha hecho correctamente a partir del contexto al coincidir los significados.

Sin embargo, Bauer y Nation hacen una contribución relevante al sugerir el concepto de familias de palabras *oword families*: "Inclusion of a related form of a word within a word family depends on criteria involving frequency, regularity, productivity and predictability" (1993: 253). Estos criterios se aplican a los afijos para posteriormente clasificarlos en siete niveles, que tienen un valor puramente práctico, con objeto de ser reconocidos por los aprendices, y de esta manera sistematizar la ayuda a la estrategia de inferencia léxica a través del contexto. Los criterios utilizados para determinar el nivel en el cual se debe situar un afijo son los siguientes:

Criterios:

- 1.- *Frecuencia*: el número de palabras en las que aparece un afijo. Los afijos de los primeros niveles se dan en un gran número de palabras. Por ejemplo: *-er*.
- 2.- *Productividad*: la posibilidad de que el afijo se utilice para la formación de palabras nuevas. Los afijos de los primeros niveles son altamente productivos.³ Por ejemplo: *-ly, -ness, en-, -most*.
- 3.- *Predictabilidad*: el grado de predictabilidad del significado del afijo. El significado de la mayoría de los afijos en los primeros niveles es predecible. Por ejemplo: *-less* sólo tiene dos significados, uno de los cuales es poco frecuente.⁴
- 4.- *Regularidad de la forma escrita de la base*: la predictabilidad de cambio en la forma escrita de la base cuando el afijo es añadido. En los primeros niveles, la extracción del afijo deja la base ortográficamente intacta, y por lo tanto, reconocible. Por ejemplo: *green + ish*.
- 5.- *Regularidad de la forma hablada de la base*: la predictabilidad de cambio en la forma hablada de la base cuando el afijo es añadido. En los primeros niveles, la extracción del afijo deja la base fonológicamente intacta y reconocible.⁵
- 6.- *Regularidad de la ortografía del afijo*: la predictabilidad de la forma escrita del afijo. En los primeros niveles el afijo mantiene una ortografía constante y es por lo tanto reconocible.⁶
- 7.- *Regularidad de la forma hablada del afijo*: la predictabilidad de la forma hablada del afijo. En los primeros niveles el afijo tiene una forma fonológica predecible. Las desinencias *-s* y *-ed* tienen cada una tres formas habladas, pero son predecibles.
- 8.- *Regularidad de la función*: el grado de fijación de un afijo a su base, tanto de palabras existentes como en formación de nuevas palabras. Por ejemplo: *-ess* siempre va fijado a nombres y siempre produce nombres.

Estos criterios actúan de dos formas. Por una parte indican el nivel en el que se sitúa un afijo, y al mismo tiempo restringen qué palabras pueden ser incluidas como partes de una familia de palabras. Es evidente que los aprendices deben ser previamente capaces de

³ En términos prácticos esto indica que las palabras que contienen estos afijos son menos susceptibles de aparecer como entradas en un diccionario. Asimismo, los lectores no pueden tener garantizado el encontrar dichas palabras fácilmente en un diccionario, y necesitan por lo tanto reconocerlos y relacionarlos con sus bases.

⁴ Para otros, el significado es predecible una vez que la parte de la oración que ocupa la base es conocida. Por ejemplo, el significado de un sufijo *-s* no es conocido hasta que se averigua si la base es un nombre o un verbo.

⁵ Esto significa que en los primeros niveles la base es potencialmente una forma libre. Algunas palabras de los niveles siguientes en los que la base en su forma hablada no es potencialmente libre son, por ejemplo, *permeable, dramatize, syllabify*.

⁶ El prefijo *pre-* sólo tiene una forma escrita, mientras que *in-* (negativo) tiene *in-, im-, il-* e *ir-*. Estas formas son predecibles, pero no parecen estar relacionadas nada más verlas.

distinguir una base de un afijo para poder manipular esta clasificación por niveles. En cuanto a estos últimos, serían los siguientes:

Niveles:

I. Cada forma es una palabra distinta, hasta el punto de que *book* y *books* no se reconocerían como una misma palabra. Este es el nivel más bajo de reconocimiento, y es una posibilidad extrema y poco probable en un aprendizaje de L2.

II. Sufijos pertenecientes a flexiones. En este nivel se consideran de una misma familia las palabras con idéntica base e idéntica flexión o desinencia. Las categorías flexivas son aquí el plural, la tercera persona del singular del presente, el tiempo verbal pasado, el participio de pasado, el gerundio, el comparativo, el superlativo y el posesivo.

III. Los afijos derivativos más frecuentes y regulares. Por ejemplo: *-able*, *-er*, *-ish*, *-less*, *-ly*, *-ness*, *-th*, *-y*, *non-*, *un-*.

IV. Afijos frecuentes y ortográficamente regulares. Por ejemplo: *-al*, *-ation*, *-ess*, *-ful*, *-ism*, *-ist*, *-ity*, *-ize*, *-ment*, *-ous*, *in-*.

V. Afijos regulares pero no frecuentes. Estos afijos son regulares y pueden darse en la formación de nuevas palabras, pero, al no estar muy generalizados, no añaden mucha nueva información al reconocimiento de palabras. Por ejemplo: *-age*, *-al*, *-an*, *-ance*, *-ant*, *-ary*, *-atory*, *-dom*, *-eer*, *-en*, etc.

VI. Afijos frecuentes pero irregulares. Estos afijos conllevan grandes problemas de segmentación, ya sea porque son ortográficamente alomorfos en sus bases (sus sustraen o añaden letras a sus bases para unirlos a los afijos) o por su homografía. Por ejemplo: *-able*, *-ee*, *-ic*, *-ify*, *-ion*, *-ist*, *-ition*, *-ive*, *-th*, *y*, *pre-*, *re-*.

VII. Afijos y raíces clásicos. A este nivel pertenecen todas las raíces y afijos clásicos bastante frecuentes en la lengua inglesa. Por ejemplo: *embolism*, *photography*, etc. Aquí también se incluyen formas combinadas como *Franco-*, *Gallo-*, *Euro-*, *agri-*, así como afijos tales como *ab-*, *ad-*, *com-*, *de-*, *dis-*, *ex-* y *sub-*.

Hemos de decir que esta propuesta de Bauer y Nation nos parece más importante a nivel de investigación del almacenamiento de léxico y de una guía para confeccionar diccionarios, tal como apuntan los mismos autores, que como posible uso por los aprendices de una L2, ya que supone un proceso de conocimiento de todos los criterios para formar familias de palabras y de todos los niveles resultantes algo complejo. Sin embargo, pensamos que una síntesis en la cual se incorporen elementos de esta propuesta sí que puede ser útil en el diseño de una estrategia de inferencia léxica a partir del contexto.

IV.1.4.3. Análisis del Contexto

a) Distintas visiones de lo que significa contexto.

A la vista de las investigaciones que acabamos de revisar, podemos observar que el contexto y sus características es, junto con el análisis formal de la palabra nueva cuyo significado se quiere inferir, lo que favorece la aplicación efectiva de la estrategia de inferencia léxica. En cuanto a la importancia del contexto y sus características, Nation (1982: 23) sugiere que, en primer lugar, es necesario decidir qué es el contexto y, en segundo lugar, que son necesarias más investigaciones para determinar en qué medida distintos tipos de contexto ayudan en la adquisición de palabras.

Para Crothers y Suppes (1967), contexto es sinónimo de oración neutra en la que no hay ninguna función destacable; para Morgan y Bailey (1943), Morgan y Foltz (1944), Holley y King (1971), y Holley (1973) contexto significa presencia de una historia de la cual se extraen unas palabras que son dispuestas en un glosario. Lado, Baldwin y Lobo (1967) definen el contexto como cualquier información que se añade a una palabra, como puede ser situar la palabra en lengua extranjera dentro de una oración, aportar palabras afines que acompañen al significado (automóvil - car - automobile), o dividirla en partes (apartamento - a + partir + miento).

b) *¿Cómo influye el contexto en la adquisición de una palabra nueva? Diversidad de contextos e inferenciabilidad.*⁷

Esta es otra cuestión clave en la presente revisión, ya que constituye un elemento que se ha de tener en cuenta como factor que afecta a la adquisición de léxico. Judd (1978) ya planteó la pregunta de cómo puede ayudar el *entorno lingüístico* en el aprendizaje de una palabra. Aquí para Nation (1982: 22) existen cuatro respuestas posibles:

1.- En la mayoría de los casos cada entorno lingüístico presenta un significado limitado de una palabra cuando se la compara con su definición en un diccionario. Por lo tanto, enfrentarse a la misma palabra en diferentes entornos ayudará al aprendiz a adquirir más acepciones de su significado.

2.- Si una palabra habitualmente se "coloca" con otra será más beneficioso trabajar con contextos en los que aparezcan juntas, especialmente para el uso productivo de la misma.

3.- Situar una palabra en contexto igualmente ayudará al aprendiz a ver de qué parte de la oración se trata.

4.- El contexto puede, sin embargo, no ayudar a recordar una palabra, ya que es muy probable que se recuerde antes el propio contexto que la palabra en sí, a no ser que se proporcionen diferentes tipos de contexto con la misma palabra.

Na y Nation (1985) extraen de un experimento sobre inferencia léxica a partir del contexto algunas conclusiones relevantes, tales como que la estrategia tiene más éxito si los aprendices inician la instrucción infiriendo significados de verbos y nombres, ya que ambas categorías tienen siempre un contexto semánticamente más rico que otras categorías gramaticales. Una vez que ya dominan la mecánica de la estrategia, haciendo prácticas con verbos y nombres, la aplican fácilmente a otro tipo de palabras.

⁷ El *contexto* y la *inferenciabilidad* que de él se deriva se toman desde el punto de vista de la lingüística formal y no del análisis del discurso. Por lo tanto, el concepto contexto no incluirá los elementos propios del análisis del discurso, como la referencia, la presuposición, la implicatura y la inferencia (Brown & Yule, 1989: 27), todos ellos describiendo lo que hacen el hablante y el oyente respecto a su relación con el sentido discursivo del texto. Entendemos, pues, el contexto, como las relaciones entre unos sintagmas u oraciones y otros. Es necesario puntualizar que la inferencia la entendemos, pues, no como lo que hace el oyente o lector para comprender el significado discursivo de un texto más allá de su *sentido literal*, o para averiguar lo que un hablante quiere decir con sus palabras, sino para comprender el significado de las unidades léxicas individualmente, utilizando el análisis formal del contexto.

Para Schouten-Van Parreren (1985) el contexto proporciona lo que esta autora denomina *inferenciabilidad* (guessability) cuando es rico semánticamente, hasta el punto de "forzar" al aprendiz a que infiera el significado de la palabra desconocida. Beheydt también coincide con esta opinión: "Pregant semantic contexts provide sufficient contextual clues to call up the target words. They require the target word and make the meaning inferable" (1987: 16). Así pues, concluimos nosotros, no todos los contextos favorecen en igual medida la inferenciabilidad de las palabras desconocidas, aspecto éste muy importante a la hora de elaborar materiales para una instrucción de la estrategia de inferencia léxica a partir del contexto, y a la hora de investigar si un contexto tiene los factores necesarios para facilitar la inferencia.

c) Factores contextuales que facilitan la inferenciabilidad

Entre estos factores, Mondria y Wit-De Boer (1991: 252) citan la *redundancia del contexto*, la *existencia de sinónimos y antónimos* o de otras palabras que habitualmente se *asocian* a la palabra desconocida. De la revisión de factores contextuales que por otra parte han realizado Seibert (1945), Pearson y Studt (1975), Ramsey (1981) y Sternberg y Powell (1983), además de las consideraciones que hace Lyons (1977) sobre la importancia de la función sintáctica del objeto para determinar la denotación de los lexemas, podemos concluir que estos factores son, entre otros:

- a. La redundancia del contexto.
- b. La existencia de sinónimos y antónimos u otras palabras asociadas a la palabra desconocida.
- c. Las funciones sintácticas de verbo, sujeto y objeto.
- d. La función de la palabra desconocida.

IV.1.5. ESTRATEGIAS MNEMOTÉCNICAS

El otro gran grupo de estrategias, que tratan la adquisición y memorización de léxico, son las estrategias mnemotécnicas, basadas en el uso de asociaciones visuales y/o fónicas que hacen recordar la palabra desconocida que se quiere aprender:

"...a definition of mnemonic devices -that is-, techniques for converting material to be learned into a form that makes it easier to learn and remember- and focuses on verbal and imagery mnemonics, whereby a word, a phrase, or a sentence and visual imagery serve as mediator between what is known and what is to be learned" (Cohen, 1987: 43).

Para Nation (1990: 167), la principal regla mnemotécnica es la técnica de palabras clave o *keyword technique* (Pressley, Levin & Delaney, 1982). Esta estrategia se basa en la asociación de forma y significado de una palabra nueva con otras formas y significados en la lengua materna del aprendiz. El conjunto de esta asociación se resumirá en una frase o imagen visual que será de fácil retención, partiendo así del principio del procesamiento de niveles o *levels of processing* de Craik y Lockhart (1972), según el cual cuanto mayor es el análisis que se efectúa a una palabra, y cuantas más asociaciones e imágenes se incorporan a la manipulación de una palabra, mejor se afianzará ésta en la memoria.

El *método de palabras-clave* tal como se concibió originalmente (Atkinson, 1975) consiste en un proceso de dos etapas. En la primera etapa se ha de buscar en la L1 una palabra que suene parecida a la palabra desconocida de la L2. En la segunda etapa se ha de establecer una relación significativa entre esas dos palabras, y hacer una frase. De esta manera el aprendiz genera una asociación visual interactiva entre ellas, y recuerda fácilmente la palabra de la L2. Como ejemplo, Pressley, Levin y Delaney (1982) citan, en el caso de que la L1 fuera inglés y la L2 español, el caso en que un aprendiz hubiese que aprender la palabra *carta*. El aprendiz buscaría en primer lugar la definición, y seguidamente la palabra *cart* podría actuar como palabra-clave; una imagen podría ser la

de una carta llevada por una *cart* (carreta), con la frase *the cart transported the letter*, que haría de enlace entre la palabra-clave y la palabra nueva.

Cohen (1987: 46) sugiere, siguiendo a Pressley, Levin y Delaney (1982), que en lo que respecta a la memorización de palabras, la técnica de *palabras-clave* ofrece mejores resultados que otras estrategias, tales como el uso del contexto, la búsqueda de la raíz de una palabra o el aprendizaje de sinónimos, tanto en una L1 como en una L2, estrategias éstas que ellos agrupan bajo el denominador común de estrategias semánticas. Todos ellos afirman que la fuerza de las llamadas estrategias de *memoria* reside en la vertiente memorística de la adquisición de léxico, mientras que la fuerza de las estrategias semánticas reside en la vertiente de la *comprensión*, dentro también de la adquisición de léxico.

Aunque estamos de acuerdo con esta última apreciación que distingue las estrategias de *memoria* frente a las *semánticas*, opinamos que, observando con detenimiento los experimentos llevados a cabo por investigadores como Cohen y Aphon (1980, 1981), Pressley, Levin y Delaney (1982) y otros, se aprecia fácilmente que los aprendices tienen la mayoría un nivel de competencia elemental de la L2, mientras que los aprendices de los experimentos llevados a cabo por investigadores que defienden las estrategias de inferencia léxica a través del contexto (Clarke & Nation, 1981; Parreren & Schouten-Van Parreren, 1982, entre otros) tienen un nivel de competencia avanzado o intermedio-alto en la L2.

Además, Nation (1990) defiende la teoría de que las palabras de baja frecuencia, también llamadas de nivel académico o de especialidad son las más apropiadas, por su gran cantidad, para adquirirse mediante una estrategia de inferencia léxica a través del contexto. Por lo tanto, pensamos que estas diferencias que establecen los autores que defienden las estrategias memorísticas, diciendo que son las más efectivas en cuanto a memoria se refiere, deberían tener en cuenta lo que acabamos de exponer, y asumir que

esto es verdad sólo en parte. En otras palabras, las estrategias memorísticas son posiblemente más apropiadas para niveles de competencia bajos de una L2, mientras que las estrategias de inferencia léxica a partir del contexto lo son para niveles de competencia más avanzados de una L2, en los que, por otra parte, es más frecuente que aparezca un léxico de tipo académico o de especialidad, con un tipo de palabras de significado abstracto, frente a las palabras de significados concretos de etapas elementales de aprendizaje de una L2, en los cuales pueden ayudar bastante estrategias como la de palabras-clave.

IV.2. MODELOS DE ESTRATEGIAS DE INFERENCIA LÉXICA A PARTIR DEL CONTEXTO

En este apartado nos proponemos documentar la estrategia de inferencia léxica a través del contexto con cuatro modelos desarrollados por otros tantos investigadores.

Primer modelo:

Estrategia de inferencia léxica a partir del contexto, de Clarke & Nation (1980)

La estrategia que proponen Clarke & Nation (1980) comienza por hacer, en primer lugar, que el aprendiz fije su atención en la palabra desconocida, seguidamente que observe el contexto inmediato, y luego que analice un nivel más alto del contexto, para ver cómo se relaciona el sintagma que contiene la palabra desconocida con otros sintagmas, oraciones o párrafos. Posteriormente, es necesario comprobar que el intento de adivinar el significado o la inferencia es correcto. Estos autores sugieren que una vez dominados todos los pasos de esta estrategia, el aprendiz puede omitir alguno de ellos. Aunque Clarke & Nation no hablan en ningún momento de aprendizaje cognitivo, queremos precisar que lo que sugieren es que, siguiendo el modelo de Anderson (1981, 1983) ya citado, una vez la estrategia haya pasado de la etapa *cognitiva* y *asociativa* del aprendizaje a la etapa *autónoma*, y por lo tanto se haya incorporado a los *esquemas* (*schemata*) del aprendiz, éste puede omitir alguno de los pasos, puesto que lo que hacían estos era sostener el proceso del conocimiento procedimental de la estrategia vista como destreza en su camino hacia la adquisición:

Paso 1º). Observar la palabra desconocida y decidir qué parte de la oración es.

Paso 2º). Observar el sintagma u oración en la que se encuentra. Si es un sustantivo, un adjetivo o un verbo, ¿qué otras palabras están en su entorno próximo? ¿modifica o es modificado por alguna otra palabra?

Paso 3º). Observar la relación existente entre el sintagma u oración en la que está la palabra desconocida y otras oraciones o párrafos del texto. A veces esta relación estará señalada por un marcador discursivo y otras veces no estará señalada. Los posibles tipos de relación incluyen causa, efecto, contraste, inclusión, tiempo, ejemplificación y resumen. (Ver Halliday & Hasan, 1976, para una gama más amplia de posibilidades). La puntuación también puede servir como clave.

Paso 4º). Utilizar el conocimiento extraído de los pasos 1º a 3º para intentar adivinar el significado de la palabra.

Paso 5º). Comprobar si se ha adivinado el significado correctamente:

- a) Comprobar si la parte de la oración que se había inferido es la correcta. Si no lo es, la inferencia es incorrecta.
- b) Reemplazar la palabra desconocida por el significado que se ha inferido. Si la frase u oración tiene sentido, la inferencia probablemente es correcta.
- c) Dividir la palabra desconocida en afijos y raíz, si es posible. Si los significados de afijos y raíz corresponden a la inferencia, esta puede que esté bien hecha. Si no, vuelve a intentar el proceso de nuevo.

Nation (1990: 163) advierte que la utilización de afijos y raíz como claves previas a la inferencia no es muy fiable, en contra de lo que dicen otros autores (Kelly, 1990). Por eso, propone su utilización en la parte final de la estrategia. Además, los pasos son susceptibles de ser realizados por separado, antes de ser combinados (Long & Nation, 1980), así los aprendices pueden practicarlos como preparación a la estrategia. Esta estrategia también puede utilizarse junto con ejercicios de clase o como trabajo individual de casa.

Este modelo de Clarke & Nation nos parece muy coherente con el enfoque expuesto en el capítulo de Revisión de la Investigación en Léxico, ya que acomete el léxico como categoría autónoma de la lengua, y no la supedita a otras destrezas como la comprensión escrita, que sin embargo otros modelos aquí descritos sí que contemplan.

Segundo modelo:

Estrategia de inferencia léxica a partir del contexto, de Bruton & Samuda (1981).

La estrategia de inferencia léxica a partir del contexto propuesta por Bruton & Samuda (1981) observa la sistematicidad necesaria, aunque para Nation (1990: 161) es más un procedimiento de intento y error (*trial-and-error*), dándose la inferencia bastante pronto, y siguiendo luego una justificación y elaboración. Esta estrategia de Bruton & Samuda (1981) está dividida en seis estadios o pasos, a saber:

Estadio 1:	Fijar la atención en la palabra desconocida
Estadio 2:	El profesor pide que se adivine el significado El estudiante hace un intento de adivinarlo ¿Algún estudiante se aproxima al significado?
Estadio 3:	No. Entonces, las claves del contexto conducen al significado aproximado
Estadio 4:	Sí. Entonces justificar por qué se ha elegido ese significado
Estadio 5:	Elaboración del profesor
Estadio 6:	Apoyo a esa decisión

Tercer modelo: un modelo atípico.

Estrategia de inferencia contextual, de Van Parreren & Schouten-Van Parreren (1982).

El planteamiento de este modelo tiene la particularidad de estar asociado a la destreza de comprensión escrita en una L2, aspecto éste que los autores enfatizan, frente a otros modelos de estrategia de inferencia léxica en los que no se tiene en cuenta hasta qué punto están relacionadas estas dos actividades (Van Parreren & Schouten-Van Parreren, 1981: 235). Los autores confieren a la inferencia léxica (a la cual no denominan estrategia) la categoría de "sub-habilidad" al servicio de la destreza de comprensión escrita, sin la cual la lectura no se puede producir de forma efectiva. Como justificación apelan a la teoría cognitiva del aprendizaje, según la cual, varias habilidades de orden inferior pueden unirse formando un bloque que posibilite el aprendizaje de una habilidad de orden superior (1981: 235). En este caso, evidentemente, la inferencia léxica a partir del contexto sería la habilidad de orden inferior, y la destreza de comprensión escrita la de orden superior. Con esto, Van Parreren & Schouten-Van Parreren coinciden con otros muchos investigadores mencionados en el capítulo de Revisión de la Investigación en Léxico, al no atribuir a la adquisición de léxico una categoría propia, sino supeditada a otra destreza considerada más importante, como la comprensión escrita.

La segunda particularidad de este modelo es que propone la posibilidad de instruir a los aprendices en la aplicación de esta estrategia, estableciendo unos requisitos previos, tanto psicológicos como de competencia lingüística, que los aprendices deben cumplir. Estos autores hacen una crítica de la estrategia planteada por Clarke & Nation (1981), que no parte de una base empírica sino teórica, y apuntan como resultado de sus propios experimentos que la "habilidad" de inferencia léxica a partir del contexto no se desarrolla nunca suficientemente y de modo espontáneo en los aprendices, sino que es necesaria su instrucción.

En cuanto al modelo de estrategia de inferencia léxica a partir del contexto, no proponen uno propiamente dicho, sino que, por una parte, enumeran las *sub-habilidades* que tiene la comprensión escrita, que son:

- 1.- Reconocer el tipo de texto (de ficción, informativo, etc.)
- 2.- Reconocer diferentes tipos de estructura textual.
- 3.- Predecir y resumir el contenido del texto o de sus pasajes.
- 4.- Realizar inferencias a la información relacionada con el tema pero externa al texto.
- 5.- Determinar el significado de palabras desconocidas a partir del contexto.
- 6.- Analizar formalmente las palabras desconocidas.

y afirman que la quinta sub-habilidad es la más importante en la comprensión escrita de lenguas extranjeras, y la que determina o conduce a las demás.

A partir de aquí estos autores basan su investigación y conclusiones en los errores que los aprendices muestran en los protocolos suministrados tras haber tratado de comprender un texto en una lengua extranjera, y haber aplicado todos los pasos anteriormente descritos. Los errores hacen referencia a *niveles lingüísticos* que Van Parreren & Schouten-Van Parreren toman como pasos a tener en cuenta en la instrucción de la estrategia de inferencia contextual, a saber:

- I. Errores del nivel sintáctico.
- II. Errores del nivel semántico.
- III. Errores del nivel léxico.
- IV. Errores del nivel estilístico.
- V. Errores generales.

Los *errores generales* son los errores de planificación de la *acción*⁷ (Van Parreren & Schouten-Van Parreren, 1981: 239) o como se interpretaría en el campo de las estrategias de aprendizaje, la planificación *metacognitiva*. Los demás errores demuestran que la instrucción a los aprendices se debe hacer teniendo en cuenta los niveles lingüísticos como base para desarrollar la "sub-habilidad" de *determinar el significado de palabras desconocidas a partir del contexto*. Según Van Parreren & Schouten-Van Parreren, los "buenos aprendices" tienen la habilidad de estimar qué dificultades presenta una palabra desconocida, y así entran en un nivel u otro desde el cual infieren el significado. Si la inferencia es errónea, entonces van moviéndose hacia arriba o hacia abajo por la jerarquía de niveles. Esta aproximación es en cierto modo parecida a la que proponen Clarke & Nation (1980) al distinguir *contexto inmediato* de *contexto más amplio*, sugiriendo que el aprendiz vaya asignando valores positivos o negativos según la información que proporcionen estos dos tipos de contexto, hasta lograr inferir el significado.

Así pues, este modelo que proponen Van Parreren y Schouten-Van Parreren confirma, en nuestra opinión, la importancia que tiene la inferencia léxica a partir del contexto, en sí misma y como requisito necesario para el desarrollo de la destreza de comprensión escrita.

⁷ La denominación de *action* procede del campo de la psicología soviética (Leontiev, 1979) y puede compararse al término *estrategia*, procedente de la psicología cognitiva estadounidense.

Cuarto modelo:

La inferencia contextual de Williams (1986)

Este modelo tiene en cuenta el descrito anteriormente de Van Parreren & Schouten-Van Parreren (1982), y es similar a él en cuanto que integra la inferencia contextual, junto con otras cuatro estrategias de manipulación y análisis formal de las palabras desconocidas, dentro de la destreza de comprensión escrita. Esta destreza de comprensión escrita está pensada para ser aplicada a textos de inglés para fines específicos. Ésta es, pues, una particularidad que puede resultar interesante si el léxico que se va a procesar entra dentro de esta variedad de la lengua inglesa. Los pasos a seguir en esta estrategia son los siguientes:

- 1.- Identificar a qué partes de la oración corresponden las palabras desconocidas analizando la sintaxis y la morfología de dichas palabras.
- 2.- Buscar en el contexto otras palabras que ayuden a averiguar el significado de la palabra desconocida.
- 3.- Extraer de estas palabras contextuales las claves concretas que proporcionan.
- 4.- Inferir el significado y comprobar si tiene sentido en el contexto general.

Williams (1986: 123) recomienda que esta estrategia se instruya de forma muy cuidadosa, utilizando elementos de apoyo tales como transparencias, ejercicios especialmente diseñados, y un sistema de flechas que se van marcando en el texto, y que indican las relaciones de los elementos del contexto con la palabra desconocida. Al mismo tiempo sugiere que siempre se aplique con otras estrategias de análisis formal y manipulación de las palabras desconocidas.



V. OBJETIVO DE ESTA INVESTIGACIÓN

V.1. OBJETIVO Y DELIMITACIÓN

Una vez realizada la revisión de la bibliografía en los dos campos de la Lingüística Aplicada de los que se nutre este trabajo, es decir, Léxico y Estrategias de Aprendizaje, vamos a exponer cuál es el propósito de esta investigación y nuestra hipótesis de trabajo. La presente investigación no pretende tener un enfoque teórico, sino empírico. Pretende, a partir de unos presupuestos teóricos y metodológicos, comprobar a través de los datos recogidos en un estudio de tipo longitudinal (O'Malley & Chamot, 1987: 46), si existe un progreso en el procesamiento¹ que los estudiantes de inglés como L2 hacen del léxico desconocido al que se enfrentan en los textos especializados de inglés económico-empresarial. Este procesamiento lo entendemos como manipulación formal de las palabras desconocidas y del contexto que las circunda, y tiene por objeto que los aprendices logren descifrar términos desconocidos en sus textos académicos y profesionales.

Lógicamente, esto repercutirá en una mejora de la comprensión textual, destreza que, por una parte, depende de los mecanismos que permiten descifrar el significado del léxico y que, por otra parte, es uno de los objetivos del programa de Inglés Empresarial que se imparte en la Universitat de València. Para ello, hemos diseñado y desarrollado un modelo propio de estrategia de inferencia léxica que parte del modelo de Clarke y Nation (1982). Esta estrategia la situamos dentro del grupo definido como cognitivo (Brown & Palincsar, 1982; O'Malley et., 1985a, 1985b; Chamot & Küpper, 1989), puesto que

¹ Utilizamos el concepto de *procesamiento léxico* refiriéndonos al proceso mental -cognitivo en nuestra opinión-, que los aprendices realizan respecto a las palabras desconocidas con las que se encuentran dentro de la destreza de comprensión textual. El objeto que persiguen es el de adivinar su significado e integrar éste dentro del sentido general del texto en cuestión. Para ello es necesario tener en cuenta las claves que proporciona el contexto, así como analizar formalmente la palabra desconocida.

todos sus pasos o estadios giran en torno a la manipulación de la lengua, y nunca utilizan elementos externos a ella, como ocurre con las estrategias metacognitivas o las socio-afectivas (O'Malley & Chamot, 1990).

V.1.1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS

Los presupuestos teóricos de los que partimos son, por una parte, las investigaciones realizadas en el campo de las EA en lenguas extranjeras, y la aplicación de estas estrategias para descifrar léxico desconocido; por otra, tenemos en cuenta los estudios llevados a cabo en el campo del léxico en una L2, su adquisición, su medición y los diferentes tipos de palabras que puede haber en un texto académico de inglés para fines específicos, y concretamente de inglés económico-empresarial. Finalmente contemplamos los diversos modelos existentes de inferencia léxica a través del contexto, con el fin de documentar esta estrategia.

V.1.2. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS

Los presupuestos metodológicos abarcan, en primer lugar, la aplicación de la estrategia de inferencia léxica mediante la instrucción o adiestramiento de los aprendices y, en segundo lugar, el sistema de recogida de datos y su análisis. Adoptamos el modelo de instrucción en estrategias de aprendizaje conocido como Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) (Chamot & O'Malley, 1994), que se inserta dentro de la tendencia que hemos denominado cognitiva en la Revisión de la Bibliografía sobre estrategias. En cuanto al sistema de recogida de datos, el instrumento que hemos utilizado es el cuestionario semi-dirigido, y el análisis de los datos se ha realizado aplicando la prueba estadística de T-Test a través de un Análisis de la Varianza o ANOVA

cuando los datos así lo permitían. Cuando los datos no eran lo suficientemente homogéneos para aplicar el ANOVA, hemos aplicado una prueba de menor fuerza pero de igual fiabilidad, el Kruskal-Wallis, equivalente a la prueba de Chi Cuadrado.

V.2. HIPÓTESIS DE TRABAJO

V.2.1. OBSERVACIÓN PRELIMINAR

Hemos de comenzar este apartado mencionando que, en un primer momento y al plantearnos esta investigación, nuestra hipótesis de trabajo fue doble: por una parte queríamos comprobar que un grupo experimental de aprendices de inglés económico-empresarial como L2, debidamente entrenados en el aprendizaje, desarrollo y aplicación de la estrategia cognitiva de *inferencia léxica a partir del contexto* tendría una mayor facilidad en averiguar o inferir el significado de palabras o sintagmas desconocidos cuando se encontrase con ellos en textos de su especialidad que otro grupo control que no recibiera ninguna instrucción, y que tratase de realizar la inferencia según su propio repertorio de estrategias de aprendizaje cognitivas. Por otra parte, queríamos comprobar si, debido a la manipulación de la cual el léxico instruído era objeto por el grupo experimental hasta llegar al significado en los niveles morfológico, sintáctico, semántico y discursivo, frente a la no manipulación del grupo control, a quien se le habría proporcionado el significado del léxico nuevo de los textos vistos en clase mediante la traducción al español, era posible que el grupo experimental no sólo reconociera mejor el léxico desconocido, sino que también lo memorizase mejor. En caso de ser afirmativa esta segunda parte de la hipótesis de trabajo, estaríamos demostrando que esta estrategia, siempre según el modelo que proponemos, favorece la adquisición de léxico, aspecto de capital importancia, ya que algunos autores defienden que las estrategias de inferencia léxica a través del contexto no contribuyen a la memorización y, por lo tanto, a la

adquisición, sino que la obstaculizan, por hacer que la atención del aprendiz se desvíe de la palabra hacia el contexto, mientras que las estrategias de tipo memorístico como la denominada de *palabras-clave* sí que favorecen la retención y por lo tanto la adquisición, porque estimulan la memoria (Pressley, Levin & Delaney, 1982; Cohen, 1987; Mondria & Wit-De Boer, 1991).

Así pues, fue a partir de esta doble hipótesis de trabajo como iniciamos nuestra investigación, y como hemos llevado a cabo toda la metodología de recogida de datos. Sin embargo, y una vez obraba ya en nuestro poder el corpus que íbamos a analizar, consistente en los datos que derivan de las pruebas o *tests* destinados a comprobar, por una parte, la comprensión del léxico a través de la estrategia de inferencia léxica y, por otra, la memorización de las palabras instruidas a través de dicha estrategia, hemos podido observar que los datos y su correspondiente análisis iba a desbordar, cuantitativamente hablando, los límites convencionales de una investigación como la presente. En otras palabras, hemos estimado que el análisis estadístico de los datos de las pruebas de comprensión del léxico a través de la estrategia de inferencia arroja unos resultados de tal cantidad y pormenorización, en cuanto a que abarca las múltiples preguntas que nos podemos hacer respecto a los resultados de la aplicación de la instrucción de dicha estrategia a un léxico concreto, que presentan un corpus suficiente para una investigación como la presente. La inclusión del análisis de los datos relativos a la memorización de las palabras instruidas que, muy a nuestro pesar, nos vemos obligados a no contemplar por el momento, desbordaría los límites cuantitativos de este trabajo. No obstante, proseguiremos con su análisis más adelante, ya que pensamos que los resultados que podamos obtener aportarán más luz sobre una investigación como la presente y sobre la instrucción de nuestro modelo de estrategia de inferencia léxica a través del contexto.

V.2.2. Hipótesis de trabajo

Una vez aclarado el punto anterior, pasamos a describir nuestra hipótesis de trabajo real, que podríamos dividir en una hipótesis general y varias hipótesis particulares.

La hipótesis general es pues la de que, como ya hemos mencionado, un grupo de aprendices de inglés económico-empresarial como L2, debidamente entrenados en el aprendizaje, desarrollo y aplicación de la estrategia cognitiva de *inferencia léxica a través del contexto*, tendrá una mayor facilidad en averiguar o inferir el significado de unidades léxicas desconocidas cuando se encuentre con ellas en textos de su especialidad que otro grupo control que no reciba instrucción alguna en inferencia léxica, y que trate de llegar al significado de los términos según su propio repertorio de estrategias de aprendizaje cognitivas. A este grupo control le proporcionará el profesor instructor el significado de los términos desconocidos mediante la traducción a la L1, pero nunca potenciando la inferencia contextual. Esta hipótesis debería cumplirse especialmente en los aprendices que poseen una peor competencia lingüística, ya que son aquellos susceptibles de mejorar su aprendizaje del inglés económico-empresarial como L2, frente a los buenos aprendices, que a menudo poseen ya un repertorio propio de estrategias de aprendizaje.

Las hipótesis particulares están directamente relacionadas con el nivel de competencia lingüística de los aprendices, según la diferenciación establecida en capítulos anteriores entre aprendices de lenguas más o menos aventajados (*good language learners*) (Rubin, 1975, 1981; Naiman et al., 1978; Rigney, 1978; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1993). Puesto que los aprendices han sido divididos, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, en cuatro niveles diferentes, A, B, C y D, atendiendo a su competencia en la lengua inglesa, de mayor a menor, tal como explicamos en el capítulo de Metodología, nuestras hipótesis particulares son las siguientes:

1) Por una parte, los subgrupos C y D del grupo *experimental* (los de menor competencia lingüística) deberían mostrar en el Post-Test un índice de éxito superior, comparativamente hablando, en la aplicación de la estrategia de inferencia léxica al de los subgrupos C y D del grupo *control* también en el Post-Test.

2) Por otra parte, estos mismos subgrupos C y D del grupo *experimental* deberían mostrar, igualmente en el Post-Test, un índice de éxito en la aplicación de la estrategia de inferencia léxica, también superior al mostrado en el Post-Test por los subgrupos A y B del mismo grupo *experimental*, que deberá reflejarse numéricamente en el análisis. Estos últimos subgrupos están compuestos por "buenos aprendices", que, según indican las investigaciones en Estrategias de Aprendizaje revisadas en el capítulo de Revisión de la Bibliografía, tendrían una actuación relativamente similar antes y después de la instrucción de la estrategia de inferencia léxica, por pertenecer ésta muy probablemente a su repertorio personal de estrategias.

Todo esto nos permite perfilar definitivamente nuestra hipótesis de trabajo, según la cual, los subgrupos C y D del grupo *experimental* son los que deben indicar el éxito de la presente investigación. Para ello, su actuación deberá ser, comparativa y numéricamente hablando, sensiblemente superior a la actuación de los demás subgrupos, tanto en el grupo *experimental* como en el grupo *control*, tal como hemos expuesto anteriormente. Creemos necesario hacer una observación que se deberá tener en cuenta en el momento de valorar los resultados del análisis, y es que todos los subgrupos de los grupos *control* y *experimental* mostrarán, posiblemente, una cierta mejora en su actuación general en la prueba de Post-Test respecto a la de Pre-Test, que no será necesariamente debida a la instrucción sino al aprovechamiento habitual del curso. Sin embargo, el tratamiento especial administrado al grupo *experimental* a través de la instrucción de la estrategia de inferencia léxica debería verse reflejado en el análisis estadístico, como se podrá comprobar en el capítulo de Análisis de los Datos Obtenidos y en el de Resultados.

VI. METODOLOGIA

VI.1. ENFOQUE ADOPTADO

A continuación nos proponemos describir el enfoque que hemos adoptado respecto a los dos campos teóricos cuya investigación hemos revisado, Estrategias de Aprendizaje y Léxico, y a la metodología de recogida y análisis de los datos objeto del corpus. Para ello vamos a incidir en aquellos aspectos de la Revisión de la Investigación que nos han parecido relevantes, por lo que respecta a la justificación teórica y al diseño metodológico de esta investigación.

VI.1.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

VI.1.1.1. Sobre su razón de ser y su definición

Por una parte, nos sumamos a los postulados de la tendencia que representan J. Michael O'Malley y Anna Chamot, y que siguen la teoría cognitiva del aprendizaje para explicar las EA a partir de ésta (O'Malley & Chamot, 1990; Anderson, 1980, 1983, 1985). Al igual que ellos, opinamos que las EA han de partir de un cuerpo teórico que explique su funcionamiento dentro del aprendizaje. De otro modo, la instrucción, o forma en que se les muestra a los aprendices la aplicación de una EA a una tarea lingüística concreta, se convierte en un ejercicio subjetivo de intuición y, por lo tanto, carente de sustrato científico.

La teoría cognitiva o cognitivismo nos parece adecuada para crear este sustrato, porque, aparte de ser un campo de investigación consolidado dentro de la psicología del aprendizaje, describe éste desde un punto de vista cuantitativo y medible hasta donde lo

permiten las categorías psicológicas. Para ello toma como unidad mínima de medición el esquema (*schema*), o configuración de rasgos interrelacionados que definen a un concepto (O'Malley & Chamot, 1990: 23). Por lo tanto, un esquema cognitivo es también una unidad de sentido. Cada esquema, a su vez, se integra, junto con otros, en redes o conexiones más amplias y jerárquicamente organizadas en cuanto al conocimiento que almacenan, los esquemas (*schemata*). Su importancia radica en que nos permiten organizar y entender información nueva y, por lo tanto, aprender (O'Malley & Chamot, 1990: 24). Anderson (1985) denomina este tipo de conocimiento integrado por los esquemas, *conocimiento declarativo*.

El otro tipo de conocimiento que describe el cognitivismo es el *conocimiento procedimental*, directamente relacionado con las EA, porque consiste en la capacidad para resolver problemas del aprendizaje, es decir, en poder ejecutar toda una serie de pasos concatenados, o procedimiento, en este caso de la L2. Serían ejemplos la habilidad de producir el lenguaje, o la aplicación de determinadas reglas para resolver un problema concreto. Este conocimiento se representa a través de los *sistemas de producción*, o pares de CONDICIÓN/ACCIÓN, que Anderson (1980) ilustra con el ejemplo de la pluralización:

IF the goal is to generate a plural of a noun, and the noun ends in a hard consonant,
THEN generate the noun + /s/. (O'Malley & Chamot, 1990: 25)

Esto exactamente es lo que ocurre cuando un buen aprendiz de lenguas se encuentra con un problema en su aprendizaje: aplica una determinada estrategia, técnica, acción, manipulación, regla, etc., ya sea sobre la propia lengua o sobre los factores afectivos o sociales que forman su entorno, para resolver el problema y seguir avanzando. Esto no es sino la descripción de una estrategia de aprendizaje, en su sentido más puro.

Así, esta tendencia ve las EA como destrezas o habilidades complejas que tienen su sustrato cognitivo en los esquemas mentales del aprendiz. Las EA se caracterizan, pues, porque se aprenden a través de los tres estadios del aprendizaje de una destreza compleja descritos por Anderson (1983, 1985): *cognitivo*, *asociativo* y *autónomo*, al igual que ocurre con una L2. De esto se desprende que, puesto que se puede controlar su aprendizaje, también se puede controlar su enseñanza a través de la instrucción, lo cual nos parece de gran importancia con vistas al éxito de aplicación de las EA. La definición en que se concreta toda esta forma de ver las EA, y con la que estamos de acuerdo, pues toma en consideración el aspecto cognitivo de proceso mental, sin descartar el matiz enriquecedor de acción propia de la conducta de los aprendices, es la de "special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information" (O'Malley & Chamot, 1990: 1).

Por otra parte, el enfoque del grupo encabezado por Rebecca Oxford nos parece carente de una base teórica suficiente sobre el aprendizaje y sus procesos, aunque su trabajo es muy valioso desde el punto de vista de la divulgación con fines pedagógicos, de las técnicas desarrolladas para la recogida de datos sobre EA, como el SILL (Strategies Inventory for Language Learning) y de los estudios sobre aspectos sociales y afectivos de las EA.

Oxford no ve la necesidad de dotar al estudio sobre las EA de una teoría que las explique. Las describe como meros pasos que dan los estudiantes con objeto de aprender, y las justifica por su importancia en la consecución de la competencia comunicativa (Oxford, 1990: 1). Así, está más cercana a una visión de las EA como comportamiento de los aprendices, recogiendo así la tradición conductista americana. Esta afirmación peca, a nuestro juicio, de gratuidad y no se nos muestra justificativa por sí sola de las EA, ya que el fin del aprendizaje de una L2 es, indiscutiblemente, la competencia comunicativa.

Oxford critica el excesivo enfoque cognitivo que le han dado otros investigadores al estudio de las EA, en detrimento de factores afectivos y sociales del aprendizaje, que ella considera muy importantes en el uso y aplicación de las estrategias (1990: 28). En ningún momento incluye esta autora en sus definiciones de EA rasgo alguno de tipo teórico ni mental que sustente las EA, como indica su definición más reciente que figura en nuestra bibliografía: "Second language learning strategies are specific actions, behavior, steps or techniques that students employ -often consciously- to improve their own progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2" (Oxford, 1993: 175).

Volviendo al aspecto de los elementos afectivos y sociales del aprendizaje, su trabajo complementa, sin duda, al de los investigadores de la tendencia cognitiva, pues aporta datos y conclusiones importantes sobre cómo influye el sexo, la nacionalidad, y los factores de la personalidad de los aprendices en la instrucción y aplicación de las EA (Oxford & Ehrman, 1989; Oxford & Nyikos, 1989).

Oxford plantea que quizá el cognitivismo y sus tres estadios del aprendizaje son un enfoque demasiado general, como lo son todas las teorías, y no puede aplicarse igual a todos los aprendices, ya que no se tendría así cuenta un elemento importante del estudio de las EA, el *estilo de aprendizaje*, crítica que compartimos. El estilo de aprendizaje individual, cuestión que sí preocupa a Oxford, debe tenerse en cuenta en el momento de la instrucción. Para trazar un estilo de aprendizaje de un determinado estudiante, es preciso tener en cuenta los factores afectivos y sociales, que Oxford sí estudia en profundidad, y que son, a nuestro juicio, la gran aportación que hace esta investigadora.

Una de las últimas aportaciones clave de Rebecca Oxford deriva de esta preocupación por el aprendiz como centro del cual debe partir una instrucción en EA teniendo en cuenta aspectos personales y por su aplicación a destrezas lingüísticas concretas. Oxford propone así una instrucción en léxico a partir de EA que tomen en consideración las

necesidades de los aprendices. Este enfoque, procedente del campo del inglés para fines específicos y conocido como *análisis de necesidades* nos parece esencial a la hora de diseñar una instrucción de EA respecto a una tarea concreta, por lo cual lo hemos adoptado para nuestra investigación. Esta aportación, sin duda, supone un avance en la investigación sobre EA, ya que sirve para planificar una instrucción más eficaz (Oxford & Scarcella, 1994).

En suma, no podemos decir que el grupo de O'Malley y Chamot, de clara tendencia cognitiva, se interese por el *proceso* del aprendizaje y la no-cognitiva por el *producto* o competencia comunicativa, aunque una primera impresión pudiera parecerlo, en detrimento del grupo encabezado por Oxford. Para nosotros, la relevancia de los estudios cognitivos sobre EA es indudable, y es la línea que vamos a seguir en nuestra investigación, porque vemos necesario el poder controlar de una forma cuantificable el proceso del aprendizaje de una EA, que entendemos como destreza cognitiva compleja. Sin embargo, como ya hemos mencionado, habría que profundizar en los estilos de aprendizaje individuales, ya que no se puede generalizar que un mismo proceso cognitivo sea el mismo para todos los aprendices, lo cual está todavía por investigar desde un punto de vista integrador de las dos corrientes de estudio.

Aquí es, precisamente donde el trabajo del grupo de Rebecca Oxford ha incidido más, a nuestro juicio, y ha indicado la existencia de unas lagunas relativas a la falta de eficacia de aplicación de las EA. Estas no sólo han de tener en cuenta los aspectos puramente -cognitivos- del aprendizaje, sino también los socio-afectivos. Ellos han intentado resolver estas deficiencias a través de una serie de estudios sobre factores afectivos y sociales que influyen en cómo los aprendices utilizan las EA, y que ya hemos mencionado.

Por lo tanto, ambas corrientes de investigación sobre EA han hecho aportaciones relevantes, que una nueva tendencia integradora de ambas esferas de conocimientos debería retomar. Sin embargo, y a efectos de nuestro trabajo, nos decantamos por un enfoque cognitivo en lo que se refiere a definición, clasificación y modelo de instrucción de las EA, con especial referencia a la estrategia de inferencia léxica que vamos a instruir y a investigar cuál es su efecto cuando la utilizan nuestros aprendices de inglés empresarial como L2.

VI.1.1.2. Sobre la clasificación de las EA

Siguiendo la línea ya iniciada del enfoque adoptado, y siendo coherentes con lo anteriormente expuesto, estamos más cerca de la clasificación que proponen O'Malley y Chamot (1990): de EA *cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas*, basándose en Brown y Palinscar (1982), que de la clasificación de Oxford (1990) de EA *directas e indirectas*, por las razones expuestas en los apartados anteriores.

De todos modos es necesario, de nuevo, que puntalicemos las razones que nos hacen pensar así. La clasificación que proponen O'Malley y Chamot va dirigida, en principio, a la comunidad investigadora y académica en general, mientras que la clasificación de Oxford va dirigida a la comunidad docente, que no tiene por qué tener interés en la investigación y así lo indica el propio título de su libro más famoso e integrador de su trabajo en EA: "Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know", citado en nuestra bibliografía. Esta cuestión, que ya hemos explicado en el apartado precedente, es, sin duda, básica para entender el trabajo de ambos grupos de investigadores. Resumiendo, es más fácil para el profesorado a quien va dirigido el trabajo de Oxford, entender y enseñar las EA como directas e indirectas que según las categorías propuestas por O'Malley y Chamot.

Desde el punto de vista que nosotros adoptamos, el de la investigación en EA con una base teórica coherente, no satisface nuestras necesidades una clasificación como la de Oxford, que no tiene en cuenta el sustrato teórico que explique el proceso de funcionamiento de las EA. Sin embargo, O'Malley y Chamot sí que lo observan, y ello hace su clasificación más acorde a nuestras expectativas. La divulgación sobre EA y su más clara aplicación, la instrucción, la abordan estos autores a través de su modelo CALLA y su correspondiente manual para profesores (Chamot & O'Malley, 1994), mientras que Oxford no siente la necesidad de la profundización teórica, y es movida desde un principio por un claro espíritu divulgador hacia los profesores de lenguas extranjeras.

VI.1.1.3. Sobre los criterios de instrucción y el modelo a seguir

En cuanto a los criterios de instrucción, estamos de acuerdo con Wenden (1987, 1991), Chamot y O'Malley (1987, 1994) y O'Malley y Chamot (1990) en que ésta se debe explicar a los aprendices, indicando su valor y propósito. Además es necesario hacerles reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y las EA metacognitivas que pueden utilizar para controlarlo mejor. Por último, creemos que la instrucción debe estar integrada en el programa del curso, y que, transcurridas entre cinco y seis semanas del ciclo de la instrucción, es preciso verificar si ésta está siendo adecuada, desde un punto de vista metacognitivo y personal y si los aprendices valoran positivamente su proceso de aprendizaje de la EA, tal como sugieren O'Malley y Chamot (1990: 87) y Chamot y O'Malley (1994: 52).

Este último aspecto de la comprobación de la instrucción nos parece especialmente relevante, ya que satisface las cuestiones criticadas por Oxford sobre el excesivo peso cognitivo, y por lo tanto, la falta de importancia de los factores no-cognitivos que aplica

el grupo de O'Malley y Chamot. A través de esta comprobación, que nosotros realizamos y que describimos en el apartado de la Instrucción de este capítulo, es posible hacer patente una serie de factores metacognitivos y afectivos de suma importancia. Así, diseñamos un cuestionario de preguntas expuesto en el apartado de Instrucción, que nos llevan a verificar la opinión de los aprendices sobre los siguientes factores: *utilidad*, *adaptación* de los aprendices, *diseño* de la estrategia, *importancia* de la instrucción, *retención y aplicación* fuera de clase, y por último, *grado de autonomía* en el manejo de la estrategia.

De este modo es posible comprobar, aparte de la influencia de los factores metacognitivos y personales, el estadio del aprendizaje de la EA en el cual se encuentran los aprendices. Es predecible que estén en el estadio *cognitivo*, que es el primero por el que pasan de no existir conocimiento previo sobre la EA, ya que este cuestionario se pasa a las cinco o seis semanas de iniciada la instrucción. Sin embargo, es posible que muchos aprendices hayan pasado ya al *asociativo*, y, en el caso de los muy buenos aprendices, o de los que ya hubieran desarrollado y aplicado la estrategia en cuestión espontáneamente, o debido a su bagaje educativo, que se sitúen en el estadio *autónomo*, con lo cual sus respuestas mostrarían un grado importante de autonomía.¹

En cuanto al modelo de instrucción, adoptamos el CALLA (Chamot & O'Malley, 1994) que, aparte de ser coherente con la línea cognitiva que seguimos, presenta una estructura interna por estadios, que describimos en el apartado correspondiente de este

¹En este sentido, hemos de puntualizar que no consideramos necesario el pasar a los aprendices, previo a la instrucción, un SILL, para verificar si la estrategia de inferencia léxica figuraba ya entre su repertorio de EA, y asegurar así la razón de ser de esta investigación. Esto ha sido así, en primer lugar, porque un SILL nos habría proporcionado información sobre todas las EA de nuestros aprendices, cuestión que no nos interesaba; en segundo lugar, el haberles pasado con anterioridad al comienzo de la investigación otro tipo de prueba que nos revelase si conocían y aplicaban la inferencia léxica nos parecía poco operativo. La explicación es que habría sido muy improbable que *todos* los aprendices la utilizaran. Posiblemente muchos de los buenos aprendices que figuran en nuestros grupos sí lo harían, pero quizá no con la misma sistematicidad, aparte de que no todos los estudiantes de nuestros cursos son buenos aprendices. Además, no tenía sentido el pasarles antes del Pre-Test, que ya revela estos datos y que sí forma parte de la investigación, una prueba similar, con lo cual el Pre-Test habría sido redundante y desmotivador, y quizá sus resultados habrían resultado poco fiables.

capítulo de Metodología. Así, el modelo arranca de una total responsabilidad inicial por parte del profesor instructor, para, progresivamente, ir transformándola en responsabilidad del aprendiz respecto al proceso de instrucción de las EA.

VI.1.2. LÉXICO

Estamos de acuerdo con Hatch en que las palabras son una herramienta esencial cuando el objetivo que se persigue es la comunicación, e incluso más cuando el dominio que se ejerce sobre una L2 es reducido (1983: 7). Por otra parte, al igual que Meara, creemos que para un número muy considerable de estudiantes de una lengua extranjera, el léxico es su mayor fuente de problemas (Meara, 1982: 100). Finalmente pensamos, sumándonos a Nyikos, que, aunque la sintaxis y la adecuación gramatical ayuden a conducir el mensaje, éste no existe si no hay palabras (Nyikos, 1985, citado por Oxford y Scarcella, 1994: 230).

Una vez establecida esta premisa, se presenta el primer gran obstáculo respecto al léxico, el de cómo debe acometerse su aprendizaje por estudiantes de una L2 y lógicamente, cuál es su consecuencia pedagógica, es decir, cómo debe enseñarse. Nos parece definitivo el giro que, en la década de los 80, dio la investigación sobre léxico, y adoptamos aquí dos criterios provenientes de ese cambio de visión, desde los que planteamos nuestra investigación:

- 1.- *el léxico debe partir de las necesidades y demandas del aprendiz* (Widdowson, 1978; Widdowson & Brumfit, 1981; Carter & McCarthy, 1988; Nation, 1990; Oxford & Scarcella, 1994).

2.- *el léxico debe estudiarse como una categoría lingüística propia, y no al servicio de destrezas entendidas como superiores, tales como la comprensión escrita u oral, o la sintaxis* (Judd, 1978; Nation, 1982; McCarthy, 1984; Nation, 1990).

De toda la revisión de la investigación que hemos realizado, el trabajo de Nation y sus colaboradores nos parece de una valía excepcional, pues estudian todos los factores relativos al aprendizaje del léxico, la importancia de la palabra, los distintos niveles léxicos en textos académicos, la relación entre léxico y comprensión escrita, y finalmente, el léxico y las estrategias de aprendizaje, con especial énfasis en las EA de inferencia a través del contexto (Nation, 1980, 1982, 1987, 1990; Clarke & Nation, 1980; Nation & Carter, 1988; Nation & Coady, 1988; Nation & Kyongo, 1995).

Así pues, asumiendo los dos criterios anteriormente expuestos, seguimos la línea marcada por Nation y su grupo para la presente investigación. Nos centraremos especialmente en lo que se refiere a cómo ha de ser el aprendizaje del léxico, los niveles léxicos en textos académicos, la relación entre léxico y comprensión escrita y la estrategia de inferencia léxica a través del contexto que proponen Clarke y Nation (1980).

VI.1.2.1. El aprendizaje del léxico

Respecto a este apartado, partimos de las tres premisas que cita Nation (1990: 4), necesarias para diseñar un programa de aprendizaje de léxico, a saber:

- 1.- Tipo de léxico que necesitan conocer unos aprendices concretos.
- 2.- Método de aprender de dicho léxico.
- 3.- Modo que tiene el profesor de comprobar cuánto léxico saben ahora y cuánto necesitan aprender.

El primer punto lo divide Nation en los tres tipos de léxico aceptados como básicos: palabras de alta frecuencia, de baja frecuencia, y léxico especializado. En este sentido, y

aunque pudiera parecer que el léxico que nos interesa es el especializado, por pertenecer nuestros aprendices al ámbito del inglés económico-empresarial, no es así. La razón es bastante obvia, en nuestra opinión, ya que es muy difícil, por no decir imposible, que nuestros estudiantes únicamente tuvieran problemas con el léxico especializado de sus textos. Esto supondría que partimos de una situación de aprendizaje ideal pero no real, en la que todos ellos tendrían un nivel homogéneo de competencia del inglés general, y además, este nivel habría de ser avanzado. Por razones evidentes, el primer aspecto de la homogeneidad de niveles es imposible en cualquier situación de aprendizaje. En cuanto al segundo aspecto, es también irreal, puesto que nuestros aprendices llegan a nuestros cursos de inglés empresarial con un nivel intermedio, equivalente al nivel de COU, y en muy pocas ocasiones contamos con estudiantes de nivel avanzado, que suelen haber cursado algún año del bachillerato en instituciones educativas de Gran Bretaña o Estados Unidos.

Así pues, nuestros estudiantes, como así lo vienen demostrando en clase, y como veremos en esta investigación, parten de niveles de competencia distintos, y en raras ocasiones pertenecen al nivel avanzado. De esto se desprende lo siguiente: en primer lugar, que sus dificultades léxicas no sólo afectan al léxico especializado, que indudablemente supone un nuevo obstáculo en su proceso de aprendizaje, sino que también son problemáticas las palabras de baja frecuencia, debido a que su competencia no es avanzada; en segundo lugar, que estos estudiantes tienen a menudo problemas con palabras de alta frecuencia, especialmente con las que se incluyen en el registro coloquial y familiar de la lengua inglesa, y que a menudo son utilizadas por el estilo periodístico, especialmente el de los artículos de economía y empresa que nos ocupan, con un sentido metafórico.

Como consecuencia, y para establecer qué léxico íbamos a instruir y qué léxico incluiríamos en las pruebas de Pre-Test y Post-Test, con las cuales hemos recogido los

datos de la investigación, hemos optado por el sistema que describimos en la Metodología. Este sistema consiste en que sean los propios estudiantes del grupo que hemos denominado piloto los que identifiquen las palabras que no conocen en los textos utilizados en la investigación. De este modo asumimos lo expresado por Nation (1990) y Oxford y Scarcella (1994) respecto a que el aprendizaje del léxico debe ser determinado por las propias necesidades de los aprendices.

En cuanto al segundo punto, el método para aprender el léxico desconocido, nos hemos encontrado, siguiendo la propuesta de Nation, con dos posibilidades: aprendizaje receptivo y productivo (Nation, 1990: 5). En este sentido, y dado que nuestros estudiantes tienen, en el curso en el que hemos realizado la investigación, una clara demanda de comprensión escrita, nos hemos decantado por el aprendizaje receptivo, que consiste en reconocer y evocar en la mente el significado de una palabra o grupo de palabras cuando aparecen en un texto. Por lo tanto, la estrategia de inferencia léxica va directamente relacionada con el aprendizaje receptivo, sin entrar en aspectos propios de la memorización de palabras ni en un método de aprendizaje que asegure la repetición de las mismas.

En cuanto al tercer punto, relativo a la forma en que el profesor, en este caso, la investigadora, puede comprobar cuánto léxico saben antes del aprendizaje y después de éste, no nos afecta en particular, ya que no pretendemos comprobar un modo de aprendizaje cuantitativo ni cualitativo.

Nuestra investigación se basa en la instrucción de la estrategia de inferencia léxica, y la comprobación de si esta estrategia ha sido aprendida como destreza lingüística compleja, en cuyo caso, la aplicación a palabras desconocidas habrá mejorado con respecto a la situación anterior al tratamiento. Por lo tanto, no vamos a medir el léxico aprendido, puesto que éste será siempre nuevo y desconocido, tanto en la prueba de Pre-Test, anterior a la instrucción de la estrategia, como en la de Post-Test, una vez finalizada

ésta. Sí hemos de decir que la aplicación de la estrategia de inferencia léxica que proponemos incide en el proceso de aprendizaje de esos nuevos términos, proceso que deberá reforzarse con la repetición en diferentes contextos para llegar a memorizarse.

Aquí establecemos una nueva conexión con otro aspecto léxico fundamental estudiado por Nation: la importancia de la palabra y la complejidad de su conocimiento, para lo cual Nation sugiere cuatro criterios, con los que estamos de acuerdo: forma, posición, función y significado (Nation, 1990: 33). Sin embargo, pensamos que Richards (1976) hace una propuesta más esclarecedora, cuando indica que conocer una palabra significa conocer una serie de factores implicados en la razón misma de ser de esa palabra, como son, según citan Carter y McCarthy (1988: 44):

- su grado de frecuencia de aparición y las palabras que pueden ir asociadas a ella.
- sus limitaciones de uso de acuerdo a su función y situación (temporal, social, geográfica; su campo, su modo).
- su comportamiento sintáctico.
- su etimología y sus derivaciones.
- su situación paradigmática respecto a otras palabras de la lengua.
- su valor semántico.

De aquí se extrae fácilmente una conclusión importante, la de que conocer una palabra significa, tanto su conocimiento formal intrínseco, como conocer las relaciones sintácticas, semánticas y discursivas con su contexto.

Este enfoque, indicado por Richards es, pues, el que adoptamos en nuestro diseño de estrategia de inferencia léxica, en el cual proponemos que los aprendices analicen la palabra desconocida en su aspecto morfológico completo, atendiendo a la clase a la que pertenece, su etimología, raíz y afijos, como, por otra parte, a su vertiente de relación sintáctica o sintagmática inmediata en el contexto, para finalizar con su relación semántica

y discursiva, tanto en el plano inmediato del contexto, como en el plano general del texto y de sus partes como género periodístico.

Igualmente adoptamos el criterio de Palmberg (1987) a su vez basado en Faerch, Haastrup y Phillipson (1984) sobre la adquisición de léxico como un proceso progresivo, que en nuestro caso parte de la inferencia de un término nuevo, del mismo modo en el que estos autores lo definen: "a continuum between ability to make sense of a word and ability to activate the word automatically for productive purposes" (Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984: 100).

VI.1.2.2. El léxico del inglés empresarial

El léxico del inglés empresarial forma parte, sin duda, del léxico de las llamadas lenguas para fines específicos, sobre el cual, como ya hemos mencionado, se ha realizado una investigación escasa. Mientras que para autores como Sager (1981), Alber DeWolf (1984) o Swales (1983), el léxico especializado constituye una cuestión clave, otros autores prácticamente lo ignoran (Hutchinson & Waters, 1987) al aducir que es muchas veces un léxico internacional y conocido, o que se puede extraer del conocimiento que se posee sobre la materia. Un tercer grupo, sin embargo, denuncia que es un área en cierto modo olvidada, por lo que concierne a su enseñanza (Laufer, 1989; Swales, 1989).

Tampoco existe consenso en lo que respecta a la terminología y el alcance de los niveles léxicos de que consta una lengua para fines específicos, como igualmente hemos expuesto en el capítulo de revisión. En general, la dificultad para establecer estos niveles estriba en que cualquier lengua específica comparte su léxico con el lenguaje general. Así, la recomendación que hace Nation cuando apunta que, para establecer metas en la

adquisición de léxico o el diseño de materiales, se debe establecer una frontera precisa entre léxico específico y léxico general nos parece difícil y quizá poco operativa, ya que existe siempre una zona fronteriza entre ambos, la del léxico semi-especializado o semi-técnico, que en el caso del inglés empresarial es bien patente, como describimos en la revisión de la investigación. Creemos que este nivel debe considerarse como tal con toda su problemática, y no adjudicarlo a uno de los dos niveles que sugiere Nation (1995: 37).

De toda la revisión de la investigación, nuestra postura respecto a estos niveles es la siguiente. Estos niveles serían tres: un nivel de léxico especializado, con palabras propias de ese campo de especialización, monosémicas, y acuñadas por la comunidad profesional correspondiente (Swales, 1988, 1990), que no presenta dificultades de interpretación al aprendiz de la L2; un nivel de léxico semi-especializado, semi-técnico o sub-técnico, también llamado académico, y que constituye la mayor fuente de problemas, por ser términos polisémicos, compartidos con el lenguaje general (Ulijn, 1984; Robinson, 1991), opinión que compartimos según nuestra propia experiencia docente. Finalmente habría un tercer nivel, el del lenguaje general no contaminado con conceptos o imágenes que hacen relación a la materia de especialización, y que comportan los mismos problemas de polisemia o interpretación que comporta el lenguaje general.

Por lo tanto, nuestro enfoque respecto al léxico del inglés empresarial no es en absoluto considerar que deba sesgarse y aislarse su parte de léxico especializado, como se podía pensar en los inicios de los estudios sobre lenguas para fines específicos, debido a que ésta sea la verdadera fuente de problemas para los estudiantes. Enfocamos su problemática y su enseñanza/aprendizaje desde una óptica integradora de los tres niveles mencionados, ya que, pensamos, el léxico de una lengua específica debe enseñarse del mismo modo que se enseña el léxico de una lengua general, atendiendo a toda su complejidad como género discursivo. Se debe mostrar a los estudiantes las características propias del género discursivo, académico o profesional, su influencia sobre el léxico

especializado y semi-especializado, y los problemas habituales que conllevan todos los términos del lenguaje general que puedan aparecer en su discurso escrito u oral.

VI.1.3. LA ESTRATEGIA DE INFERENCIA LÉXICA

Éste es el punto de encuentro de las dos revisiones de la investigación que hemos realizado en esta investigación, y por lo tanto, el verdadero centro de nuestro trabajo. En otras palabras, aquí se funden las estrategias de aprendizaje con el léxico, para dar como resultado la EA de inferencia léxica. Es, pues, importante, que establezcamos cuál es nuestro enfoque adoptado en este aspecto.

Aquí también estamos de acuerdo con Nation (1990: 6), para quien la técnica o estrategia más importante para acometer el aprendizaje de léxico nuevo es la inferencia a través del contexto, aunque hemos de puntualizar que ésto sólo es posible cuando el nivel de competencia de los aprendices lo permite, es decir, a partir de un nivel intermedio, como ya hemos sugerido en el capítulo de revisión de la investigación.

Esta estrategia ha sido desarrollada por numerosos investigadores (Clarke & Nation, 1980; Bensoussan & Laufer, 1984; Parreren, 1987; Schouten van-Parreren, 1988; Laufer, 1984, 1987; Bauer & Nation, 1993), y se opone al otro gran grupo de estrategias que acometen léxico nuevo, las de memorización según reglas mnemotécnicas, auditivas o visuales (Cohen & Hosenfeld, 1981; Cohen & Apeh, 1982; Cohen, 1987; Pressley, Levin & Delaney, 1982; Pressley, Levin & Ghatala, 1984), que revisamos en el capítulo correspondiente.

Como ya indicamos en nuestra revisión de la investigación, son dos las constantes que observamos en torno a las estrategias de inferencia léxica a través del contexto: por una parte, el análisis de la palabra cuyo significado se ha de inferir, según sus partes, raíz y afijos, y por otra parte, el análisis del contexto circundante siguiendo unos pasos determinados. Gairns y Redman, a los que nos sumamos, recogen este doble enfoque de la estrategia de inferencia léxica, y lo presentan como el habitual: "this (contextual guesswork) involves making use of the context in which the word appears to derive an idea of its meaning, or in some cases to guess from the word itself" (Gairns & Redman, 1986: 83).

Nos apoyamos, asimismo, en autores como Kelly, para quien la inferencia debe fiarse incluso más del análisis formal de la palabra nueva que de su contexto, ya que, de no conocerse alguna parte de este contexto, la inferencia puede verse afectada (Kelly, 1990: 200). También hemos tomado en consideración a Anderson y Freebody (1983), quienes afirman que el conocimiento en la formación de palabras es uno de los motores que impulsan el crecimiento del léxico de un aprendiz de L2, y lo incluyen en la inferencia contextual:

Context does not ordinarily provide sufficient clues to determine meaning, either. Together, however, the two sources of incomplete information -morphology and context- may complement one another, so that in combination they provide enough information to pinpoint the meaning of a new word. In the best circumstances, using both morphology and context, it may be possible to learn the meaning of a word in a single encounter. (Anderson & Freebody, 1983: 241)

En cuanto a la importancia del contexto, pensamos, como Twadell (1972: 275), que cuando un aprendiz se desprende de la protección rigurosa de un léxico controlado y va hacia un uso real de la lengua extranjera, la destreza de la inferencia se convierte en un objetivo máximo de la enseñanza.

VI.1.3.1. Modelo de estrategia de inferencia léxica adoptado

De los cuatro modelos de estrategia de inferencia léxica que hemos revisado en el capítulo de Modelos de Estrategias de Inferencia Léxica, es el de Clarke y Nation (1980) el que nos parece más útil y exhaustivo en cuanto a los pasos de que consta, y en cuanto a la estructuración y la claridad con la que está formulado, de fácil seguimiento por los estudiantes. Además, este modelo representa, a nuestro juicio, lo que se espera de una estrategia cognitiva, es decir, que plantee una manipulación de la L2 y sus categorías gramaticales, de tal modo que permita al aprendiz llegar al significado del término desconocido. Al mismo tiempo, aunque tardará un tiempo en ser aprendida, por la propia complejidad de cada paso de la estrategia al pasar por los tres estadios descritos por Anderson, cognitivo, asociativo y autónomo, dotará al aprendiz de un bagaje sólido y autónomo para que se enfrente por sí solo al léxico más complejo y variado de un estadio de la L2 más avanzado.

Este modelo se basa en la estructuración por niveles lingüísticos, que va de menor a mayor, y la relación de la palabra desconocida con cada uno de ellos. Empieza por definir a qué parte de la oración pertenece la palabra desconocida. Seguidamente, aborda el nivel sintáctico inmediato, o entorno próximo a la palabra, para continuar con el nivel textual del párrafo o párrafos del texto, estructurado por medio de marcadores discursivos y de cohesión. Los siguientes pasos son ya de comprobación de los anteriores, y el último consiste en dividir la palabra desconocida en afijos y raíz, si es posible, con objeto de reforzar la inferencia, que ya se habrá realizado, tras el paso correspondiente a la estructura textual.

Por lo tanto, este modelo incluye los dos enfoques antes mencionados: el análisis del contexto circundante y el análisis formal de la palabra, aunque éste último lo tratan Clarke y Nation muy someramente, y sólo como refuerzo del análisis del contexto, aspecto que

hemos reformulado en el modelo que proponemos para esta investigación. Tal como exponemos más adelante, nuestro modelo incluye los dos enfoques, el contextual y el análisis de la palabra, con igual importancia.

Aunque para Nation (1990: 163) la utilización de afijos y raíz como claves previas a la inferencia no son muy fiables, en contra de lo que dice Kelly (1990: 200), hemos optado por incluir este paso antes de la inferencia, pues estamos de acuerdo con Kelly, como ya hemos dicho, en que, en caso de no conocer otras palabras, estructuras o aspectos del contexto circundante, el análisis formal de la palabra puede servir como apoyo a la inferencia.

Por último, hemos adoptado el modelo de Clarke y Nation (1980) porque estos autores abordan el léxico, y así lo demuestran con su modelo de estrategia, como categoría lingüística autónoma y no supeditada a otras. Por lo tanto, somos así coherentes con lo establecido anteriormente respecto a nuestra postura hacia el estudio del léxico.

VI.1.4. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Respecto a la metodología de investigación que hemos seguido, ya hemos mencionado el enfoque adoptado en la instrucción de la estrategia de inferencia léxica a través del contexto. Hemos utilizado el modelo CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) de Chamot y O'Malley (1994), por considerar que se integra dentro de la corriente cognitiva del estudio de las Estrategias de Aprendizaje, y por lo tanto, seguimos así una línea de coherencia metodológica con los presupuestos teóricos que hemos adoptado. Sin embargo, utilizamos el modelo CALLA en su estructura global y en sus principios básicos, tal como exponemos en el apartado de Instrucción, pero adaptándolo a las circunstancias de nuestros aprendices y nuestra investigación.

En cuanto a la metodología en la Recogida de Datos, consideramos adecuada la utilización del Cuestionario Semi-dirigido (Oxford, 1986, 1990; Politzer & McGroarty, 1985; O'Malley & Chamot, 1990), que mantiene un grado de estructuración medio, con lo cual la influencia en las respuestas de los sujetos no está totalmente determinada por este instrumento. En nuestro caso, el diseño del Cuestionario contiene un 50% de preguntas totalmente estructuradas y otro 50% de libre expresión, aparte de pedir a los sujetos la inferencia del significado desconocido.

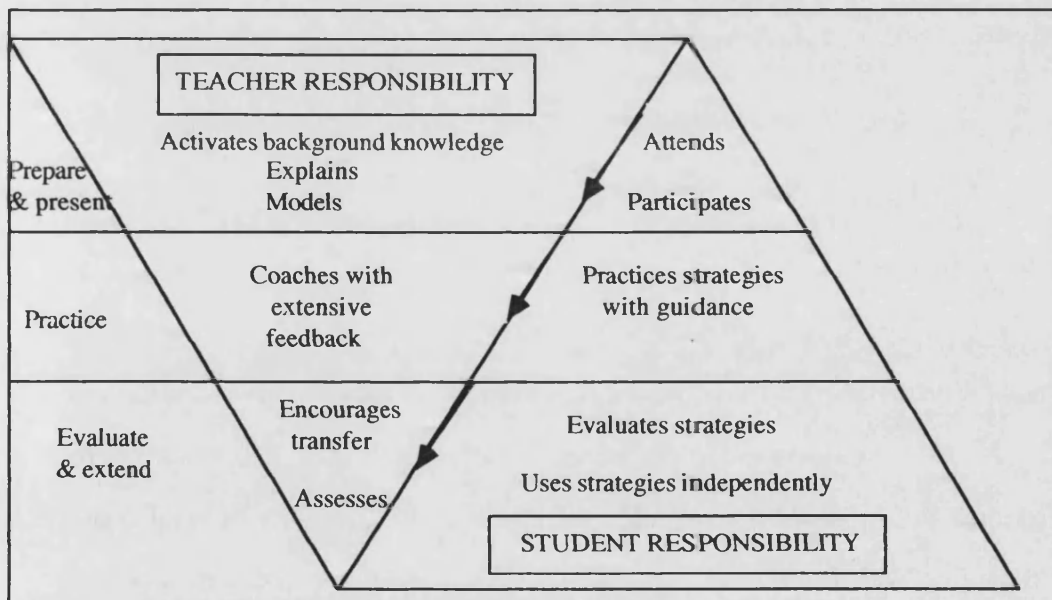
Como último paso en este enfoque adoptado, la metodología de Análisis de los Datos que hemos considerado útil es, tal como explicamos en el apartado correspondiente, la división en las siguientes categorías: clase de palabra, función sintáctica, claves del contexto, claves fuera del contexto y significado. Estas categorías corresponden a los pasos seguidos en el modelo de estrategia de inferencia léxica que hemos adoptado y remodelado (Clarke & Nation, 1980), y pretenden extraer la información necesaria de los aprendices para poder observar en qué forma han aprendido y aplican la citada estrategia.

Respecto al análisis estadístico, que, como hemos indicado anteriormente, es una herramienta imprescindible en una investigación empírica como la presente, hemos adoptado la prueba de T-Test, y de Análisis de la Varianza (ANOVA) siempre que los datos lo han permitido. Sin embargo, cuando la varianza de los datos no ha sido homogénea, hemos aplicado el test de Kruskal-Wallis H, equivalente a la prueba de Chi Cuadrado, de menor fuerza estadística, pero igualmente fiable. La elección de estas pruebas se debe a que comparamos la actuación de dos grupos de sujetos, uno experimental y otro control, habiéndole administrado al grupo experimental un tratamiento específico. Estas pruebas están recogidas y recomendadas por Hatch y Lazaraton (1991) en investigaciones empíricas de Lingüística Aplicada como la presente.

VI.2. LA INSTRUCCIÓN

VI.2.1. PROCEDIMIENTO QUE SE HA SEGUIDO

A continuación vamos a exponer cómo se ha llevado a cabo la instrucción de la estrategia de *inferencia léxica a través del contexto* en la presente investigación. El enfoque que le hemos dado a la instrucción está directamente relacionado con un modelo y unos criterios de instrucción concretos. En primer lugar hemos optado, como ya hemos indicado anteriormente, por seguir el modelo CALLA (O'Malley & Chamot, 1990; Chamot & O'Malley, 1994) o *Cognitive Academic Language Learning Approach*, para diseñar la instrucción, con explícita referencia al esquema mencionado en el capítulo de Revisión de la Bibliografía en Estrategias de Aprendizaje y que reproducimos aquí para así facilitar su seguimiento:



Esquema de instrucción sugerido por el modelo Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) (Chamot & O'Malley, 1994). Adaptado por El-Dinary & Brown (Septiembre 1992) a partir de Bergman (1992), Chamot & O'Malley (1993), y Pearson & Gallaher (1983).

Según este esquema, la responsabilidad derivada de la aplicación de la instrucción va pasando paulatinamente del profesor al aprendiz a través de los cinco pasos en que está dividido el proceso total de la instrucción. Este modelo no es sino el modo de acometer la instrucción en clase.

En segundo lugar, hemos seguido los criterios sobre instrucción sugeridos por Wenden (1987; 1991) y por Chamot y O'Malley (1987, 1994) y O'Malley y Chamot (1990) ya mencionados en un capítulo anterior, y que afectan directamente al modo de realizar la instrucción en clase. Así, se les ha explicado a los aprendices, por una parte, que iban a ser instruidos en la estrategia de *inferencia léxica*, describiendo los valores y el propósito de la misma; por otra parte, se les ha hecho reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y las estrategias metacognitivas que podían utilizar para controlarlo mejor; finalmente, la instrucción se ha integrado en las tareas de léxico en contexto y comprensión textual insertas en el programa del curso y finalmente se ha evaluado el resultado de la instrucción, cuyos datos analizaremos en el capítulo de Análisis de los Datos Obtenidos.

VI.2.2. EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA POR LOS APRENDICES EN LA MITAD DEL PROCESO DE INSTRUCCIÓN

Se les ha administrado a los aprendices una *prueba de autoevaluación* metacognitiva del aprendizaje y aplicación de la estrategia tras las primeras 7 semanas de instrucción, es decir, en la mitad del proceso, la cual reproducimos a continuación, y que, tal como indican O'Malley y Chamot (1990) y Chamot y O'Malley (1994), es recomendable llevar a cabo, con objeto de comprobar, por un lado, si la instrucción está siendo realizada adecuadamente, y así poder modificarla, y por otro, poder saber en qué punto del proceso de aprendizaje de la estrategia se encuentran, desde un punto de vista cognitivo.

En esta evaluación nos ha interesado comprobar el efecto que la instrucción estaba produciendo a través de una serie de variables metacognitivas y personales que indican el grado de éxito tanto de la instrucción como del aprendizaje de la estrategia, según la percepción de los propios aprendices, y sin tener en cuenta resultados cognitivos cuantificables o analizables objetivamente.

Por lo tanto, este instrumento de medición nos facilita una información relativa a la adaptación de los sujetos a la instrucción y a la aplicación de la estrategia según sus propios parámetros de expectativas personales y de autoevaluación del aprendizaje. El motivo de haberles administrado una prueba metacognitiva y no cognitiva se debe, por nuestra parte, al deseo de completar la información de orden cognitivo, plasmada en la aplicación que en cada sesión de instrucción realizaban los aprendices, con otra información, ésta de carácter metacognitivo, todo lo cual nos ha proporcionado una visión más completa del proceso de la instrucción.

Variables que hemos medido:

- . *Utilidad* de la estrategia al aplicarla a los textos.
- . *Adaptación* de los aprendices al proceso de aplicación de la estrategia.
- . *Diseño* del proceso de aplicación de la estrategia.
- . *Importancia* de la instrucción para aplicar la estrategia.
- . *Retención y aplicación* de la estrategia fuera de clase.
- . *Autonomía* en el manejo de la estrategia.

Para esta comprobación hemos diseñado un cuestionario que reproducimos a continuación junto con los resultados obtenidos, reflejados en la tabla:

Evaluación de la estrategia de Inferencia Léxica:

1. ¿Crees que te está ayudando el aplicar la estrategia de Inferencia Léxica para averiguar el significado de palabras desconocidas en los textos de clase?

2. ¿Te resulta difícil o fácil aplicar dicha estrategia?
4. ¿Cambiarías algo en el proceso de aplicación de la estrategia?
5. ¿Te acuerdas de la estrategia y la aplicas cuando estás en casa estudiando inglés?
6. ¿Sientes que tú solo/a puedes aplicar la estrategia sin ayuda de la profesora?

Los resultados porcentuales de esta evaluación nos mostraron que estábamos realizando adecuadamente la instrucción, y que la relación entre los aprendices, la estrategia y la instrucción era, en general, positiva, tal como mostramos a continuación:

Preguntas	Respuestas	
1. ¿Crees que te está ayudando el aplicar la estrategia de inferencia a adivinar el significado de palabras desconocidas en los textos de clase?	SÍ	85 %
	NO	2.5%
	A VECES	12.5%
2. ¿Te resulta difícil o fácil aplicar la estrategia?	MUY DIFÍCIL	17.5%
	DIFÍCIL	37.5%
	FÁCIL	12.5%
	MUY FÁCIL	32.5%
3. ¿Cambiarías algo en el proceso de aplicación de la estrategia?	SÍ	37.5%
	NO	62.5%
4. ¿Crees que es importante la instrucción para aplicar esta estrategia?	SÍ	92.5%
	NO	2.5%
	N/C	5%
5. ¿Te acuerdas de la estrategia cuando estás estudiando inglés en casa, y tratas de aplicarla?	SÍ	55%
	NO	10%
	A VECES	30%
	N/C	5%
6. ¿Sientes que ya tú solo/a puedes aplicar la estrategia sin ayuda de la profesora?	SÍ	40%
	NO	22.5%
	A VECES	32.5%
	N/C	5%

Nº de sujetos que realizaron esta evaluación: 62

Comentario:

Como se puede observar en la tabla, los resultados fueron muy positivos en la mayoría de variables cuestionadas. En cuanto a la *utilidad*, el resultado es absolutamente positivo. La pregunta sobre la *adaptación* al proceso de aplicación de la estrategia indicó, sin embargo, que existía para más de la mitad de los aprendices una considerable dificultad en la aplicación del modelo de estrategia de inferencia léxica.

Esto, junto con las sugerencias que los mismos aprendices hacen en la siguiente pregunta, sobre si cambiarían algo en el *diseño* de la estrategia y las observaciones hechas por la profesora instructora sobre la actuación de los aprendices en clase, nos llevó a pensar que les resultaba algo penoso cumplir rigurosamente todos los pasos de la estrategia, especialmente los primeros, que inciden en los niveles morfológico y sintáctico de cada palabra, y que ellos automáticamente relacionan con la gramática, disciplina que muchos de ellos no dominan bien. Por lo tanto, decidimos a partir de ahí no incidir, en las siguientes sesiones de instrucción, en los pasos acerca de la morfología y sintaxis de las palabras, a menos que estos fueran determinantes del significado, o a menos que, de forma natural, los aprendices los tuviesen en cuenta. La *importancia* de la instrucción también dio un resultado afirmativo contundente. En cuanto a la *retención* de la estrategia, o en otra palabras, su adquisición como destreza compleja, el resultado es muy positivo, por lo que podríamos interpretar, desde un punto de vista cognitivo, que los aprendices, tras las 7 primeras semanas de instrucción, habían ya superado el estadio cognitivo del aprendizaje y posiblemente se encontraban ya en el estadio asociativo, ya que de otro modo no habrían podido recordar la estrategia y aplicarla a otros textos y términos fuera de clase. Les quedaba por alcanzar, sin embargo, el estadio autónomo del aprendizaje, última etapa en la adquisición completa de una destreza compleja como es una estrategia de aprendizaje.

Nos queda por comentar la última variable cuestionada, la *autonomía* en el uso de la estrategia, cuyo resultado también positivo se asemeja en gran manera al de la pregunta precedente, y de este modo corrobora la interpretación que acabamos de realizar desde un punto de vista cognitivo, ya que el grado de autonomía que los aprendices afirman poseer está directamente relacionado con la retención y uso de la estrategia fuera del aula y, por lo tanto, reafirma nuestra opinión sobre el estadio asociativo del aprendizaje de la estrategia en el que probablemente se encontraban.

VI.2.3. PROFESORADO QUE HA REALIZADO LA INSTRUCCIÓN

La instrucción ha sido realizada por la profesora que ha impartido docencia del módulo "Inglés Empresarial II", de la misma Unidad Docente y Departamento que la propia investigadora, y con una experiencia docente de seis años impartiendo Inglés Empresarial. Han estado a su cargo los dos grupos naturales experimentales y los dos grupos naturales control. De este modo hemos pretendido separar las funciones de investigación e instrucción, con objeto de que no recayeran en la persona de la investigadora, lo cual podría haber restado rigor a la presente tesis doctoral, pues no habría permitido mantener el distanciamiento necesario para observar y supervisar la instrucción y el curso de la propia investigación.

Lógicamente, esto ha supuesto la necesidad de todo un proceso de adiestramiento y supervisión de la actuación de la profesora instructora, que ha comprendido los siguientes estadios:

1) Varias sesiones extensas, anteriores al comienzo de las clases y de la instrucción, de introducción al tema de las estrategias de aprendizaje y concretamente de la estrategia de inferencia léxica como método para mejorar el reconocimiento y la adquisición del léxico del inglés empresarial, explicando la importancia que tiene que los propios aprendices se hagan conscientes de su proceso de aprendizaje y adquieran progresivamente la autonomía necesaria para controlarlo.

2) Varias sesiones destinadas a explicar la aplicación del modelo CALLA en la estrategia de inferencia léxica, siguiendo todos los pasos con ejemplos prácticos.

3) Una demostración práctica por parte de la profesora instructora de cómo realizaría la instrucción, incluyendo tanto estrategias metacognitivas como la estrategia cognitiva de inferencia léxica a través de actividades concretas.

4) Un plan de actuación metodológica diaria en clase, diferenciando bien los grupos experimentales y los grupos control. Para ello ha sido necesario poner especial énfasis en proporcionar a los grupos control los significados del léxico nuevo mediante traducción al español, sin potenciar ningún mecanismo o ejercicio que les pudiera llevar a inferir significados, dejándoles únicamente la posibilidad de utilizar su propio repertorio de estrategias, sin reforzar éstas negativa ni positivamente.

5) Una vez iniciada la instrucción, se ha mantenido una sesión de comentarios entre profesora e investigadora posterior a cada clase, mencionando los problemas que han tenido los aprendices de los grupos experimentales y control, los cambios que se podrían realizar en la forma de instruir la estrategia, estimación sobre el nivel de motivación en clase con respecto a la estrategia, y sobre la propia actuación de la profesora en los dos tipos de grupos.

Todo este proceso de supervisión nos ha ayudado a seguir el desarrollo de la instrucción en clase y a poder hacer modificaciones al respecto mediante asesoramiento a la profesora instructora. Este proceso se ha complementado con la prueba de autoevaluación del aprendizaje y evaluación de la estrategia llevada a cabo por todos los aprendices de los grupos experimentales ya mencionada anteriormente.

VI.2.4. ACTIVIDADES Y EJERCICIOS REALIZADOS EN LA INSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INFERENCIA LÉXICA A TRAVÉS DEL CONTEXTO

Nos parece imprescindible apuntar el hecho de que en la instrucción de cada estrategia y de sus varios modelos posibles, son esenciales las actividades y ejercicios diseñados para su aplicación y desarrollo, ya que, por no existir modelos prácticos, puesto que cada

estrategia debe ajustarse a las circunstancias de cada grupo de aprendices, estos ejercicios pueden ser enfocados desde muchos puntos de vista.

Así pues, en este apartado de la Metodología vamos a describir las actividades y ejercicios que hemos diseñado para instruir y aplicar la *estrategia de inferencia léxica a través del contexto* en este estudio longitudinal.

VI.2.4.1. Actividades y Ejercicios

1.- En la fase de *Presentación* y *Preparación* de la estrategia se han proporcionado ejemplos que pretendían mostrar a los aprendices cómo actúa la estrategia para inferir léxico desconocido.

Desde el punto de vista del aprendizaje de la estrategia, y siguiendo las tres etapas descritas por Anderson, estaríamos aquí en plena etapa *cognitiva*, en la cual se da actividad mental consciente por parte del aprendiz, y el conocimiento adquirido es de tipo declarativo, y se puede, por lo tanto, verbalizar fácilmente.

2.- En la fase de *Práctica* se han realizado varios tipos de actividades y ejercicios que detallamos a continuación, y que afectan tanto a la manipulación de la estrategia y familiarización con la misma como al léxico propiamente dicho. El desarrollo de la estrategia se apoya en la aplicación de nuestro modelo, de forma sistemática, a todos los términos desconocidos identificados por los propios aprendices. Sin embargo, y para seguir los criterios teóricos sobre instrucción indicados por Wenden (1987, 1991), que sugiere la necesidad de que las estrategias se instruyan dentro del currículo del curso e integradas en actividades normales de clase, hemos desarrollado una serie de actividades y ejercicios que denominamos *de apoyo* de la estrategia, que cumplen estos requisitos,

pretendiendo de este modo mantener el nivel de motivación de la clase por la materia impartida y al mismo tiempo potenciando el aprendizaje de la estrategia de inferencia léxica.

Actividad N° 1:

Esta actividad es la primera que se ha puesto en práctica, cronológicamente hablando, y se ha efectuado en todas las sesiones, durante las primeras cuatro semanas de la instrucción. Es también la que responde a la aplicación exhaustiva de la estrategia y se ha dividido en varios pasos:

Primer paso: Lectura individual en silencio del texto correspondiente, con objeto de indicar a la profesora qué palabras no se conocen, y formar así una batería de palabras a las que se aplicará la estrategia de inferencia.

Segundo paso: Aplicación de la estrategia (siguiendo el esquema escrito) a los términos desconocidos.

Tercer paso: Puesta en común, comentando cada estudiante cómo ha llegado a la inferencia y describiendo qué pasos ha utilizado.

En este sentido, se ha observado que la puesta en común ha ido cambiando progresivamente, desde un estado de cierta pasividad en los comentarios a un estado más activo, de verdadero debate en clase. Asimismo, se ha observado que los estudiantes de los grupos experimentales han ido abandonando el concepto de búsqueda de la traducción de los términos desconocidos (utilizando, pues, la L1), para ir aproximándose cada vez más a la búsqueda del significado partiendo del contexto, es decir, en la propia L2. En los grupos control, sin embargo, esto no ha sido así, ya que durante todo el curso y como suele ser habitual en los aprendices de una L2, al encontrarse con un término desconocido han pedido el significado literal a la profesora.

Ejemplo: "onslaught" (ataque militar por sorpresa) de significado metafórico en el texto de inglés empresarial en el que aparece, no es importante en cuanto a su traducción o significado literal. Lo importante es el componente agresivo de su significado, al cual se puede llegar a través del contexto, y que proporciona la información necesaria para comprender la frase y el pasaje del texto al que pertenece.

Actividad N° 2:

Esta actividad se ha puesto en práctica a partir de las cuatro primeras semanas de instrucción y por lo tanto cuatro sesiones de 2 horas cada una, con objeto de introducir nuevas aproximaciones a la aplicación de la estrategia y evitar así un cierto cansancio causado por la repetición de la actividad anterior, que pudiese mermar la motivación.

Aquí se ha realizado la aplicación de la estrategia de inferencia léxica por parejas, variando la composición de éstas y situando a un buen aprendiz con otro más deficiente. Posteriormente se le ha asignando a cada pareja unas dos palabras de las indicadas como desconocidas en el texto, aunque todo el grupo ha leído el texto y ha sido consciente de la totalidad del léxico desconocido.

Actividad N° 3:

Este es otro ejemplo de actividad semejante a la anterior, en la que se introduce un componente de juego. De todos los términos indicados como desconocidos en el texto, se pregunta a la clase quién quiere inferir unos u otros, repartiéndose éstos entre todos los estudiantes, individualmente. Lógicamente, muchos términos son elegidos por varios estudiantes, con lo cual habrá varios caminos para llegar a la inferencia.

Se ha observado así que existen aprendices especializados en la segmentación de las palabras (nivel morfológico) o en la relación del término con la totalidad del texto (nivel semántico y discursivo), lo cual, cognitivamente hablando, está directamente relacionado con sus distintos estilos cognitivos y permite ver cómo este modelo de estrategia aporta varias posibilidades de explotación adecuadas a varios estilos de aprendizaje.

Actividad N° 4:

Este ejercicio se puede definir como *de apoyo*, y se basa en la predicción del contenido de cada párrafo a partir del título y subtítulo del texto, es decir, siguiendo un proceso de arriba-abajo (*top-down*), con lo cual cada término desconocido estará relacionado con un macro-significado, ya antes de aplicarle la estrategia.

Actividad N° 5:

Al igual que el anterior, este ejercicio también se puede considerar *de apoyo* a la aplicación de la estrategia. Se basa en analizar el patrón esquemático (*schematic pattern*) de problema-solución que plantean los textos periodísticos de temas profesionales como son los tratados en esta investigación. Una vez identificado, el patrón esquemático favorece el dotar al léxico desconocido de un macro-significado genérico que ayuda en el proceso de la inferencia.

Observación: Es importante mencionar que, a partir de la observación de los resultados de aplicar todos estos ejercicios y actividades en la instrucción, los procesos de inferencia del significado a través del mecanismo de abajo-arriba (*bottom-up*) han sido más útiles que los procesos de inferencia a través del mecanismo de arriba-abajo (*top-down*), como son las dos actividades que acabamos de describir. Es decir, la dirección *palabra - discurso* ha sido mejor aprovechada que la dirección *discurso - palabra* por los aprendices.

Actividad N° 6:

Esta actividad, también *de apoyo*, ha consistido en la observación de términos polisémicos y metafóricos como "*launch pad*" o "*onslaught*" en sus contextos más comunes y antes de hacer la inferencia en el texto de inglés empresarial, con objeto de inferir su significado literal. Este ejercicio se ha realizado utilizando transparencias en clase.

De este modo hemos pretendido que los aprendices se acercasen todo lo posible a la intención del autor del texto de inglés empresarial. Nuestra observación aquí ha sido la de que los buenos aprendices, con mayor bagaje léxico o conocimiento previo, lo consiguieron más veces, acercándose así al significado metafórico con el que el autor pretendía dotar a esos términos. Los aprendices más deficientes, por el contrario, se mantuvieron más ligados al texto original y a sus claves de inferencia que a la intención del autor, para lo cual era necesario traspasar la frontera textual.

Actividad N° 7:

Esta actividad también puede considerarse *de apoyo*, y la razón de su utilización ha sido la de que algunos aprendices tenían problemas con el tránsito del paso morfológico al paso sintáctico de la estrategia, debido a que la identificación de muchos términos dentro de la

lengua inglesa como clase de palabra es a veces confuso, por no ser las claves de rango morfológico o desinencial, sino de rango situacional o sintáctico. Así pues, se desarrolló este ejercicio, consistente en presentar a los aprendices varias series de palabras en grupos de opción múltiple, con objeto de reforzar su destreza de reconocimiento a través de la sintaxis.

Los grupos de opción múltiple tenían tres posibilidades:

- una opción imposible.
- una opción válida pero descontextualizada.
- una opción contextualizada.

Actividad N° 8:

Actividad igualmente *de apoyo*, que está dividida en tres ejercicios distintos, y es por lo tanto compuesta. El primer ejercicio consiste en que los aprendices realicen un *matching* (casar o unir dos elementos) entre varias palabras descontextualizadas y sus posibles definiciones.

Ejemplo: Match the words from the text with their corresponding definitions:

- | | |
|------------------|--|
| 1) profile | a) a way of thinking or behaving |
| 2) attitude | b) the connection between two or more people |
| 3) redundancies | c) a description of a person's characteristics |
| 4) relationships | d) reductions in the number of employees |

Una vez corregido, se pasa al segundo ejercicio, basado en hacer que los aprendices busquen en el texto original términos equivalentes a otros tantos sinónimos que se les presentan contextualizados en oraciones gramaticales.

Ejemplo: Find words in the text to describe a person who:

- 1) does the same job as someone else in a different place or organization - counterpart.
- 2) is in charge of a business or department - manager
- 3) has recently joined a company - recruit

Una vez terminado y corregido, se pasa al tercero y último, que consiste en utilizar términos de los dos anteriores ejercicios para completar un ejercicio de huecos (gap filling).

Ejemplo: Complete the following passage using words from the two previous exercises.

"Several organisations have been carrying out research to determine the best way to motivate (recruits) recently hired in multinational teams of employees. Responsibility is on (managers), who need to make an effort so as to erase negative (attitudes) towards different cultures. Many times, employees feel there is a cultural barrier between them and their (counterparts) which is an obstacle for team work."

VI.2.5. SOBRE LOS MATERIALES OBJETO DE ESTA INSTRUCCIÓN

VI.2.5.1. Naturaleza de los textos utilizados

El módulo de "Inglés Empresarial II" tiene carácter optativo en el Plan de Estudios de la diplomatura de Ciencias Empresariales, y pertenece al programa de tres módulos de Inglés Empresarial impartido por la Unidad de Inglés para Fines Específicos del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de esta universidad. Este módulo consta de seis créditos, equivalentes a 60 horas de clases lectivas, y se imparte en el segundo semestre del curso académico. El módulo está enfocado hacia la comprensión escrita y explotación léxica de textos de contenido económico-empresarial en un 70%, y hacia la expresión escrita, materializada en cartas e informes comerciales en un 30%. La mayoría de los estudiantes realizan este módulo tras haber cursado el módulo "Inglés Empresarial I", de objetivos y contenido complementarios a éste, basado en la comprensión y expresión oral del inglés empresarial.

El programa del módulo "Inglés Empresarial II" lo constituyen 15 unidades didácticas destinadas a la comprensión escrita y explotación léxica, contando cada una de ellas con un artículo auténtico extraído de una revista o periódico especializado en economía y

empresa, tipo "*The Economist*", "*The Financial Times*", "*International Herald Tribune*" o "*The European*", incluyendo por tanto la variedad de inglés británico y la de inglés americano, junto con textos de anuncios publicitarios, folletos de instituciones bancarias, o anuncios de ofertas de empleo, por lo que todo ello constituye una muestra amplia del abanico discursivo que se pueden encontrar los estudiantes en su futura vida profesional y académica en lo relativo al lenguaje del inglés empresarial no perteneciente a libros de texto.

Es importante mencionar el hecho de que este programa del curso ya ha sido impartido anteriormente y concretamente estos textos fueron ya utilizados durante el curso 1994/95, según acuerdo de los profesores de Filología Inglesa de la E.U. de Estudios Empresariales (Unidad Docente de Inglés para Fines Específicos). Por lo tanto, estos textos ya han sido probados en clase, con un resultado positivo por parte de los estudiantes según encuestas realizadas al finalizar dicho curso y según el nivel de notas obtenido en la calificación final. Es decir que el nivel de dichos textos se ajusta a las necesidades de especialidad de los estudiantes y a su nivel de competencia de la lengua inglesa. Consideramos este aspecto especialmente importante, ya que contribuye a la fiabilidad de estos textos como instrumentos de la presente investigación.

VI.2.5.2. Palabras a las que se ha aplicado la estrategia de inferencia léxica en esta instrucción

Este apartado afecta a las palabras que han sido objeto de instrucción en esta investigación. El primer obstáculo con el que nos encontramos fue cómo decidir qué términos podían ser relevantes para los aprendices, debido a su dificultad y, por lo tanto, susceptibles de que se les aplicara la estrategia de inferencia léxica a través del contexto.

El léxico que comprende la totalidad de los textos académicos objeto de la instrucción, atendiendo al criterio de Nation (1990) y de Hwang (1989), estaría compuesto por varios apartados:

- 1) Palabras de alta frecuencia: 87% del texto.
- 2) Léxico académico: 8% del texto.
(3.9% en los textos periodísticos según Hwang, 1989).
- 3) Palabras técnicas: 3% del texto.
- 4) Palabras de baja frecuencia: 2% del texto.

La pregunta se nos planteaba en el momento de decidir cuál de los cuatro apartados podría ser el más relevante. Nuestra decisión fue la de que de nuevo, eran los propios estudiantes los que debían designar qué términos les resultaban desconocidos, según sus propias necesidades (Oxford & Scarcella, 1994: 232). Por lo tanto, tal como también explicamos anteriormente en este capítulo, han sido los propios estudiantes del grupo experimental los que, previo a cada sesión de instrucción, han designado individualmente qué términos les resultaban desconocidos, formando así un banco de palabras sobre el cual el profesor instructor ha ayudado a aplicar la estrategia de inferencia léxica que proponemos como modelo. La totalidad de las palabras sobre las que se ha aplicado la estrategia son expuestas a continuación.

VI.2.5.3. Palabras que han sido objeto de la instrucción

La totalidad de palabras instruidas aplicando la estrategia de inferencia léxica a través del contexto durante las 14 semanas de duración del curso académico y del presente estudio longitudinal son las siguientes. Estas palabras son el producto de las necesidades indicadas por los propios aprendices. Estos, al iniciarse las sesiones de instrucción,

señalaban cuáles eran las palabras desconocidas de los textos pertenecientes al currículo del curso que se trataban en clase.

Es bien cierto que quedaría por establecer, por nuestra parte, un cómputo de este banco de palabras divididas según las cuatro categorías mencionadas al principio. Sin embargo, esta división se habría presentado únicamente como una propuesta, ya que el análisis léxicológico en profundidad de cada palabra habría sido muy laborioso y no habría respondido a la hipótesis de trabajo que nos hemos planteado en la presente investigación. Por lo tanto, dejamos esta cuestión abierta para un futuro trabajo léxico con este banco de palabras que determine la importancia que cada una de estas cuatro categorías ha supuesto en cuanto a dificultad para los aprendices que han participado en esta investigación.

1.-epitome	51.-overwhelming goal	101.-hunting ground
2.-feature	52.-bode	102.-launch pad
3.-corundum	53.-redundancies	103.-blazed trails
4.-sandpaper	54.-distrust	104.-foothold
5.-headquarters	55.-ditched	105.-cross-border
6.-industrial concerns	56.-be loathe to sack	106.-partnerships
7.-sparkling	57.-spare	107.-ensures
8.-budget	58.-barriers	108.-route
9.-subsidiaries	59.-striking findings	109.-printing
10.-launch	60.-survey	110.-on the up and up
11.-adhesive	61.-middleman	111.-poised
12.-mission	62.-small talk	112.-on the brink
13.-residue	63.-nursing home	113.-flourishing
14.-put aside	64.-freeze up	114.-myriad
15.-abandoned	65.-derail	115.-stores
16.-choir	66.-boardroom	116.-take the sting out
17.-Chartered Accountants	67.-earnings	117.-workaholic
18.-resources	68.-pains	118.-karoshi
19.-policies	69.-china	119.-coined
20.-charity	70.-tuxedo	120.-disrupts
21.-throughout	71.-bow tie	121.-buildup
22.-overseas allowances	72.-eloquent	122.-breakdown
23.-managerial	73.-showing up	123.-wreck
24.-sales-related bonus	74.-top dollar	124.-grim
25.-prospects	75.-caught dead	125.-overzealous
26.-downright	76.-hums	126.-overtime
27.-challenging	77.-slurps up	127.-shifts
28.-lawsuits	78.-matching shirts	128.-trim
29.-farc	79.-reclusive	129.-hot line
30.-coined	80.-stint	130.-poll
31.-traits	81.-tarnish	131.-ragtag
32.-outdoor experience	82.-on the way down	132.-suspects
33.-Graduate intake	83.-attorney	133.-plight
34.-fast track	84.-clauses	134.-wiped out
35.-induction	85.-penalties	135.-diseases
36.-emulate	86.-casting	136.-rain forest
37.-loyal	87.-leery	137.-mobilised
38.-block	88.-spokesman	138.-drives
39.-joint venture	89.-fecs	139.-fund-raising
40.-distorted	90.-heftiest	140.-displays
41.-overridden	91.-on behalf of	141.-crew
42.-counterparts	92.-ultimate	142.-bizarre
43.-deepseated	93.-status symbol	143.-waged
44.-suppliers	94.-routinely	144.-dissidents
45.-falter	95.-plummeted	145.-poverty-stricken
46.-utterly	96.-courses	146.-upward
47.-evenly matched	97.-forecast	147.-bristles
48.-losing face	98.-onslaught	148.-milks
49.-pay off	99.-reckoned	149.-goodwill
50.-collective thinkers	100.-outlets	150.-lone

VI.2.6. MODELO PROPIO DE ESTRATEGIA COGNITIVA DE INFERENCIA LÉXICA A TRAVÉS DEL CONTEXTO APLICADO EN ESTA INSTRUCCIÓN

La estrategia cognitiva de *inferencia léxica a partir del contexto* que nos hemos propuesto instruir a nuestros estudiantes está basada en el modelo propuesto por Clarke y

Nation (1980), ya citado anteriormente, el cual hemos, sin embargo, modificado sustancialmente, según los criterios que exponemos a continuación.

En primer lugar, enfocamos el análisis de cada palabra desconocida desde los niveles lingüísticos morfológico, sintáctico, semántico y discursivo, por parecernos éste un orden *natural* en el análisis de una palabra desconocida y su contexto. De este modo, se empieza con el análisis formal de la palabra como ente aislado, y se va profundizando progresivamente en cuanto a su relación con el entorno inmediato -relación sintáctica- y en cuanto a su relación con la totalidad del texto -relación semántica y discursiva-. Igualmente se podrían calificar estos dos niveles de relación como *sintagmático* y *paradigmático*. También hemos tenido en cuenta al diseñar esta estrategia el nivel de competencia lingüística de los aprendices.

Este modelo de estrategia habría sido excesivamente complejo para aprendices de un nivel más bajo en la escala educativa institucional, como por ejemplo en estudiantes de enseñanza primaria o secundaria. Sin embargo, los estudiantes que acceden a la etapa universitaria tienen una competencia suficiente en el manejo de conceptos lingüísticos básicos tales como los morfológicos, sintácticos, semánticos y discursivos, adquirida en los últimos cursos de secundaria, que les permite aplicar un modelo de estrategia como el que presentamos. Por otra parte, un modelo más simplificado podría haber tenido un resultado negativo para los aprendices, ya que les podría haber parecido que no estaba al mismo nivel de exigencia intelectual que el resto de la materia impartida, con lo cual podría haber tenido un efecto desmotivador.

El producto que hemos pretendido conseguir con este diseño es una estrategia mediante cuya instrucción los aprendices adquieran la capacidad de, por un lado, analizar las palabras desconocidas como entes individuales, y, por otro lado, de explotar el contexto y sus recursos. Así, la aplicación de esta estrategia puede revertir tanto en la

mejora de la destreza de comprensión escrita como en el reconocimiento de las palabras nuevas con las que los aprendices se vayan encontrando en su adquisición del inglés empresarial como L2.

Así pues, el nivel *morfológico* se explota en los pasos 1 y 2, en los cuales se asigna a la palabra desconocida una categoría morfológica de verbo, nombre, etc. y se profundiza en su formación, intentando averiguar si está compuesta por raíz y afijos, si es palabra compuesta, etc. Es decir, se incorpora aquí el apartado c) del último paso de Clarke y Nation (1980) propuesto por ellos como paso de refuerzo del significado, una vez que éste ha sido ya inferido. En nuestra opinión, sin embargo, este paso debe ser cubierto antes de inferir el significado, ya que el análisis componencial de las palabras es una clave esencial que hay que tener en cuenta a priori.

El nivel *sintáctico* está, de igual manera, cubierto por dos pasos: 3 y 4, atendiendo a la relación de la palabra desconocida con el sintagma o con la oración simple en los cuales puede estar inserta, respectivamente. Aquí, pues, también hemos ampliado un paso más respecto al modelo de Clarke y Nation (1980) que reúne las dos categorías (sintagma y oración simple) en un mismo paso. El hecho de dividirlos en dos pasos ha sido debido a la búsqueda de una mayor claridad en la instrucción, correspondiendo a cada paso una sola categoría lingüística.

El nivel *semántico* está cubierto por el paso 5, que apunta hacia la averiguación de las relaciones de significado existentes entre la palabra desconocida y otras palabras de su misma oración, párrafo o del texto mismo, que puedan pertenecer a su mismo *campo semántico*.

A continuación se entra en el terreno *discursivo* a través del paso 6 y 7. El paso 6 cubre el aspecto discursivo inmediato, analizando la relación discursiva de la palabra

desconocida y el sintagma u oración en la que está inserta con otras oraciones contiguas. Esta relación a veces estará señalada por un marcador discursivo y a veces por una puntuación determinada. El paso 7, por otra parte, cubre la relación discursiva en cuanto a qué lugar ocupa la palabra desconocida y su entorno inmediato en la organización discursiva del texto. En el paso 7 es necesario tener en cuenta, pues, si el texto es de estilo periodístico económico-empresarial, en cuyo caso la organización discursiva será la de:

1. Planteamiento de un problema/ Introducción a un tema de interés especial.
2. Ilustración del problema con varios ejemplos/ Ilustración del tema con ejemplos.
3. Propuesta de solución/ Conclusión.

(van Dijk, 1988: 55)

o si, por el contrario, el texto es un anuncio publicitario, un anuncio de oferta de empleo o un folleto informativo, siendo la estructura discursiva en estos casos más arbitraria.

Por último, el paso 8 está dedicado a la *inferencia del significado* propiamente dicha, y el paso 9 a la comprobación de dicho significado.

Hemos de decir que el resultado de este diseño de estrategia es un modelo con numerosos pasos, más que ningún otro modelo de inferencia léxica que conozcamos. Sin embargo, hemos tenido en cuenta el nivel lingüístico de los textos que se han de procesar y la competencia lingüística de nuestros estudiantes, todo lo cual nos ha llevado a decidimos por un modelo de estrategia que explote al máximo las claves propias de cada término desconocido, así como las textuales, y que permita a los aprendices poner en marcha todos sus recursos lingüísticos. Por otra parte, y tal como sugieren Clarke y Nation (1980), todos estos pasos son necesarios en la etapa *cognitiva* o consciente del aprendizaje de la estrategia, pudiendo reducirse solamente a los necesarios para cada

palabra en la etapa *autónoma*, cuando la estrategia ha sido ya automatizada, desde el punto de vista de la adquisición de la estrategia como habilidad cognitiva compleja.

A continuación describimos el modelo de estrategia de *inferencia léxica a través del contexto* que hemos desarrollado y que acabamos de explicar.

VI.2.6.2. Desarrollo del modelo propio de estrategia de inferencia léxica a través del contexto

Pasos a seguir:

1) Observar la palabra desconocida y decidir qué clase de palabra es (verbo, nombre, adjetivo, adverbio, preposición, artículo, etc.).

Ejemplo: *Banks are offering a very good rate of interest to investors at the moment.*

2) Ver si la palabra es divisible en raíz y afijos. Si lo es, buscar en las familias de palabras.

Ejemplo:

- . *He was asking for re-pay-ment.*
- . *We can't accept this in-come policy.*
- . *This is a dis-en-courage-ing sign.*
- . *He will continue on a part-time basis.*
- . *They stopped for a break-fast.*

3) Si se encuentra dentro de un grupo de palabras (sintagma), ver qué función desempeña: núcleo o determinante.

Ejemplo: *SINTAGMA NOMINAL (Senior citizen)*
SINTAGMA VERBAL (Willing to cooperate)
SINTAGMA PREPOSICIONAL (Over the bridge)

The chief accountant elected would mostly appreciate budgeting; he would occasionally give a hand with checking work.

4) Si está dentro de una oración simple, ver qué función desempeña: sujeto, verbo, objeto, complemento.

Ejemplo: *All branches were submitted financial reports which they sent back every week and nobody would acknowledge their receipt.*

5) ¿Qué otras palabras están cerca? ¿Pertenece estas palabras a su mismo campo semántico .

Ejemplo: *A new company was opened, which meant that new workers could be employed. In Seattle, on the other hand, poor working conditions forced the dismissal of more than 100 workers, and it is expected that 50 more will be made redundant in the next few months. In addition, the bad company policy will cause many workers to resign.*

6) Observar la relación existente entre el sintagma u oración en el que está la palabra desconocida y otras oraciones o párrafos del texto, incluyendo el título, en la organización global del discurso. A veces esta relación estará señalada por un marcador discursivo y otras veces no. Posibles tipos de relación: causa, efecto, contraste, inclusión, tiempo, ejemplificación, resumen. La puntuación también puede ser clave.

Ejemplos:

- *Sales were not very good because the marketing campaign had been poor.*(causa)
- *As he had good qualifications he could get a good job.* (efecto)
- *Sally was a good accountant but a bad public relations person.* (contraste)
- *The company, which had been losing money for two years, was now recovering.*(inclusión)
- *In the next four years the company wants to expand overseas.*
- *All our departments, personnel, finance, sales and marketing, have skilled employees.*

7) Observar la relación de la palabra con respecto a su situación en la organización discursiva total, sabiendo que la organización textual de textos periodísticos es a veces la siguiente:

- *Exposición de un problema.*
- *Desarrollo, con ejemplos.*
- *Propuesta de solución/Conclusión.*

8) Intentar dar el significado de la palabra desconocida.

9) Comprobar si es correcto el significado, reemplazando la palabra desconocida por el significado que creemos correcto y viendo si tiene sentido la frase.

Apéndice que acompañaba al modelo de estrategia y que se entregó a los aprendices para ser utilizado durante la instrucción para ayudarles a realizar el análisis de las palabras en raíz y afijos, así como el análisis componencial según campos semánticos:

Familias de palabras (raíz + afijos)

a) Afijos de flexiones: plural, 3º persona singular, tiempos verbales, comparativo, superlativo, posesivo.

-s / -ed / -ing / -er / -est

b) Afijos derivativos:

-able / -er / -ish / -less / -ly / -ness / -th / -y / -non / -un

c) Afijos regulares y frecuentes:

-al / -ation / -ess / -ful / -ism / -ist / ity / -ize / -ment /
-ous / -in

d) Afijos regulares no frecuentes:

- age / -an / -ance / -ant / -ary / -atory / -dom / -eer / -en

e) Afijos irregulares frecuentes:

- ee / -ic / -ify / -ion / -ition / -ive / pre- / re-

f) Afijos y raíces clásicos:

ab- / ad- / com- / de- / dis- / ex- / sub-

Campos semánticos

Ejemplo: WALK (+mov.) (+by feet) (+on land) (+placing down one foot after another)
(+ contact maintained with ground)

RUN (+move) (+quickly) (+by feet) (+on land) (+placing down one foot
after another)

Ambas palabras comparten partes del significado, por eso pertenecen al mismo campo semántico.

VI.3. MÉTODO DE RECOGIDA DE DATOS

El método de recogida de datos que da origen al corpus de una investigación de tipo empírico como la presente, debe permitir que se le aplique posteriormente un método de análisis fiable, con objeto de extraer unas conclusiones científicamente válidas. En otras palabras, la *validez interna* y *validez externa* de la investigación (Hatch & Lazaraton, 1991: 33) son, en parte, el resultado de un cuidadoso método de recogida de datos. La validez interna tiene que ver con la interpretación de los resultados dentro de la propia investigación, mientras que la validez externa se refiere a la extrapolación de los resultados más allá del estudio realizado. Las categorías o factores que se han de tener en cuenta para la validez interna son: adecuada selección de los sujetos, maduración e historia. En cuanto a la validez externa, hay una única categoría relevante: la selección aleatoria de la muestra de población que se quiere analizar (Campbell & Stanley, 1963: 23). Vamos a exponer, pues, cómo hemos tratado estas categorías en nuestra investigación.

VI.3.1. SOBRE LOS SUJETOS

La investigación se ha realizado contando con un número inicial de sujetos compuesto por 150 estudiantes de la Diplomatura de Ciencias Empresariales de la Universitat de València matriculados en el módulo "Inglés Empresarial II" durante el curso 1995/1996. Por lo tanto, la selección de estos sujetos como muestra de población es aleatoria, puesto que son los estudiantes que libremente han elegido matricularse en este módulo, y que hemos tomado en su totalidad como sujetos para nuestro estudio. Sin embargo, en el momento de extrapolar conclusiones derivadas del presente trabajo, tendremos en cuenta que el concepto *población* se refiere aquí a los estudiantes de la titulación de Ciencias Empresariales, y dentro de ésta a los estudiantes de inglés empresarial.

De estos estudiantes, a un grupo de 30 se le asignó aleatoriamente la categoría de *grupo piloto*. A este grupo se le administró un cuestionario individual sobre léxico que resultó homogéneo al resto de estudiantes, tal como explicamos a continuación. Este número inicial de 150 sujetos ha sufrido, sin embargo, y como suele ocurrir a menudo en las investigaciones empíricas, una cierta *mortalidad experimental* (mortality o differential attrition) (Hatch & Lazaraton, 1991: 35), conceptos que hacen referencia a los sujetos que por causas diversas han de descartarse del cómputo final.

En este caso ha habido que descartar a todos aquellos que no cumplían los requisitos de la investigación, por no haber realizado alguna de las dos pruebas (Pre-Test o Post-Test), con lo cual ha quedado reducido el grupo a 80 sujetos, 42 en el grupo *experimental* y 38 en el grupo *control*. Todo este proceso de selección y depuración ha ido encaminado a posibilitar la validez interna de la investigación.

Como hemos mencionado, en primer lugar les fue administrado a los 150 estudiantes un cuestionario o prueba individual, el *Vocabulary Levels Test* (Nation, 1983, recopilado en Nation, 1990) con objeto de asegurarnos que el nivel de competencia lingüística de los aprendices en el área de léxico fuera homogénea, a fin de que su posterior actuación en la presente investigación pudiera ser comparada. Tras aplicar a los resultados de esta prueba previa una prueba estadística de análisis de la varianza (ANOVA), se pudo constatar que todos los grupos: 1, 2, 3, 4 y 5 eran homogéneos y, por lo tanto, comparables a efectos de la investigación. Así pues, los grupos 1 y 2 se reagruparon dentro de la categoría de *grupo experimental*, y los grupos 3 y 4 dentro de la categoría de *grupo control*, siendo esta asignación totalmente arbitraria. Al grupo 5 se le asignó la categoría de *grupo piloto* también aleatoriamente, con la intención de utilizarlo para designar las palabras que desconocían en los dos artículos de la revista *The Economist* que conformarían la prueba de PRE-TEST y POST-TEST.

Los grupos experimental y control se subdividen para la investigación en cuatro subgrupos cada uno, A, B, C y D, división que, tal como hemos expuesto en el capítulo de Objetivos e Hipótesis de Trabajo, ha sido determinada por su nivel de actuación y aprovechamiento en la materia, así como por los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo en la impartición del módulo de Inglés Económico-Empresarial II. Las letras A, B, C y D responden, respectivamente, a las siguientes categorías:

A = Sobresaliente/Matrícula Honor.

B = Notable

C = Aprobado alto

D = Aprobado bajo

Consideramos, a efectos de establecer una convención para describir posteriormente su actuación en la presente investigación, que los sujetos con categoría A o B pueden describirse como "buenos aprendices" de lenguas, o estudiantes de competencia lingüística alta, como así han demostrado durante el curso y en las notas finales, mientras que los sujetos con categoría C o D pueden describirse como "malos aprendices" respecto de los primeros, o estudiantes de competencia lingüística baja, esto último con independencia de que su actuación en la aplicación de la estrategia de inferencia léxica pueda haber tenido éxito. Como ya hemos apuntado en capítulos anteriores, son precisamente los aprendices de competencia baja aquellos a quienes van destinadas las estrategias de aprendizaje y, por lo tanto, los sujetos de los que más nos interesa observar su evolución en la adquisición y aplicación de la estrategia.

Hemos de mencionar que los sujetos que no han aprobado el curso de Inglés Económico-Empresarial II, un total de 23 en los cuatro grupos, tampoco han sido incluidos en esta investigación, ya que son estudiantes que han faltado a clase un gran

número de sesiones durante todo el curso, por lo cual no se podían contemplar como sujetos cuya actuación en la aplicación de la estrategia fuera válida para este trabajo, por no haber participado de forma completa en la enseñanza impartida.

VI.3.2. SOBRE LA MADURACIÓN EN EL CONOCIMIENTO POR PARTE DE LOS SUJETOS

El factor maduración tiene que ver con el tiempo, y es especialmente importante en los estudios longitudinales como el presente. En ellos, a veces puede ocurrir que los mismos resultados que se sostiene que son debidos a un tratamiento didáctico concreto, se deban únicamente a la maduración intelectual de los estudiantes. En nuestra investigación se da una lógica maduración, debida al aprendizaje natural del curso académico en el que se ha realizado el estudio, y en el que se ha impartido la instrucción de la estrategia de inferencia léxica. Sin embargo, y como demostraremos en el análisis de los datos y en las conclusiones, aparte de esta maduración natural, el grupo experimental, y sobre todo los niveles de competencia más bajos, deben mostrar, para que se cumpla la hipótesis de trabajo, unos resultados muy por encima de la media de resultados que arroja el grupo control. Por lo tanto, este factor no afectará negativamente a la validez interna de la investigación.

VI.3.3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA RECOGIDA DE DATOS O PRUEBAS DE PRE-TEST Y POST-TEST

Nuestro instrumento de recogida de datos ha sido el cuestionario semi-dirigido, es decir, con un grado de estructura medio, el cual permite comprobar una serie de aspectos, pero deja cierta libertad de expresión al aprendiz, cubriendo así los dos aspectos básicos de este tipo de instrumento: variedad y profundidad de información. No hemos adoptado

un método de recogida de datos múltiple, porque el cuestionario semi-dirigido satisfacía nuestra demanda de información. Se han administrado dos cuestionarios, uno antes y otro después de la instrucción, que hemos denominado Pre-Test y Post-Test, siguiendo la nomenclatura que sugieren Hatch y Lazaraton (1991: 87). En cada uno de ellos hemos diseñado una batería de cinco preguntas, sobre los cinco estadios lingüísticos en los que revierte la instrucción de la estrategia, que son: estadio morfológico, estadio sintáctico, claves del contexto (relaciones discursivas cercanas a la palabra y de la estructura textual global), claves fuera del contexto (datos lingüísticos provenientes del conocimiento previo en la L1, L2 y materia impartida) y estadio semántico o significado. Estos cinco estadios permiten observar de qué modo han asimilado la estrategia de inferencia léxica los sujetos, en el sentido de qué aspectos han sido los más útiles para la inferencia del significado, y cómo ha sido la propia inferencia del significado.

VI.3.3.1. Sobre la naturaleza de los textos

En primer lugar hemos de decir que, dado que los textos explotados durante la instrucción de la estrategia de inferencia léxica han sido en su mayoría artículos de revistas económico-empresariales, comerciales y financieras, como ya hemos expuesto en el apartado de la Instrucción, decidimos utilizar textos semejantes en las pruebas de recogida de datos, ya que de otro modo, los aprendices no podrían aplicar sus conocimientos sobre el uso de la estrategia con iguales resultados que durante las sesiones de instrucción.

Por lo tanto, los textos utilizados en la recogida de datos de las pruebas de Pre-Test y Post-Test son dos artículos de la publicación semanal de carácter económico-empresarial *The Economist*, del 6 de Enero de 1990 y del 10 de Febrero de 1996 respectivamente, ambos de la sección de *Business* de dicha revista y con un registro de inglés británico. El

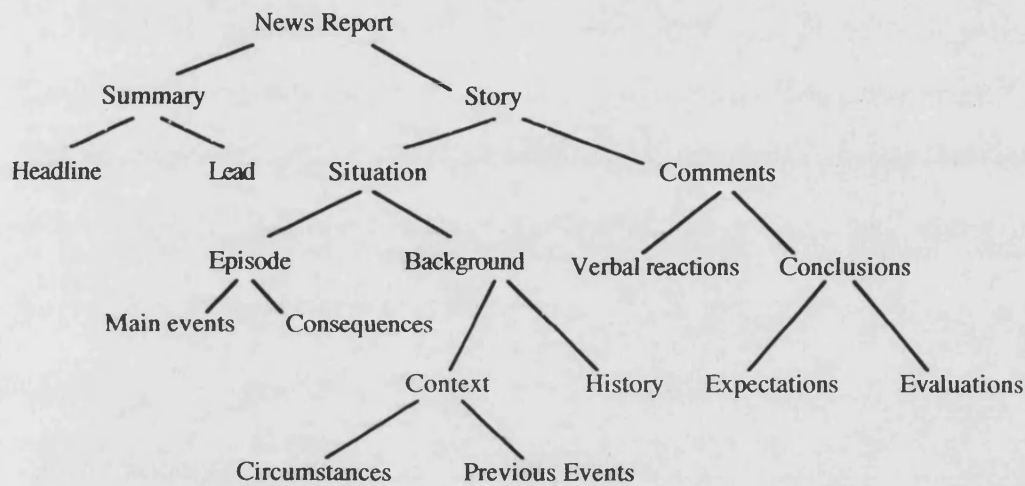
motivo de haber elegido dos ediciones de fechas tan dispares se debe a que el texto del número más antiguo (6 de Enero de 1990) venía seleccionado dentro de una colección de textos de economía y empresa para ser explotados desde un punto de vista léxico (Shulman, 1993) que nos pareció adecuado para ser utilizado en la presente investigación. El otro texto (10 de Febrero de 1996) no ha hecho sino seguir el modelo del anterior en cuanto a pertenecer a la misma sección de *Business*, con objeto de ser iguales estos dos instrumentos de medición, y lo hemos seleccionado inmediatamente antes de iniciarse el proceso de instrucción.

Respecto a la naturaleza lingüística de ambos textos, hemos de decir que, aunque insertos en unos materiales de uso académico, los textos pertenecen al género periodístico y dentro de éste, al sub-género de periodismo económico-empresarial, como bien es conocida la publicación *The Economist*, y como reafirma el hecho de estar ambos en la sección de *Business*.

Es importante destacar que, como textos periodísticos que son, están sujetos a la estructura textual propia de este género. Nos parece relevante, pues, exponer brevemente esta estructura, ya que el modelo de estrategia que hemos diseñado hace relación a la misma en sus últimos pasos. Estos pasos son los que piden al aprendiz que sitúe la palabra desconocida dentro de la estructura textual y discursiva, con objeto de extraer información que facilite la inferencia léxica.

En este sentido hemos de citar lo que apunta Bell cuando afirma que "Journalists do not write articles. They write stories. A story has structure, direction, point, viewpoint. An article may lack these. (...) Journalists are professional story-tellers of our age" (1991: 147). Vamos a tomar como patrón formal a van Dijk (1988) y su hipotética estructura del esquema que siguen los textos periodísticos. Este autor propone un patrón con unos macro-esquemas que conducen hacia la macro-semántica del texto (el

significado global), dando paso, a su vez, a la macro-sintaxis del texto. Es decir, que un artículo periodístico estaría dividido en esquemas cognitivos -concepto tomado de la Teoría Cognitiva- directamente relacionados con la semántica y la sintaxis del texto, y representados formalmente por categorías propias del artículo periodístico. El siguiente es el ejemplo que aporta van Dijk (1988: 55), ya mencionado:



Hypothetical Structure of a News Schema (Van Dijk, 1988: 55)

Según van Dijk igualmente, las categorías *Headline* y *Lead* actúan como introducción y resumen del tema del artículo, por lo que la organización del discurso periodístico sigue el patrón de relevancia *top-down* o de arriba-abajo. Este aspecto es de nuevo relevante, ya que es preciso, como así se ha hecho, dar cuenta de estas cuestiones estructurales a los aprendices durante la instrucción:

Discourse is organized so that the most important or relevant information is put in the most prominent position, both in the text as a whole, and in the sentences. This means that for each topic, the most important information is presented first (van Dijk, 1988: 43).

VI.3.3.2. Sobre la naturaleza del léxico

Tal como señalábamos anteriormente en el capítulo de Revisión de la Bibliografía en Léxico, apartado de Léxico en el Inglés para Fines Específicos, no existe convención en cuanto a qué niveles exactos podrían establecerse en el léxico de textos de inglés para fines específicos, siendo el nivel llamado semi-técnico, sub-técnico, técnico y también académico el más controvertido. A esto habría que añadir la complejidad que aportan los grupos léxicos tales como las colocaciones, que sacadas del contexto en el que se producen pueden resultar confusas en cuanto a su significado, los sintagmas nominales, las metáforas en textos comerciales o el problema de la sinonimia, que abunda en las colocaciones y que deriva del estilo periodístico (Irgl, 1986: 176). Por último, no queremos obviar el papel que desempeñan los términos afines o cognados, de indudable importancia para aprendices cuya L1 es el castellano o el catalán.

Por otra parte, y como también hemos expuesto en el capítulo antes mencionado, autores como Alcaraz Varó y Hughes (1996) dividen el léxico del inglés económico-empresarial en tres niveles: términos económicos, financieros y comerciales, subrayando la importante influencia que sobre la comunidad discursiva de la economía ejercen publicaciones como la revista *The Economist*, a la cual pertenecen los textos que hemos utilizado para extraer nuestro corpus, y que tiene un peculiar estilo periodístico, con un fuerte componente de léxico coloquial, que no formal, a menudo utilizado metafóricamente. Respecto a este lenguaje metafórico, nos remitimos a la división realizada por Ullman (1987) y citada en el capítulo de Revisión de la Bibliografía en Léxico, la cual retomaremos para analizar seguidamente el léxico metafórico que aparece en el banco de palabras objeto de nuestro corpus.

Así pues, vamos a tener en cuenta las divisiones y características léxicas que acabamos de mencionar para establecer una tipología de los términos utilizados en nuestro corpus y

designados por el grupo de aprendices piloto como términos desconocidos. Hacemos un intento, a la vez, por delimitar los niveles léxicos de nuestro corpus del modo más claro posible, atendiendo a su monosemia o polisemia¹ en los textos del corpus y a su carácter de registro técnico o general:

1) *Términos monosémicos técnicos* del registro económico-empresarial, también llamado *léxico especializado*, sin distinción de alta o baja frecuencia, e independientemente de que puedan ser utilizados en textos de inglés general. Estos términos no presentan problemas de sinonimia o polisemia en los textos procesados para el corpus y están fuertemente ligados al conocimiento de la materia, en este caso al sistema semántico de la economía y la empresa. En ellos, por lo tanto, el reconocimiento del significado a través de las claves contextuales estará marcado por la activación del conocimiento previo o conocimiento declarativo en la materia:

PRE-TEST:

<i>dole queues:</i>	colocación (nombre + nombre).
<i>workforce:</i>	nombre.
<i>seniority:</i>	nombre. Término cognado.
<i>job-hopping:</i>	nombre. Término compuesto.
<i>headhunters:</i>	nombre.

POST-TEST:

<i>lean-production system:</i>	nombre compuesto.
<i>top-of-the-range:</i>	adjetivo compuesto.
<i>buying-binge:</i>	nombre compuesto.
<i>bubble economy:</i>	colocación (nombre + nombre).

¹ Tomamos aquí los términos monosemia y polisemia como conceptos que describen palabras de uno o varios significados, y no en el sentido que les dio Coseriu (1921) de rasgos distintivos mínimos que diferencian a un término de otro dentro de un mismo campo semántico, según lo cual todos los términos estarían compuestos por varios semas. Por otra parte, los términos compuestos y las colocaciones que computamos las entendemos aquí como lexemas monosémicos si pertenecen al nivel técnico o especializado, por serlo así en el contexto económico-empresarial del que han sido extraídos. Por ejemplo: *job-hopping*, *headhunters*, *lean-production system*, *bubble economy*, etc.

2) *Términos polisémicos del registro general*. Este nivel es el que puede solaparse con el denominado nivel académico, sub-técnico o semi-técnico, y que aquí está marcado por el estilo periodístico del texto, metafórico en múltiples casos. Las metáforas pertenecen al nivel III que describíamos en Ullman (1987), caracterizado por imágenes que van de lo concreto a lo abstracto, aunque también podemos encontrar imágenes formadas por transposición de un registro a otro, como veremos a continuación. Hemos insertado varias notas a pie de página donde figura la primera que da de estos términos metafóricos el *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (Hornby, A.S., (1987). Este el nivel más problemático en cuanto a adivinar el significado, y el más ligado e influido por el contexto, con lo cual las claves contextuales juegan un importante papel. En él se dan los obstáculos de la sinonimia y la polisemia, que pueden ser superados mediante una eficaz inferencia contextual que actúe sobre el conocimiento previo de estos términos, procedente de otros contextos.

Nota: Las definiciones citadas en las notas a pie de página son siempre la primera definición de ese término que proporciona el citado diccionario y, por lo tanto, su significado literal. Entendemos que las siguientes definiciones, que aluden al sentido figurado del término, pertenecen al ámbito de uso metafórico y no necesariamente tan conocido para los aprendices.

PRE-TEST:

<i>sharpen up:</i>	verbo. Metáfora: de lo concreto a lo abstracto (Ullman, 1987: Grupo III). ²
<i>union-bashing:</i>	adjetivo compuesto.
<i>trounced:</i>	verbo. Término cognado.
<i>raider:</i>	nombre. Metáfora: del registro militar. ³
<i>dismember:</i>	verbo. Término cognado.

² *Sharpen-up:* make or become sharp, eg. sharpen a pencil. (Hornby, A.S. (1987). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press).

³ *Raider:* person, ship, aircraft, etc. that makes a raid. *Raid:* surprise attack made by troops, ships or aircrafts.

whimper: nombre. Metáfora: del registro familiar/coloquial.⁴
tightening: verbo.
luring: verbo.
hovering: verbo. Metáfora animal (Ullman, 1987: Grupo II).⁵
skills gap: colocación (nombre + nombre).

POST-TEST:

slimming: verbo. Metáfora: de lo concreto a lo abstracto (Ullman, 1987: Grupo III).⁶
gas-guzzlers: nombre compuesto. Metáfora: del registro familiar/coloquial.⁷
sneered: verbo.
gadgets: nombre.
swamp: verbo. Metáfora: de lo concreto a lo abstracto (Ullman, 1987: Grupo III).⁸
halted: verbo. Término cognado. Metáfora: del registro militar.⁹
fortress: nombre. Término cognado. Metáfora: del registro militar.¹⁰
ripping out: verbo. Metáfora: de lo concreto a lo abstracto (Ullman, 1987: Grupo III).¹¹
peak: nombre. Término cognado. Metáfora: de lo concreto a lo abstracto (Ullman, 1987: Grupo III).¹²
stripping out: verbo. Metáfora: de lo concreto a lo abstracto (Ullman, 1987: Grupo III).¹³

⁴ *Whimper:* utter weak, frightened or complaining sounds, eg. a baby when ill, a dog when frightened of punishment.

⁵ *Hover:* (of birds) remain in the air at one place.

⁶ *Slim:* eat less, diet, take exercise, etc. with the object of reducing one's weight and becoming slim.

⁷ *Guzzle:* eat or drink greedily.

⁸ *Swamp:* flood, soak with water.

⁹ *Halt:* (chiefly military, of soldiers) make a short stop on a march or journey.

¹⁰ *Fortress:* fortified building or town.

¹¹ *Rip:* pull, tear or cut something quickly and with force (to get it off, out, open, etc.).

¹² *Peak:* pointed top, especially of a mountain.

¹³ *Strip:* Take off coverings, clothes, parts, etc.



<i>drive:</i>	nombre.
<i>surged:</i>	verbo. Término cognado.
<i>fetches:</i>	verbo.
<i>picked up:</i>	verbo.
<i>rampant:</i>	adjetivo. Término cognado. Metáfora: de lo concreto a lo abstracto (Ullman, 1987: Grupo III). ¹⁴
<i>scaled back:</i>	verbo. Término cognado parcial (scaled).

3) *Términos monosémicos del registro general.* Estos términos no presentan polisemia ni uso metafórico en los textos de nuestro corpus, por lo que su dificultad estriba únicamente en el desconocimiento por parte de los aprendices. Las claves contextuales podrán, en este caso, actuar junto con el conocimiento del mundo *-world knowledge-* (O'Malley & Chamot, 1990) para realizarse la inferencia:

PRE-TEST:

<i>shortage:</i>	nombre.
<i>reward:</i>	verbo.
<i>worsen:</i>	verbo.
<i>abounds:</i>	verbo. Término cognado.
<i>steady rise:</i>	colocación (adjetivo + nombre).
<i>resorts:</i>	nombre. Falso cognado (puede sugerir <i>resorte</i> , en español).
<i>slums:</i>	nombre.

POST-TEST:

<i>nasty:</i>	adjetivo.
<i>shed:</i>	verbo.

¹⁴ *Rampant:* (of plants, etc.) rank.

VI.3.4. SOBRE LAS PRUEBAS REALIZADAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Las pruebas conducentes a la recogida de datos que se habrán de analizar posteriormente en esta investigación han sido una prueba llamada Pre-Test anterior a la instrucción de la estrategia, y otra prueba llamada Post-Test, posterior a la instrucción. Ambos tipos de prueba están descritos por Hatch & Lazaraton (1991: 87), y representan un modelo de medición de conocimientos, cuando esta medición se quiere realizar a un mismo conjunto de sujetos, antes y después de haberles administrado un tratamiento específico, que en este caso es la instrucción de la estrategia de inferencia léxica a través del contexto. A continuación describimos con detalle el diseño de ambas pruebas:

1) El PRE-TEST, realizado durante 1 hora, ha consistido en una prueba de *inferencia léxica a través del contexto*, en la cual nuestros aprendices, sin haber recibido aún ninguna instrucción, tenían que inferir el significado de 22 palabras de un artículo de la revista *The Economist*, sección *Business*, del 6 de Enero de 1990, previamente designadas como dificultosas por el grupo piloto anteriormente citado. El número de 22 palabras se debe a que el artículo está compuesto por dos páginas, y 22 fueron las palabras indicadas por los estudiantes del grupo piloto como desconocidas en la primera página, número que consideramos suficiente para ser procesado durante 1 hora de tiempo, además de respetar así todas las dificultades léxicas designadas en dicha primera página del artículo. Estas 22 palabras, una vez designadas como dificultosas por los estudiantes españoles, fueron procesadas en contexto por un grupo de 4 estudiantes ingleses nativos, con objeto de establecer tres niveles de dificultad: *muy difícil*, *algo difícil* y *fácil*. Esta prueba se realizó extrayendo del texto las 22 palabras y dejando los 22 huecos correspondientes. Los nativos procedieron entonces, partiendo de las claves que ofrecía el contexto, a averiguar cuáles eran esas 22 palabras, calificando a continuación cada palabra, según las claves contextuales, como muy difícil, difícil o fácil de averiguar. El objeto de esta división en niveles de dificultad era el de que pudiera equipararse al nivel

de dificultad de las otras 22 palabras que nuestros sujetos iban a procesar en la prueba de POST-TEST, que se realizaría una vez finalizada la instrucción.

2) El POST-TEST, realizado también durante 1 hora, ha consistido en una prueba similar a la anterior pero realizada una vez concluida la instrucción. En esta prueba ha sido necesario mantener el mismo número de palabras, 22, en aras de la fiabilidad de la investigación, ya que ambos instrumentos de medición (PRE y POST-TEST) habían de ser iguales, tal como señalan Meara & Jones (1987) y Schmitt (1995). El método de diseño de esta prueba ha estado, pues, determinado por la prueba de PRE-TEST. Así pues, se les pasó igualmente un artículo de *The Economist*, sección *Business* del 10 de Febrero de 1996, al *grupo piloto* ya mencionado, que designó aquellas palabras que les parecían más difíciles. De todas las palabras designadas escogimos las 22 primeras de la primera página, con objeto de que este texto tuviese el mismo número de palabras que el PRE-TEST. Asimismo, el texto con las 22 palabras fue procesado por el mismo grupo de 4 estudiantes ingleses nativos, que las calificaron, también partiendo de las claves contextuales que ofrecía el artículo, como muy difíciles, difíciles y fáciles.

VI.3.5. CATEGORIZACIÓN DE LAS PALABRAS UTILIZADAS EN EL PRE-TEST Y POST-TEST (CORPUS DE LA TESIS) POR ESTUDIANTES NATIVOS, SEGÚN LAS CLAVES CONTEXTUALES

Esta prueba se realizó con cuatro estudiantes ingleses nativos pertenecientes al Programa Erasmus de la Universitat de València (Facultad de Filología) del curso 1995/96, con quienes nos pusimos en contacto a través de nuestro propio Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Se les pidió que para los dos artículos de "The Economist" utilizados en las pruebas de PRE y POST-TEST, de los que previamente habíamos borrado las 22 palabras correspondientes y dejado huecos, nos diesen cuatro tipos de datos: la *dificultad* en averiguar cada palabra según las claves contextuales, *el*

tipo de palabra que creían que era, el campo semántico al que pensaban que pertenecía, y finalmente, el posible significado. Estos son los resultados de la prueba, que fue realizada en dos sesiones de una hora cada una, y en distintos días, durante el mes de mayo de 1996:

Prueba de PRE-TEST:

Artículo: "Gone fishing". *The Economist*, sección *Business*. 6 de Enero, 1990.

Palabra	Dificultad	Tipo Palabra	Campo Semántico	Significado
1. sharpen up	1 1 3 1	1 1 1 1	1 1 1 1	0 0 0 0
2. dole queues	1 3 3 3	1 1 1 1	0 0 0 0	0 0 0 0
3. union-bashing	1 2 3 3	1 1 1 1	1 0 0 0	0 0 0 0
4. trounced	1 2 3 2	1 1 1 1	1 1 1 1	1 1 1 1
5. raider	1 2 1 3	1 1 1 1	1 1 1 1	1 0 1 1
6. dismember	3 2 1 2	0 1 1 1	0 1 0 0	0 1 0 0
7. whimper	3 2 3 3	0 1 1 0	0 0 1 0	0 0 1 0
8. workforce	3 1 1 3	0 1 1 1	0 1 0 1	0 1 0 0
9. shortage	1 1 1 2	1 1 1 1	1 1 1 1	1 0 1 1
10.reward	1 1 3 3	1 1 1 1	1 0 0 1	0 0 0 0
11.worsen	1 1 1 1	1 1 1 1	1 0 1 0	1 0 1 0
12.seniority	1 1 3 3	1 1 1 1	1 1 0 0	1 1 0 0
13.steady rise	3 1 3 2	1 1 1 1	0 1 0 0	0 1 0 0
14.tightening	3 3 3 3	0 1 1 1	0 1 0 0	0 0 0 0
15.abounds	1 3 3 3	1 1 1 0	1 1 0 0	0 1 0 0
16.luring	1 2 3 3	1 1 1 1	1 1 1 0	0 1 1 0
17.resorts	3 2 3 3	0 1 0 0	0 1 0 0	0 0 0 0
18.job-hopping	3 3 3 3	0 1 0 0	0 1 0 0	0 1 0 0
19.headhunters	3 3 3 3	0 0 0 0	0 0 0 0	0 0 0 0
20.slums	1 2 1 1	1 1 1 1	1 1 1 1	0 1 1 0
21.hovering	1 2 3 3	1 0 0 0	1 0 0 0	0 0 0 0
22.skills gap	1 3 3 3	1 1 1 1	1 1 0 1	0 0 0 0

Dificultad: 1= fácil, 1= medio, 3 = difícil

Tipo de palabra: 1=acierta, 0=falla

Campo semántico: 1=acierta, 0=falla

Significado: 1=acierta, 0=falla

1. sharpen up	= easy	12. seniority	= medium
2. dole queues	= difficult	13. steady rise	= difficult
3. union-bashing	= difficult	14. tightening	= difficult
4. trounced	= easy	15. abounds	= medium
5. raider	= easy	16. luring	= easy
6. dismember	= medium	17. resorts	= difficult
7. whimper	= difficult	18. job hopping	= difficult
8. work force	= medium	19. headhunters	= difficult
9. shortage	= easy	20. slums	= easy
10. reward	= medium	21. hovering	= difficult
11. worsen	= medium	22. skills gap	= medium

TOTAL:

Difficult: 9 words

Medium: 7 words

Easy: 6 words

Prueba de POST-TEST:

Artículo: "Lean enough?". *The Economist*, sección *Business*. 10 de Febrero, 1996.

Palabra	Dificultad	Tipo Palabra	Campo Semántico	Significado
1. slimming	2 1 2 2	1 1 1 1	1 1 1 1	0 0 0 0
2. nasty	1 3 3 3	1 1 1 1	0 0 0 0	0 0 0 0
3. sneered	3 2 3 3	1 1 1 1	1 0 0 0	0 0 0 0
4. gas-guzzlers	3 3 3 2	1 1 1 1	1 1 1 1	0 0 0 0
5. shed	1 3 3 3	1 1 1 1	1 1 1 1	0 0 0 0
6. gadgets	2 2 1 2	0 1 1 1	0 1 0 0	0 1 1 1
7. swamp	3 2 2 2	0 1 1 0	0 0 1 0	0 0 1 0
8. halted	3 2 2 2	0 1 1 1	0 1 0 1	0 1 0 0
9. fortress	1 2 2 2	1 1 1 1	1 1 1 1	1 0 1 1
10. ripping out	2 3 2 1	1 1 1 1	1 0 0 1	0 0 0 0
11. peak	2 1 2 2	1 1 1 1	1 0 1 0	1 0 1 0
12. lean-production system	1 1 1 1	1 1 1 1	1 1 0 0	1 1 1 0
13. top-of-the-range	1 2 1 1	1 1 1 1	0 1 0 0	0 1 1 1
14. stripping out	2 3 2 2	0 1 1 1	0 1 0 0	0 0 1 0
15. drive	1 1 1 1	1 1 1 0	1 1 1 1	0 1 1 0
16. surged	3 2 3 3	1 1 1 1	1 1 1 0	0 0 0 0
17. fetches	3 2 2 2	0 1 0 0	0 1 0 0	0 0 0 0
18. picked up	2 2 1 3	0 1 0 0	0 1 0 0	0 1 0 0
19. buying-binge	3 3 3 3	1 0 1 0	0 0 0 0	0 0 0 0
20. bubble economy	1 2 2 2	1 1 1 1	1 1 1 1	0 1 1 0
21. rampant	3 2 3 3	1 0 0 0	1 0 0 0	0 0 0 0
22. scaled back	1 1 1 2	1 1 1 1	1 1 0 1	0 0 1 0

Dificultad: 1= fácil, 2= medio, 3 = difícil

Tipo de palabra: 1=acierta, 0=falla

Campo semántico: 1=acierta, 0=falla

Significado: 1=acierta, 0=falla

1. slimming	= medium	12. lean-production	
2. nasty	= difficult	system	= easy
3. sneered	= difficult	13. top-of-the-range	= easy
4. gas-guzzlers	= difficult	14. stripping out	= medium
5. shed	= difficult	15. drive	= easy
6. gadgets	= medium	16. surged	= difficult
7. swamp	= medium	17. fetches	= medium
8. halted	= medium	18. picked up	= medium
9. fortress	= medium	19. buying-binge	= difficult
10. ripping out	= medium	20. bubble economy	= medium
11. peak	= medium	21. rampant	= difficult
		22. scaled back	= easy

TOTAL:

Difficult: 7 words

Medium: 11 words

Easy: 4 words

VI.3.5.1. Homogeneidad de niveles de dificultad en ambos artículos

Como se puede comprobar en la siguiente tabla, que contrasta los niveles de dificultad de los términos designados para ser sometidos a la aplicación de la estrategia de inferencia léxica en ambos artículos, existe una homogeneidad entre ambos que nos parece suficiente para comparar posteriormente el resultado de la aplicación de la estrategia de inferencia léxica por los aprendices:

Palabras:

	Artículo PRE-TEST	Artículo POST-TEST
<i>Dificultad:</i>		
- Alta	9	7
- Media	7	11
- Baja	6	4

VI.4. MÉTODO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

VI.4.1. CODIFICACIÓN Y CREACIÓN DE LA BASE DE DATOS

Una vez recogidos los datos a través de las pruebas de Pre-Test y Post-Test, procedimos a su codificación, con objeto de dotar de valor numérico cada respuesta de los sujetos, y así posibilitar la realización de una base de datos, a la cual posteriormente se le habría de aplicar el análisis estadístico.

Vamos a describir a continuación la codificación establecida. Para cada una de las 22 palabras del Pre-Test y del Post-Test se han establecido 5 series de categorías a las que los sujetos debían responder en el cuestionario (clase de palabra, función sintáctica, claves del contexto, claves fuera del contexto y significado), que a su vez se dividen, para la creación de la base de datos, en subcategorías codificadas nominal y numéricamente, atendiendo a si cada respuesta ha sido Correcta (1), Errónea (2) o No Contestada (9), tal como presentamos en las tablas del capítulo de Análisis de los Datos. La categoría Significado, sin embargo, y con objeto de precisar el nivel de acierto de la inferencia, se ha dividido en más subcategorías, a saber: Correcto en todos los rasgos semánticos (1), Correcto sólo el campo semántico (2), Correcto sólo un rasgo semántico (3), Erróneo (4) y No Contestado (9).

A partir de esta codificación nominal y numérica, se procedió a asignar los códigos a todas las respuestas de los 80 sujetos en ambas pruebas, Pre-Test y Post-Test, en las cinco categorías indicadas arriba, junto con las subcategorías, todo lo cual se introdujo en un programa informático de base de datos, computándose un total de 59.840 datos.

VI.4.2. MÉTODO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO APLICADO

Una vez creada la base de datos, se le aplicó el programa informático estadístico denominado EPIINFO, Versión 5, con la ayuda de un experto en estadística de nuestra Universidad. Este programa ha sido elaborado por el Center for Diseases and Control and Prevention, Atlanta, Ga., U.S.A., para su distribución y uso gratuito. Asimismo, ha sido utilizado en numerosas ocasiones en la Universitat de València en el área de Ciencias de la Salud, para extraer resultados a partir de poblaciones a las cuales se les ha aplicado un tratamiento médico específico, con objeto de averiguar sus resultados.

Consideramos que el programa que hemos aplicado reúne las condiciones necesarias para ser utilizado en nuestra investigación, ya que contiene las pruebas estadísticas de Análisis de la Varianza, T-Test y Chi Cuadrado, los tres perfectamente útiles en Lingüística Aplicada, tal como indican Hatch & Lazaraton (1991). Estas pruebas estadísticas permiten comparar la actuación de dos grupos, uno experimental y otro control, una vez que al grupo experimental se le ha administrado un tratamiento del tipo que sea, en este caso lingüístico, como es la instrucción de la estrategia de inferencia léxica a través del contexto.

Entre las pruebas estadísticas que incluye este programa, consideramos el T-Test adecuado para comparar las medias de una variable cuantitativa con otra variable cualitativa de dos categorías, y el Análisis de la Varianza (ANOVA), similar al T-Test pero que admite la comparación de más de dos categorías de datos, siempre que la varianza de los datos sea homogénea. Cuando esta varianza no es homogénea, según lo determina la prueba previa que hemos aplicado en todos los casos, llamada Test de Bartlett, hemos utilizado la prueba estadística Kruskal-Wallis H, semejante a la prueba Chi Cuadrado, de menor fuerza estadística, pero igualmente fiable.

De todos modos, y como se puede observar en el Análisis, la prueba que más se ha aplicado a nuestros datos ha sido el ANOVA, el cual, cuando el valor p ha resultado ser menor de $<0,05$, le otorga más fuerza a los resultados, haciéndolos significativos a un nivel de confianza del 95%. Por otra parte, las tablas del Análisis también reflejan el valor de la T de Student, ya que podemos considerar que el ANOVA incluye la prueba de T-Test.

VII. ANÁLISIS DE LOS DATOS

VII.1. APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS ESTADÍSTICAS

A continuación vamos a exponer los resultados hallados tras aplicar las pruebas estadísticas que hemos mencionado en el anterior capítulo. Dividiremos la exposición en dos partes: DESCRIPCIÓN e INTERPRETACIÓN, las cuales estarán totalmente separadas la una de la otra, por considerar que en un principio los datos se han de presentar de modo objetivo, sin mediar ningún enjuiciamiento por nuestra parte, para, posteriormente, indicar cuál es nuestra interpretación personal.

Las pruebas estadísticas se han aplicado a la base de datos que hemos preparado a partir de la codificación de los resultados obtenidos en las pruebas de PRE-TEST y POST-TEST, como ya explicábamos en el apartado correspondiente, y que constituye el corpus propiamente dicho de esta investigación. Este corpus puede ser consultado, ya que se adjunta en un apéndice de esta tesis doctoral.

Ambas pruebas, PRE-TEST y POST-TEST, como ya hemos indicado, han sido administradas, respectivamente, antes y después de recibir los informantes la instrucción sobre la estrategia de inferencia léxica. Su diseño ha sido realizado teniendo en cuenta cinco categorías diferentes para cada una de las 22 palabras desconocidas, cuyo significado los informantes han intentado inferir en ambos textos. Estas categorías, como igualmente hemos apuntado anteriormente, son: *clase de palabra, función sintáctica que desempeña, claves del contexto, claves fuera del contexto y significado*, y corresponden a los niveles lingüísticos morfológico, sintáctico, semántico y discursivo abordados en la instrucción de la estrategia de inferencia léxica. Existe, igualmente, una correspondencia total con los pasos en los que hemos dividido el modelo de instrucción de esta estrategia

de inferencia léxica. A continuación describimos la nomenclatura asignada a los grupos y sub-grupos:

VII.1.1. GRUPOS EN SU TOTALIDAD

Estos grupos, como ya hemos explicado en la descripción metodológica, han recibido la categoría de grupo experimental o grupo control de forma totalmente aleatoria, tras analizar estadísticamente, mediante una prueba de Análisis de la Varianza (ANOVA) los resultados obtenidos en su prueba inicial de nivel o *placement test*, habiéndoles administrado el Test de Niveles Léxicos que propone P. Nation (1990), ya mencionado anteriormente. Los resultados del ANOVA indicaron que ambos grupos eran homogéneos en cuanto al número de palabras acertadas y, por lo tanto, absolutamente comparables, ya que no existían entre ambos diferencias apreciables en cuanto a conocimientos del léxico inglés.

VII.1.2. SUB-GRUPOS O NIVELES DE COMPETENCIA

El criterio que hemos seguido para subdividir los grupos es el del nivel de conocimiento del inglés, actuación y rendimiento, extraído de la prueba inicial de nivel ya mencionada. Asimismo, hemos tenido en cuenta el nivel demostrado en clase y a través de los exámenes sobre la materia impartida. No obstante, hemos dejado aparte, para la división de estos grupos, la actuación de los aprendices durante la instrucción sobre la inferencia léxica y el resultado de los ejercicios que se derivan de ésta, porque, de no haberlo hecho así, habríamos manipulado la formación de los citados sub-grupos.

Se aplica, también, una escala que va de mayor a menor nivel. Hemos mantenido las categorías utilizadas normalmente en la evaluación académica universitaria, con objeto de

facilitar la comprensión del nivel al que cada sub-grupo pertenece. Con esta división en sub-grupos o niveles de competencia pretendemos establecer las categorías de "buenos aprendices" y "aprendices deficientes", que consideramos, al igual que postulan todos los investigadores en EA, imprescindible en una investigación como la presente, ya que nos interesa observar las diferencias en el aprendizaje y la actuación de ambas categorías de aprendices. Así pues, consideramos que los buenos aprendices serían los dos primeros niveles (A y B) y los aprendices deficientes los niveles (C y D), tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Esta es, pues, la nomenclatura de los sub-grupos:

EA = Grupo Experimental, Nivel 1 o sobresaliente.
EB = Grupo Experimental, Nivel 2 o notable.
EC = Grupo Experimental, Nivel 3 o aprobado.
ED = Grupo Experimental, Nivel 4 o aprobado bajo.

CA = Grupo Control, Nivel 1 o sobresaliente.
CB = Grupo Control, Nivel 2 o notable.
CC = Grupo Control, Nivel 3 o aprobado.
CD = Grupo Control, Nivel 4 o aprobado bajo.

VII.2. DATOS PERSONALES DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Antes de iniciar la exposición de las tablas de resultados de las pruebas de Pre-Test y Post-Test, presentamos las tablas de los datos personales de los 80 sujetos participantes en la investigación, junto con las categorías que hemos considerado oportunas. A estos datos se le ha aplicado una prueba estadística de T-Test, con objeto de comprobar la

homogeneidad de ambos grupos, experimental y control, a fin de hacer fiable la comparación de ambos dentro de la presente investigación.

Grupo	Sujetos	Porcentaje
CONTROL	38	47,5%
EXPERIMENTAL	42	52,5%
Total	80	100,0%

Categoría: Año de nacimiento de los sujetos

Año de Nacimiento	Nº Sujetos	Porcentaje
1968	1	1,3%
1969	1	1,3%
1970	3	3,8%
1971	2	2,5%
1972	4	5,0%
1973	10	12,5%
1974	18	22,5%
1975	30	37,5%
1976	11	13,8%
Total	80	100,0%

Descripción: Observamos cómo la fecha de nacimiento de la mayoría de los sujetos se agrupa en torno a los años 73, 74, 75 y 76, correspondiendo la mayor frecuencia a los años 74 y 75.

Interpretación: Nuestra interpretación es la de que los sujetos presentan una homogeneidad considerable en cuanto a edad se refiere, lo cual favorece su comparación.

Categoría: Años de inglés estudiados hasta la fecha

Años	Nº Sujetos	Porcentaje
3	1	1,3%
4	1	1,3%
5	5	6,3%
6	6	7,5%
7	21	26,3%
8	27	33,8%
9	9	11,3%
10	7	8,8%
11	1	1,3%
12	2	2,5%
Total	80	100,0%

Valores obtenidos:

Media: 7,713

Descripción: Podemos observar claramente cómo el 60% de sujetos muestra haber estudiado inglés entre 7 y 8 años.

Interpretación: Interpretamos que existe, igualmente, una importante homogeneidad en el número de años que los sujetos han estudiado inglés, la cual comprende a más de la mitad de los aprendices. Este hecho también favorece, pues, su comparación.

Categoría: Tiempo de estancia en un país de habla inglesa (por semanas)

Nº semanas	Nº Sujetos	Porcentaje
0	58	72,5%
3	1	1,3%
4	10	12,5%
6	1	1,3%
8	2	2,5%
12	2	2,5%
15	1	1,3%
16	1	1,3%
40	2	2,5%
44	1	1,3%
60	1	1,3%
Total	80	100,0%

Descripción: Se puede observar como el 84% de los sujetos ha permanecido en un país de habla inglesa entre 0 y 4 semanas.

Interpretación: Nuestra interpretación, por lo tanto, es positiva, pues existe homogeneidad también en esta característica, como muestran los datos.

Categoría: Niveles de competencia lingüística de los sujetos en general.

A= Sobresaliente B= Notable C= Aprobado alto D= Aprobado bajo

Nivel	Nº Sujetos	Porcentaje
A	12	15,0%
B	23	28,8%
C	37	46,3%
D	8	10,0%
Total	80	100,0%

Descripción: Como muestran los datos, los niveles A y B, de competencia lingüística alta, comprenden el 43% de los sujetos, mientras que los niveles de competencia baja, C y D, comprenden al 56% de dichos sujetos.

Interpretación: No sólo son comparables ambas agrupaciones de niveles de competencia alta y baja, sino que es ligeramente mayor el nivel de competencia baja, lo cual redundaría en beneficio de la investigación, ya que las EA tienen como objetivo de estudio a estos aprendices de competencia baja.

Categoría: Niveles de competencia lingüística de los sujetos por grupos, experimental (E) y control (C).

Nivel	Nº Sujetos	Porcentaje
CA	6	7,5%
CB	10	12,5%
CC	18	22,5%
CD	4	5,0%
EA	6	7,5%
EB	13	16,3%
EC	19	23,8%
ED	4	5,0%
Total	80	100,0%

Descripción: Se puede observar claramente la distribución por niveles de competencia que se da en ambos grupos, experimental y control, y su homogeneidad en cuanto a la cantidad de sujetos pertenecientes a cada uno de ellos.

Interpretación: El hecho de estar distribuidos los sujetos en número similar en los distintos niveles de competencia favorece la investigación.

Valoración global de los datos personales de los sujetos:

A la vista de los datos que acabamos de exponer, podemos hacer una valoración global satisfactoria sobre la comparabilidad de los 80 sujetos participantes en la investigación, en todas las categorías que hemos presentado.

VII.3. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS CONDUCENTES A COMPROBAR LA HIPÓTESIS GENERAL DE TRABAJO

La prueba de PRE-TEST ha sido diseñada de forma totalmente semejante a la prueba de POST-TEST, como ya hemos mencionado en la Metodología, ya que ambos instrumentos de medición de conocimientos han de ser absolutamente iguales para ser comparables y fiables. Por lo tanto, a continuación vamos a describir los resultados obtenidos en las cinco categorías de que consta la prueba, ya mencionadas anteriormente: clase de palabra, función sintáctica, claves del contexto, claves fuera del contexto y significado.

Vamos a describir y a comparar las *medias* obtenidas en la actuación de los grupos experimental y control en ambas pruebas de Pretest y Postest por niveles de competencia, con lo cual pretendemos facilitar la comprobación de los resultados. Haciendo este análisis por niveles de competencia queremos evitar el que los resultados de unos niveles puedan distorsionar los de otros, como habría ocurrido de haberlos presentado agrupados, con lo cual, la valoración global de la prueba podría verse afectada. Por lo tanto, a través de las siguientes tablas se podrá seguir la actuación que han tenido los buenos aprendices (niveles A y B) y los aprendices deficientes (niveles C y D).

VII.3.1 Comparación de la actuación de los grupos Experimental y Control en las pruebas de Pretest y Postest según sus niveles de competencia

Vamos a proceder, a continuación, a describir e interpretar las tablas estadísticas que analizan la actuación de los grupos Experimental y Control y de los subgrupos que representan los niveles de competencia de ambos. Para ello iremos repasando todas las categorías, una a una, con objeto de facilitar al lector su seguimiento. Cada categoría se presenta según ésta se haya respondido correcta o incorrectamente, así como también si no se ha respondido.

Leyenda de las tablas: Análisis de la varianza (ANOVA):

Obs = Casos observados entre la totalidad.

Desv. Estándar = Desviación estándar.

Min = Valor mínimo de respuestas correctas en esta categoría.

Max = Valor máximo de respuestas correctas en esta categoría.

Media = Media para ambos grupos.

F = F estadística.

T = Valor de la T de Student.

P = Probabilidad de cometer un error del 5%.

Análisis comentado:

Categoría: CLASE DE PALABRA (Correcta)

Esta categoría hace referencia al conocimiento que los aprendices poseen del aspecto morfológico de la palabra desconocida, es decir, qué *parte de la oración* representa. Como ya se ha indicado, su conocimiento sirve para conducir al aprendiz hacia la inferencia del significado. Aquí, pues, hemos querido medir si este conocimiento ha aumentado o mejorado en el Post-Test, como consecuencia de la instrucción de la estrategia.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	5,164	9	22	15,667	4,043	2,0107	0,1409
Chi Cuadrado	POST	6	1,095	19	22	20,000			
Control	PRE	6	4,889	10	21	15,500	3,547	1,8833	0,0864
Anova	POST	6	2,338	16	22	19,667			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	4,658	1	19	13,231	8,654	2,9417	0,0070
Anova	POST	13	3,211	11	21	17,846			
Control	PRE	10	3,234	7	19	13,700	15,838	3,9797	0,0011
Anova	POST	10	3,057	13	22	19,300			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	5,699	2	20	11,842	2,126	1,4579	0,1500
Anova	POST	19	6,514	4	22	14,737			
Control	PRE	18	4,583	5	19	10,778	15,062	3,8809	0,0007
Anova	POST	18	3,797	9	22	16,222			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	2,500	9	15	11,750	0,372	0,6100	0,5685
Anova	POST	4	7,805	3	20	14,250			
Control	PRE	4	5,228	4	14	9,000	6,303	2,5104	0,0284
Chi Cuadrado	POST	4	1,258	14	17	15,750			

DESCRIPCIÓN:

1º) Nivel A:

. El grupo experimental muestra una mejora de 4,33 puntos en el Post-Test. El valor de la p de la prueba Chi Cuadrado, sin embargo, es ($>0,05$), lo cual no nos da confianza en los resultados en un 95%.

. El grupo control muestra una mejora de 4,16 puntos en el Post-Test. El valor de la p de la prueba ANOVA es igualmente ($>0,05$), no pudiendo tampoco asegurar una confianza en los resultados en un 95%.

2º) Nivel B:

. El grupo experimental presenta una mejora de 4,61 puntos en el Post-Test. El valor de la p de la prueba ANOVA sí que es ($<0,05$), lo cual nos indica la confianza de los resultados en un 95%.

. El grupo control igualmente muestra una mejora de 5,60 puntos en el Post-Test. El valor de la p de la prueba ANOVA también aquí es ($<0,05$), lo cual implica que los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

3º) Nivel C:

. El grupo experimental presenta una mejora de 2,89 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es en este caso ($>0,05$), lo cual nos indica que los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control muestra una mejora de 5,44 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA sí que es ($<0,05$), teniendo los resultados, por lo tanto, un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D:

. El grupo experimental muestra una mejora de 2,50 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es ($>0,05$), lo cual indica que los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta una mejora de 6,75 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba estadística Chi Cuadrado es ($<0,05$), indicando que los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN:

De toda la descripción anterior, observamos que en todos los niveles de competencia se ha dado una evidente mejora en el conocimiento de la clase de palabra a que pertenecen las palabras desconocidas analizadas en la prueba de Post-Test respecto a la prueba de Pre-Test, y que va de 3 a 6 puntos como máximo, lo cual es una mejora considerable. Igualmente hemos de destacar que el punto de partida en cuanto a conocimiento de esta categoría es alto para ambos grupos en el Pre-Test. Constatamos que los grupos control han obtenido mejores resultados en todos los niveles excepto el A, en el que ambos grupos están prácticamente igualados.

Sin embargo, esta constatación no es negativa para nuestra investigación. Por una parte, los índices de conocimiento de la clase de palabra ya son relativamente altos en el Pre-Test, lo cual nos indica un buen conocimiento de la morfología inglesa. Consideramos que la mejora en el Post-Test se ha producido únicamente como consecuencia de la *maduración intelectual* de los estudiantes, y no por la instrucción de la estrategia de inferencia léxica. Ya hemos hecho anteriormente mención a este fenómeno natural que se da en cualquier proceso de aprendizaje, como es el de un curso académico. La explicación puede radicar en que para el grupo experimental esta categoría no haya sido relevante durante la instrucción, y, por ello, que no la haya practicado para inferir el significado, con lo cual no ha habido una mejora importante en el Post-Test.

Por otra parte, los valores de la p en las pruebas estadísticas ANOVA y Chi Cuadrado no son positivos en todos los casos, con lo cual no podemos afirmar que estos resultados sean extrapolables en su totalidad a otra población semejante.

Sin embargo, dejando aparte el respaldo estadístico, la valoración final es que los resultados de esta categoría no son negativos para nuestra investigación. El hecho de que el grupo experimental conozca bien el estadio morfológico, lo cual ya queda demostrado en el Pre-Test, inicia así un buen camino conducente a la inferencia del significado de las palabras desconocidas.

Categoría: CLASE DE PALABRA (Incorrecta)

Esta categoría complementa a la anterior en el sentido de que, a través de ella, hemos querido comprobar el nivel de errores cometidos por los cuatro niveles de ambos grupos, experimental y control, entre la prueba de Pre-Test y la prueba de Post-Test. Por lo tanto, las medias que vamos a comparar van en orden decreciente, siendo sus cifras menores en el Post-Test, como lógicamente ocurre en un proceso de aprendizaje.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	1,366	0	3	2,333	2,882	1,6977	0,1177
Anova	POST	6	0,983	0	2	1,167			
Control	PRE	6	2,251	0	6	1,667	0,610	0,7808	0,5416
Anova	POST	6	1,329	0	3	0,833			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	2,496	0	7	3,308	5,779	2,4040	0,0605
Chi Cuadrado	POST	13	1,198	0	3	1,462			
Control	PRE	10	1,636	1	6	3,300	8,901	2,9835	0,0078
Anova	POST	10	1,174	0	4	1,400			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	3,446	0	16	3,895	15,126	3,8892	0,0000
Chi Cuadrado	POST	19	0,806	0	2	0,737			
Control	PRE	18	2,256	1	7	3,500	9,479	3,0788	0,0137
Chi Cuadrado	POST	18	1,138	0	4	1,667			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	2,062	3	7	5,250	10,971	3,3123	0,0160
Anova	POST	4	1,258	0	3	1,250			
Control	PRE	4	1,258	4	7	5,750	1,923	1,3867	0,2136
Anova	POST	4	1,291	3	6	4,500			

DESCRIPCIÓN:

1º) Nivel A

. El grupo experimental muestra un descenso de 1,16 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es ($>0,05$), con lo cual no podemos asegurar que los resultados tengan un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de errores de 0,83 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es igualmente ($>0,05$), y por lo tanto, los resultados no poseen un nivel de confianza del 95%.

2º) Nivel B

. El grupo experimental muestra un descenso de 1,84 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es ($>0,05$), y los resultados no tienen, pues, un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 1,90 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es en este caso ($<0,05$), y los resultados tienen, pues, un nivel de confianza del 95%.

3º) Nivel C

. El grupo experimental muestra un descenso de 3,15 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es ($<0,05$), y los resultados poseen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 1,83 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es ($<0,05$), y por lo tanto, los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra un descenso de 4,00 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es ($<0,05$), con lo cual los resultados poseen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 1,25 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es ($<0,05$), y los resultados, por lo tanto, tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN:

Nuestra interpretación es, en este caso, especialmente positiva. Si comparamos el grupo experimental con el grupo control, los niveles A y B, compuestos por buenos aprendices, no muestran una reducción importante que no se deba a la maduración

intelectual propia del curso. Sin embargo, los niveles C y D, compuestos por los aprendices menos aventajados, sí que muestran una reducción relevante en el grupo experimental respecto al grupo control. Este hecho nos demuestra que, en este caso, la instrucción de la estrategia de inferencia léxica ha hecho mejorar a estos niveles del grupo experimental, ya que han cometido un número menor de errores en el Post-Test. Esta categoría complementa a la anteriormente descrita, y permite modificar la visión global del efecto de la instrucción en el estadio morfológico. Como confirman, por otro lado, las pruebas estadísticas practicadas, ANOVA y Chi Cuadrado, los resultados tienen un nivel de confianza del 95% en todas las tablas y, por lo tanto, son extrapolables a otra población con las mismas características.

Así pues, el camino hacia la inferencia correcta del significado, parte esencial de la presente investigación, queda bien trazado en este estadio morfológico.

Categoría: CLASE DE PALABRA (No contestada)

Esta categoría es igualmente complementaria de las dos anteriores, con lo cual sus resultados permiten obtener una visión global de la actuación de los aprendices en cuanto al estadio morfológico. Su importancia estriba, igualmente, en que, a través de los resultados, podemos interpretar si ha habido o no una mayor decisión de respuesta de los aprendices en la prueba de Post-Test respecto a la prueba de Pre-Test.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	4,690	0	10	4,000	2,666	1,6328	0,1309
Chi Cuadrado	POST	6	0,753	0	2	0,833			
Control	PRE	6	4,956	0	11	4,833	2,410	1,5523	0,1491
Chi Cuadrado	POST	6	1,761	0	4	1,500			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	5,333	0	21	5,462	2,658	1,6304	0,1125
Anova	POST	13	3,011	0	8	2,692			
Control	PRE	10	2,981	1	10	5,000	8,319	2,8843	0,0096
Anova	POST	10	2,751	0	7	1,300			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	6,462	0	19	6,263	0,015	0,1229	0,8984
Anova	POST	19	6,728	0	18	6,526			
Control	PRE	18	5,603	0	16	7,722	5,426	2,3293	0,0244
Anova	POST	18	3,445	0	11	4,111			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	2,708	3	9	5,000	0,133	0,3646	0,7260
Anova	POST	4	7,767	1	18	6,500			
Control	PRE	4	6,076	2	13	7,250	3,198	1,7883	0,1221
Chi Cuadrado	POST	4	0,957	1	3	1,750			

DESCRIPCIÓN:

1º) Nivel A

. El grupo experimental muestra un descenso de 3,16 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es (>0.05), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 3,33 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es (<0.05), y, por lo tanto, los resultados sí tienen un nivel de confianza del 95%.

2º) Nivel B

. El grupo experimental muestra un descenso de 2,76 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), lo cual implica que los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 3,70 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (<0.05), y los resultados, por lo tanto, poseen un nivel de confianza del 95%.

3º) Nivel C

. El grupo experimental muestra un aumento de 0,26 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), no teniendo los resultados, pues, un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 3,61 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA sí es (<0.05), con lo cual, los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra un aumento de 1,50 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), con lo cual, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso, por otra parte, de 5,50 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es (>0.05), y los resultados, pues, no tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN:

De lo descrito anteriormente observamos que en todos los niveles del grupo control se ha producido un descenso notable de respuesta en esta categoría morfológica, lo cual, interpretamos, se debe a que los aprendices no han considerado importante tener en cuenta la clase de palabra antes de inferir el significado de la palabra desconocida. También observamos la misma actuación en los niveles A y B del grupo experimental, que, a pesar de la instrucción, no han considerado relevante seguir este paso de la estrategia de inferencia. Esto nos hace interpretar que, por su mayor nivel de competencia, han omitido conscientemente este paso en la estrategia. Por el contrario, los niveles C y D del grupo experimental, de aprendices menos aventajados, sí han tenido en cuenta este paso, y así lo muestran las cifras, con un aumento de respuestas en el Post-Test. Hemos de tener en cuenta, por otra parte, que identificar una clase de palabra no resulta un proceso complicado sino, al contrario, bastante rápido. Por ello, quizá, los aprendices de los niveles C y D han decidido responder a esta categoría.

Los valores de la p en las pruebas estadísticas ANOVA y Chi Cuadrado no son, sin embargo, <0.05 en su totalidad. Por ello, no podemos extrapolar estos resultados a otra población semejante con un 95% de confianza.

Nuestra valoración, no obstante, es positiva según nuestras expectativas sobre la investigación, ya que se da un fiel seguimiento de la instrucción por parte de los niveles C y D del grupo experimental y la consideración del estadio morfológico como importante por estos grupos, previo a realizar la inferencia de la palabra desconocida.

Categoría: FUNCIÓN SINTÁCTICA (Correcta)

Con esta categoría hemos querido comprobar si ha habido una mejora en los conocimientos de los aprendices respecto al estadio sintáctico y a la relación de este estadio con la palabra desconocida. Por lo tanto, comparamos a continuación las medias obtenidas por los cuatro niveles de los grupos experimental y control, tras analizar, tanto en el Pre-Test como en el Post-Test, la función sintáctica que desempeña en la oración la palabra desconocida.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	6,210	4	19	9,833	0,018	0,1332	0,8917
Anova	POST	6	6,772	0	17	10,333			
Control	PRE	6	4,320	3	14	7,667	3,173	1,7811	0,1025
Anova	POST	6	3,764	6	17	11,833			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	4,793	0	18	8,154	0,181	0,4251	0,6775
Anova	POST	13	4,425	0	16	8,923			
Control	PRE	10	3,889	4	16	7,700	0,691	0,8311	0,5783
Anova	POST	10	5,168	0	16	9,400			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	5,503	1	17	7,789	0,007	0,0840	0,9311
Anova	POST	19	6,069	0	19	7,947			
Control	PRE	18	3,489	0	12	4,944	6,755	2,5990	0,0131
Anova	POST	18	3,565	1	15	8,000			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	2,000	3	7	6,000	0,216	0,4649	0,6603
Anova	POST	4	4,992	0	10	4,750			
Control	PRE	4	1,414	3	6	4,000	1,658	1,2874	0,2446
Anova	POST	4	4,031	1	10	6,750			

DESCRIPCIÓN:

1°) Nivel A:

. El grupo experimental muestra un aumento mínimo de 0,50 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es (>0.05), lo cual indica que los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento de 4,16 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es (>0.05), y los resultados no tienen, pues, una confianza del 95%.

Ambos grupos, tanto en el Pre-Test como en el Post-Test, se mueven en torno a un buen índice de conocimientos de las funciones sintácticas.

2°) Nivel B:

. El grupo experimental muestra un aumento de 0,76 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es (>0.05), con lo cual, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento de 1,70 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es (>0.05), y, por lo tanto, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

En este caso también se mueven ambos grupos en torno a un buen índice de conocimientos de las funciones sintácticas, tanto en el Pre-Test como en el Post-Test.

3º) Nivel C:

. El grupo experimental muestra un aumento de 0,15 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es (>0.05), con lo cual, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control muestra un aumento de 3,05 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA sí es (<0.05), teniendo los resultados, por lo tanto, un nivel de confianza del 95%.

Aquí el grupo experimental mantiene un buen índice de conocimientos en ambas pruebas, mientras que el grupo control lo mejora notablemente en el Post-Test.

4º) Nivel D:

. El grupo experimental muestra un descenso de 1,25 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es (>0.05), lo que implica que los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento de 2,75 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es (>0.05), y los resultados, pues, no tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN:

Previo a la interpretación hemos de mencionar el hecho de que todos los niveles del grupo control superan en varios puntos la mejora obtenida por el grupo experimental, también en todos sus niveles, con la particularidad de que el nivel D experimental muestra

un descenso en su índice de conocimientos en las funciones sintácticas. Es evidente que la mejora del grupo control se debe a la maduración intelectual propia del curso.

Ahora bien, se nos plantea la pregunta de por qué el grupo experimental ha aumentado en menor número en cuanto a sus conocimientos de las funciones sintácticas, e incluso ha decrecido en el nivel D. Interpretamos este hecho no como un descenso en los conocimientos, sino como que han respondido menos a esta categoría en el Post-Test, estando más preocupados por otras categorías, como Claves del Contexto o Significado. Esta interpretación se confirma, a nuestro parecer, con la actuación del nivel D, que, por tener menor competencia, aún ha respondido menos a la categoría de la función sintáctica. Podría parecer que sus conocimientos han decrecido, cuando no es así, ya que, como mostrarán las tablas de las categorías de Claves del Contexto y Significado, y dado que tenían el tiempo limitado para la prueba, decidieron emplearse a fondo en la respuesta a estas categorías, sin duda más importantes.

En cuanto a las pruebas estadísticas de ANOVA, los valores de la p que arroja son en su mayoría negativos. Así pues, no podemos extrapolar estos resultados a otra población semejante, por no estar seguros de su confianza con un 95% de certeza.

Nuestra interpretación final es que los aprendices del grupo experimental, más preocupados por las claves del contexto o la inferencia del significado, han dedicado menor tiempo a esta categoría que el grupo control. Esta categoría sintáctica requiere un cierto análisis y proceso mental, lo cual les restaba tiempo. Sin embargo, sus respuestas acertadas han aumentado, excepto las del nivel D, con lo cual interpretamos que sí han seguido el modelo de estrategia, aunque han organizado su tiempo para responder a la prueba de Post-Test de modo diferente al Pre-Test. Esto no, por el contrario, observable en la actuación del grupo control, que sí ha dedicado gran tiempo a esta categoría.

Categoría: FUNCIÓN SINTÁCTICA (Incorrecta)

Esta categoría, al igual que ocurría con el estadio morfológico, complementa la categoría anterior de función sintáctica correcta. Nos hemos propuesto comprobar, a través de ella, si el número de errores ha disminuido en la prueba de Post-Test respecto a la prueba de Pre-Test en ambos grupos y para los cuatro niveles de aprendices. Así, la visión global del estadio sintáctico será más precisa, al valorar, no sólo las respuestas correctas, sino también las incorrectas.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	2,733	3	11	6,667	2,732	1,6527	0,1267
Anova	POST	6	3,189	0	9	3,833			
Control	PRE	6	4,227	2	14	5,667	0,230	0,4791	0,6457
Anova	POST	6	2,875	2	9	6,667			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	4,115	0	14	6,462	0,469	0,6850	0,5065
Anova	POST	13	3,282	1	12	5,462			
Control	PRE	10	5,600	2	12	5,600	0,985	0,9922	0,6644
Anova	POST	10	3,615	2	13	7,200			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	3,358	0	13	5,053	5,367	2,3166	0,0248
Anova	POST	19	2,283	0	7	2,895			
Control	PRE	18	3,185	2	13	6,167	0,826	0,9090	0,6270
Anova	POST	18	3,046	2	13	7,111			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	4,031	3	12	8,750	3,384	1,8394	0,1137
Anova	POST	4	4,041	0	7	3,500			
Control	PRE	4	5,292	3	15	8,000	0,520	0,7213	0,5025
Anova	POST	4	3,304	6	14	10,250			

DESCRIPCIÓN

1°) Nivel A

. El grupo experimental muestra un descenso de los errores de 2,83 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento, por el contrario, de 1,00 punto en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), no teniendo los resultados, por lo tanto, un nivel de confianza del 95%.

2°) Nivel B

. El grupo experimental muestra un descenso de 1,00 punto en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta, sin embargo, un aumento de 1,60 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), no teniendo los resultados un nivel de confianza del 95%.

3°) Nivel C

. El grupo experimental muestra un descenso de 2,15 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es aquí ($<0,05$), con lo cual, los resultados

tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento, por el contrario, de 0,94 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), no teniendo los resultados, pues, un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra un descenso de 5,25 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), con lo cual, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento, por el contrario, de 2,25 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), no teniendo los resultados, pues, un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN

A la vista de los resultados, podemos interpretar que, de forma homogénea para todos los niveles del grupo experimental, se ha producido un descenso claro de los errores en el nivel sintáctico como consecuencia de la instrucción de la estrategia. Esto se confirma a través de los índices de todos los niveles del grupo control, que han aumentado sus errores en el Post-Test, lo cual es, por otra parte, sorprendente, porque significa que la maduración intelectual no se ha producido en este caso.

Los valores de la p en la prueba estadística ANOVA son, sin embargo, negativos en su mayoría, con lo cual los resultados no son extrapolables a otra población semejante, con un 95% de certeza.

Aún así, nuestra valoración es positiva, pues esta categoría ayuda a perfilar los resultados de la categoría anterior, también en el estadio sintáctico. El hecho de

producirse menos errores en todos los niveles del grupo experimental demuestra que la instrucción de la estrategia de inferencia léxica ha sido beneficiosa a través del estadio sintáctico. Por lo tanto, nuestras expectativas para la investigación se han cumplido con respecto a esta categoría.

Categoría: FUNCIÓN SINTÁCTICA (No contestada)

Con los resultados de esta categoría pretendemos, al igual que hemos hecho con el estadio morfológico, observar la actuación respecto al número de respuestas en el Post-Test con relación al Pre-Test. Estos resultados nos permitirán, asimismo, hacer una valoración más precisa de la actuación de los aprendices respecto al estadio sintáctico.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	5,500	0	12	5,500	0,290	0,5389	0,6066
Anova	POST	6	8,658	1	22	7,833			
Control	PRE	6	5,279	3	14	8,667	3,835	1,9582	0,0762
Anova	POST	6	3,728	0	9	3,500			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	5,591	0	22	7,385	0,009	0,0968	0,9206
Anova	POST	13	6,526	0	21	7,615			
Control	PRE	10	5,012	1	15	8,700	1,357	1,1647	0,2584
Anova	POST	10	7,427	0	20	5,400			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	7,441	0	21	9,158	0,674	0,8206	0,5775
Anova	POST	19	7,581	0	22	11,158			
Control	PRE	18	5,508	0	18	10,889	5,656	2,3783	0,0218
Anova	POST	18	4,536	1	15	6,889			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	5,965	3	16	7,250	1,451	1,2044	0,2736
Anova	POST	4	8,995	5	22	13,750			
Control	PRE	4	6,055	3	16	10,000	1,230	1,1088	0,3106
Anova	POST	4	6,683	1	15	5,000			

DESCRIPCIÓN:

1º) Nivel A:

. En el grupo experimental se puede observar un claro aumento de 2,33 puntos en las respuestas en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA, sin embargo, es ($>0,05$), con lo cual estos resultados no son fiables en un 95%.

. El grupo control, por otra parte, muestra un evidente descenso de 5,16 puntos en las respuesta en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es, en este caso, igualmente (>0.05), aunque rozando el 95% de certeza.

2º) Nivel B:

. Aquí, de nuevo, el grupo experimental aumenta en 0,23 puntos sus respuestas en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), y los resultados no son, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control, al igual que en el nivel A, muestra un descenso de 3 puntos en su decisión de respuesta en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es aquí también ($>0,05$) y los resultados no son, pues, fiables con un 95% de certeza.

3º) Nivel C:

. El grupo experimental presenta un aumento de 2,00 puntos en sus respuestas en el Post-Test. El valor de la p de la prueba de ANOVA es también aquí ($>0,05$), y los resultados no son, pues, fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control presenta un descenso de 4,00 puntos en las respuestas del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es aquí ($<0,05$), siendo, por lo tanto, los resultados fiables con un 95% de certeza.

4º Nivel D:

. El grupo experimental muestra un aumento de 6,50 puntos en las respuestas del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de sus respuestas en el Post-Test de 5,00 puntos. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), no siendo los resultados fiables con un 95% de certeza.

INTERPRETACIÓN:

Nuestra interpretación respecto a la categoría de función sintáctica no contestada es en este caso también homogénea para todos los niveles de ambos grupos, experimental y control. En todos los niveles del grupo experimental se han cumplido las expectativas, y se ha producido un claro aumento en las respuestas, lo cual indica un buen cumplimiento de la instrucción de la estrategia de inferencia léxica en su estadio sintáctico. Sin embargo, el grupo control ha tenido una actuación opuesta, con lo que demuestra no darle

importancia al estadio sintáctico, como vía de apoyo para inferir el significado de palabras desconocidas.

Por otra parte, los valores de la p en las pruebas estadísticas de ANOVA son, en su mayoría, negativos. Esto nos impide extrapolar los resultados a otra población semejante, con un 95% de certeza.

La valoración global es, sin embargo, positiva, ya que el grupo experimental presenta una mejora homogénea para todos sus niveles de competencia, en lo que respecta a la decisión de responder en el estadio sintáctico. De este modo, demuestra, por una parte, haber aprendido a aplicar la estrategia de inferencia léxica en los pasos correspondientes al estadio sintáctico, y también una mayor seguridad en sus conocimientos conducentes a la inferencia del significado.

Categoría: CLAVES DEL CONTEXTO (Correcto)

Con esta categoría queremos comprobar si las claves del contexto han sido utilizadas correctamente por los aprendices en su proceso hacia la inferencia del significado. El criterio de corrección lo hemos establecido analizando si las relaciones sintácticas, semánticas y discursivas entre la palabra desconocida y su contexto (en el propio sintagma, en la oración, en el párrafo y en la totalidad del texto) indicadas por los aprendices son correctas. Las claves utilizadas correctamente no implican necesariamente que la inferencia posterior del significado se acierte.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	4,844	1	12	6,333	14,244	3,7741	0,0038
Anova	POST	6	2,639	12	19	14,833			
Control	PRE	6	2,429	0	5	2,500	7,861	2,8037	0,0179
Anova	POST	6	5,612	0	15	9,500			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	2,794	0	10	4,846	74,896	8,6542	0,0000
Anova	POST	13	2,780	11	19	14,308			
Control	PRE	10	1,663	0	5	1,100	13,687	3,6995	0,0010
Chi Cuadrado	POST	10	4,761	2	17	7,000			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	1,389	0	5	1,526	113,388	10,6484	0,0000
Chi Cuadrado	POST	19	4,261	4	19	12,474			
Control	PRE	18	1,132	0	3	0,889	8,647	2,9405	0,0125
Chi Cuadrado	POST	18	2,654	0	8	2,889			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	1,893	0	4	1,250	9,496	3,0815	0,0212
Anova	POST	4	5,354	5	16	10,000			
Control	PRE	4	0,000	0	0	0,000	6,818	2,6111	0,0455
Chi Cuadrado	POST	4	0,957	0	2	1,250			

DESCRIPCIÓN:

1º) Nivel A:

. El grupo experimental muestra una clara mejora en el Post-Test de 8,50 puntos. El valor de la p en la prueba ANOVA, por otra parte, es ($<0,05$), lo cual nos indica que los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta también una mejora de 7,00 puntos en el Post-Test. El valor de la p de la prueba ANOVA es, asimismo, ($<0,05$), con lo cual los resultados también son fiables con un 95% de certeza.

2º) Nivel B:

. El grupo experimental muestra aquí una muy considerable mejora de 9,46 puntos en su actuación en el Post-Test. El valor de la p de la prueba ANOVA es ($<0,05$), siendo así los resultados fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control igualmente presenta una mejora, en este caso de 5,90 puntos más en el Post-Test que en el Pre-Test. El valor de la p de la prueba Chi Cuadrado es también ($<0,05$), y por lo tanto, los resultados fiables con un 95% de certeza.

3º) Nivel C:

. El grupo experimental muestra una mejora espectacular en el Post-Test respecto al Pre-Test, de 10,94 puntos. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es ($<0,05$), y los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control presenta aquí una mejora mínima de 2,00 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es ($<0,05$), lo cual indica que los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D:

. El grupo experimental muestra una mejora también espectacular de 8,75 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba ANOVA es ($<0,05$), con

lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta de nuevo una mejora mínima de 1,25 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es asimismo ($<0,05$), siendo, por lo tanto, los resultados fiables con un 95% de certeza.

INTERPRETACIÓN:

Nuestra interpretación es, en este caso, muy positiva y de total ajuste a las expectativas de nuestra hipótesis de trabajo. En todas las tablas de esta categoría se puede observar una mejora en el Post-Test, la cual, en el grupo control, se debe a la maduración intelectual de los estudiantes, ya mencionada en las anteriores categorías, con unos índices de mejora reales pero muy por debajo de los índices de mejora del grupo experimental. El grupo experimental muestra, por el contrario, unos índices, que, ya en los niveles A y B superan los del grupo control.

Sin embargo, es en los niveles C y D, de aprendices menos aventajados, donde se da una diferencia espectacular respecto al grupo control, tal como hemos descrito y se muestra en las tablas. En esta categoría de Claves del Contexto, una de las más importantes de la estrategia de inferencia léxica, se observa claramente el progreso de los aprendices en la aplicación de nuestro modelo de estrategia.

Además, y de forma contundente y general para todas las tablas, los valores de la p en las pruebas de ANOVA y Chi Cuadrado son positivos. Esto nos permite, pues, extrapolar los resultados a otra población semejante, con lo cual, nuestra investigación, en la categoría de Claves de Contexto acertadas, cumple con todos los requisitos de la investigación, tanto de comparación entre las medias, como de reafirmación estadística.

Por lo tanto, podemos decir que en esta categoría se cumple perfectamente nuestra hipótesis de trabajo, ya que los aprendices menos aventajados -niveles C y D- son los que más se han beneficiado de la instrucción de la estrategia, demostrando un excelente índice de mejora en su aplicación.

Categoría: CLAVES DEL CONTEXTO (Incorrecto)

Con esta categoría queremos averiguar si ha habido un descenso en el índice de errores cometidos por los aprendices en el Post-Test con respecto al Pre-Test y en qué proporción, para afianzar así los resultados obtenidos en la categoría de Claves del Contexto (Correcta). El criterio de incorrección se ha establecido, al igual que en la anterior categoría, analizando si las relaciones sintácticas, semánticas y discursivas entre la palabra desconocida y su contexto (en el sintagma, en la oración, en el párrafo y en el texto en su totalidad) señaladas por los aprendices eran incorrectas.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	2,582	2	9	5,333	3,273	1,8090	0,1706
<i>Chi Cuadrado</i>	POST	6	0,816	3	5	3,333			
Control	PRE	6	1,211	0	3	1,667	0,034	0,1831	0,8521
<i>Anova</i>	POST	6	1,871	0	5	1,500			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	2,926	0	9	5,308	4,011	2,0026	0,0538
<i>Anova</i>	POST	13	1,850	0	7	3,385			
Control	PRE	10	2,500	0	8	1,500	0,273	0,5222	0,6133
<i>Anova</i>	POST	10	1,633	0	5	2,000			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	3,686	0	11	4,842	7,396	2,7195	0,0340
Chi Cuadrado	POST	19	1,461	0	5	2,368			
Control	PRE	18	2,000	0	7	2,000	0,004	0,0634	0,9484
Anova	POST	18	2,960	0	12	1,944			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	3,686	0	11	4,842	7,396	2,7195	0,0340
Chi Cuadrado	POST	19	1,461	0	5	2,368			
Control	PRE	18	2,000	0	7	2,000	0,004	0,0634	0,9484
Anova	POST	18	2,960	0	12	1,944			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	4,193	5	14	7,750	0,621	0,7883	0,5348
Anova	POST	4	3,873	1	10	5,500			
Control	PRE	4	0,957	0	2	0,750	1,263	1,1239	0,3045
Anova	POST	4	1,500	1	4	1,750			

DESCRIPCIÓN:

1º) Nivel A:

. El grupo experimental muestra un descenso de 2,00 puntos en los errores cometidos en el Post-T-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es ($>0,05$), con lo cual los datos no son fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control presenta un descenso menor, proporcionalmente al grupo

experimental, de tan sólo 0,16 puntos. El valor de la p en la prueba de ANOVA es también ($>0,05$), no siendo los resultados fiables con un 95% de certeza.

2º) Nivel B:

. El grupo experimental muestra un descenso de 2,00 puntos en los errores cometidos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es aquí ($>0,05$), aunque roza el límite positivo.

. El grupo control presenta, al igual que en el nivel A, un descenso mínimo de 0,50 puntos. El valor de la p en la prueba de ANOVA es, igualmente, ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

3º) Nivel C:

. El grupo experimental muestra un descenso de 2,47 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba Chi Cuadrado es aquí ($<0,05$), siendo los resultados fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control presenta un descenso mínimo, de nuevo, de 0,05 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D:

. El grupo experimental muestra un descenso de 2,25 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es aquí ($>0,05$), indicando así que los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta, por otra parte, un aumento de 1,00 punto en el número de errores en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es también ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN:

Nuestra interpretación es positiva en esta categoría, como se deduce de las cifras mostradas en las tablas. Aunque los resultados no sean espectaculares como en la categoría anterior, se puede observar, aparte de la disminución de errores debida a la maduración intelectual de los estudiantes, un descenso proporcionalmente doble en el grupo experimental respecto al grupo control, que se da, no sólo en los niveles C y D, sino incluso en los niveles de competencia alta, A y B.

Los valores de la p en las pruebas estadísticas ANOVA y Chi Cuadrado, no son todos positivos, ni los resultados, pues, extrapolables a otra población semejante con un 95% de certeza. Así y todo, nuestra valoración global sigue siendo positiva, ya que los datos obtenidos en las medias satisfacen las expectativas expuestas en nuestra hipótesis de trabajo.

Categoría: CLAVES DEL CONTEXTO (No contestado)

Con esta categoría queremos comprobar si la decisión de respuesta, en un aspecto de la estrategia de inferencia léxica tan importante como éste, es mayor en el Post-Test, es decir, tras la instrucción, y en qué medida. De este modo podremos hacer una valoración más precisa de las claves del contexto y su utilización por los aprendices.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	6,653	3	5	10,333	4,727	2,1740	0,0527
Anova	POST	6	3,061	0	7	3,833			
Control	PRE	6	2,787	14	16	17,833	5,454	2,3354	0,0399
Anova	POST	6	6,603	2	21	11,000			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	4,862	6	22	11,846	22,138	4,7050	0,0002
Anova	POST	13	3,119	0	9	4,308			
Control	PRE	10	4,111	9	22	19,300	8,080	2,8425	0,0104
Anova	POST	10	5,676	0	20	13,000			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	4,374	6	22	15,632	35,852	5,9876	0,0000
Anova	POST	19	4,349	0	15	7,158			
Control	PRE	18	2,948	12	22	19,111	2,793	1,6711	0,1002
Anova	POST	18	3,959	10	22	17,167			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	6,055	4	17	13,000	2,897	1,7021	0,1378
Anova	POST	4	4,655	2	13	6,500			
Control	PRE	4	0,957	20	22	21,250	3,627	1,9044	0,1037
Anova	POST	4	2,160	16	21	19,000			

DESCRIPCIÓN:

1º) Nivel A:

. El grupo experimental muestra aquí un descenso de 6,50 puntos en la decisión de no responder en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), aunque roza el límite positivo, con lo cual, los resultados están muy próximos a la confianza máxima.

. El grupo control presenta también un descenso de 6,83 puntos en la decisión de no

responder en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es en este caso ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

2º) Nivel B:

. El grupo experimental muestra un descenso de 7,50 puntos en su decisión de no responder en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es aquí ($<0,05$), indicando así que los datos son fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control presenta un descenso de 6,30 puntos en su decisión de no responder en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), con lo cual los datos son fiables con un 95% de certeza.

3º) Nivel C:

. El grupo experimental muestra un descenso de 8,47 puntos en su decisión de no responder en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso menor, de 1,94 puntos en su decisión de no responder en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), siendo los datos, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

4º) Nivel D:

. El grupo experimental muestra un descenso de 6,50 puntos en su decisión de no responder en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso menor, de 2,25 puntos en su decisión de no responder en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es aquí también ($>0,05$), por lo tanto, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN:

Nuestra interpretación es positiva, ya que el comportamiento de los aprendices es parecido al de la categoría anterior. En este caso, las diferencias significativas se dan especialmente en los niveles C y D del grupo experimental, y no se observa en los niveles A y B. Sin embargo, este resultado no es negativo, ya que, como ya hemos mencionado anteriormente, es precisamente en estos niveles C y D de aprendices menos aventajados dónde, según nuestra hipótesis de trabajo, se deben dar los cambios más importantes.

Los valores de la p en las pruebas de ANOVA no son todos positivos, con lo cual no podemos extrapolar los resultados de esta categoría a otra población semejante con un 95% de certeza.

Nuestra valoración global es, sin embargo, positiva desde el punto de vista de comparación de la medias en los niveles y grupos, ya que los resultados se siguen ajustando a nuestras expectativas para la investigación.

Categoría: CLAVES FUERA DEL CONTEXTO (Correcto)

Con esta categoría queremos comprobar la utilización que han hecho los sujetos de su conocimiento del mundo y de la materia (en este caso del campo de los Estudios Empresariales), así como de cualquier aspecto lingüístico ajeno al contexto. El objeto es el de relacionar este conocimiento previo con la palabra desconocida siempre que sea posible, para obtener así más elementos que ayuden a inferir su significado. Esta categoría ha sido contemplada durante las sesiones de instrucción de la estrategia de inferencia léxica, como aspecto adicional a los pasos puramente lingüísticos.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	2,258	5	11	8,500	0,006	0,0786	0,9369
Anova	POST	6	4,676	1	15	8,333			
Control	PRE	6	3,371	0	10	5,167	0,009	0,0930	0,9249
Anova	POST	6	2,805	2	9	5,333			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	2,287	1	9	4,308	16,362	4,0450	0,0007
Anova	POST	13	3,745	4	16	9,231			
Control	PRE	10	0,966	0	3	1,400	5,672	2,3815	0,0646
Chi Cuadrado	POST	10	2,757	0	8	3,600			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	1,619	0	5	2,211	20,210	4,4955	0,0001
Chi Cuadrado	POST	19	3,468	1	14	6,158			
Control	PRE	18	1,423	0	4	1,444	0,124	0,3525	0,7265
Anova	POST	18	2,264	0	9	1,222			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	1,893	0	4	1,250	1,649	1,2840	0,2457
Anova	POST	4	4,272	1	10	4,250			
Control	PRE	4	0,500	0	1	0,250	2,000	1,4142	0,2057
Anova	POST	4	0,500	0	1	0,750			

DESCRIPCIÓN:

1º) Nivel A

. El grupo experimental muestra aquí una actuación prácticamente semejante en ambas pruebas de Pre-Test y Post-Test, con un leve descenso en el Post-Test de 0,16 puntos. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control, de igual modo, presenta una actuación también semejante en ambas pruebas, en torno a los 5 puntos, con un leve aumento de 0,16 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es, asimismo, ($>0,05$), y los resultados, por lo tanto, no son fiables con un 95% de certeza.

2º) Nivel B

. El grupo experimental sí que muestra una mejora en su uso correcto de esta categoría, con un aumento de 4,92 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento de 2,20 puntos en la prueba de Post-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es en este caso ($>0,05$), aunque rozando el límite positivo.

3º) Nivel C

. El grupo experimental también aquí muestra una mejora importante, de 3,94 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control, por el contrario, presenta un leve descenso de 0,22 puntos en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), no siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra una mejora de 3,00 puntos en la prueba de Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta, por el contrario, un aumento de 0,50 puntos tan sólo en la prueba de Post-Test, por su utilización correcta de esta categoría. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), no siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

INTERPRETACIÓN

Nuestra interpretación es positiva, ya que en todos los niveles de competencia del grupo experimental se puede observar una marcada mejora respecto al grupo control.

Los valores de la p en las pruebas estadísticas de ANOVA no son positivos en su totalidad, no pudiendo, pues, extrapolar todos los resultados de esta categoría a otra población semejante con un 95% de certeza.

Sin embargo, y a pesar de no ser esta categoría uno de los elementos esenciales de la estrategia de inferencia léxica, se ajusta a las expectativas de nuestra investigación por los resultados de la comparación entre medias, con lo cual, se asegura, de este modo, el proceso correcto hacia la inferencia del significado de las palabras desconocidas.

Categoría: CLAVES FUERA DEL CONTEXTO (Incorrecto)

Con esta categoría queremos, al igual que en anteriores categorías, reforzar la valoración general sobre Claves Fuera del Contexto, averiguando si se ha producido un descenso en las incorrecciones en la prueba de Post-Test respecto a la prueba de Pre-Test.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	1,789	0	5	2,000	1,071	1,0350	0,3262
Anova	POST	6	1,549	0	4	1,000			
Control	PRE	6	0,894	0	2	1,000	0,625	0,7905	0,5472
Anova	POST	6	0,516	0	1	0,667			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	0,776	0	3	1,462	11,094	3,3308	0,0030
Anova	POST	13	0,870	0	3	0,385			
Control	PRE	10	1,829	0	6	1,300	1,665	1,2902	0,2673
Chi Cuadrado	POST	10	0,707	0	2	0,500			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	2,874	0	9	2,421	4,432	2,1052	0,1375
Chi Cuadrado	POST	19	1,026	0	3	0,947			
Control	PRE	18	1,231	0	4	1,111	12,759	3,5719	0,0004
Chi Cuadrado	POST	18	0,236	0	1	0,056			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	0,957	1	5	3,250	6,522	2,553	0,0422
Anova	POST	4	0,957	0	2	0,750			
Control	PRE	4	1,500	0	3	0,750	0,400	0,6324	0,5549
Anova	POST	4	0,500	0	1	0,250			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	0,957	1	5	3,250	6,522	2,553	0,0422
Anova	POST	4	0,957	0	2	0,750			
Control	PRE	4	1,500	0	3	0,750	0,400	0,6324	0,5549
Anova	POST	4	0,500	0	1	0,250			

DESCRIPCIÓN

1º) Nivel A

. El grupo experimental muestra un descenso de 1,00 punto en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso reducido de 0.40 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), no siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

2º) Nivel B

. El grupo experimental muestra un descenso de 1,07 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control presenta un descenso de tan sólo 0,80 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

3º) Nivel C

. El grupo experimental muestra un descenso de 1,47 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 1,05 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra un descenso de 2,50 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de tan sólo 0,50 puntos en los errores del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), no siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

INTERPRETACIÓN

Nuestra interpretación es, de nuevo, positiva. El grupo experimental muestra un descenso homogéneo en todos sus niveles, respecto a los niveles del grupo control, observándose una diferencia más marcada en el nivel D, de aprendices menos aventajados.

Los valores de la p en las pruebas estadísticas ANOVA y Chi Cuadrado no son positivos en su totalidad, con lo cual los resultados no son extrapolables a otra población semejante, con un 95% de confianza.

Aún así, la valoración global es positiva, pues, aunque no con grandes diferencias, como así corresponde a una categoría de apoyo como es ésta, los resultados se ajustan a las expectativas de nuestra hipótesis de trabajo.

Categoría: CLAVES FUERA DEL CONTEXTO (No contestado)

Con esta categoría también queremos ser coherentes respecto al método de análisis aplicado a los datos del corpus. Así, pretendemos averiguar si la decisión de no contestar a esta categoría se ha reducido tras la instrucción. Estos resultados reforzarán, así, los resultados anteriores de las claves fuera del contexto, y los harán más precisos.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	2,429	9	16	11,500	0,201	0,4486	0,6659
Anova	POST	6	5,888	3	21	12,667			
Control	PRE	6	3,920	10	22	15,833	0,007	0,0837	0,9326
Anova	POST	6	2,898	12	20	16,000			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	2,421	12	20	16,692	8,706	2,9506	0,0069
Chi Cuadrado	POST	13	4,990	1	18	11,692			
Control	PRE	10	2,497	13	22	19,300	1,234	1,1106	0,2811
Anova	POST	10	3,107	13	22	17,900			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	3,497	9	22	17,316	3,769	1,9413	0,0570
Anova	POST	19	4,162	5	21	14,895			
Control	PRE	18	4,805	1	22	18,444	3,307	1,8185	0,0744
Chi Cuadrado	POST	18	2,270	13	22	20,722			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	3,317	13	21	17,500	0,034	0,1835	0,8539
Anova	POST	4	4,320	11	21	17,000			
Control	PRE	4	2,000	18	22	21,000	-	-	0,4388
Chi Cuadrado	POST	4	0,816	20	22	21,000			

DESCRIPCIÓN

1°) Nivel A

. El grupo experimental muestra una diferencia de tan sólo 1,16 puntos, favorable al Pre-Test, en el cual la decisión de responder fue mayor que en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta una actuación similar, con un aumento en la decisión de no contestar en el Post-Test de 0,50 puntos. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), no siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

2°) Nivel B

. El grupo experimental muestra aquí un descenso importante en la decisión de no contestar en el Post-Test, con 4,53 puntos. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control presenta un descenso menor, de tan sólo 1,40 puntos en su decisión de no contestar en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

3°) Nivel C

. El grupo experimental muestra un descenso de 2,42 puntos en su decisión de no responder a esta categoría en el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es

(>0,05) aunque rozando el límite positivo, con lo cual los resultados están próximos a la confianza máxima.

. El grupo control presenta, sin embargo, un aumento en su decisión de no responder en el Post-Test, de 2,27 puntos. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es (>0,05), no siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra aquí una actuación prácticamente similar, con una diferencia de tan sólo 0,50 puntos favorable al Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0,05), con lo cual, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta una actuación exactamente igual en ambas pruebas de Post-Test y Pre-Test, en torno a los 21 puntos, con 0 puntos de diferencia. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es (>0,05), no siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

INTERPRETACIÓN

En primer lugar hemos de afirmar que se constata un índice enorme de no respuesta a esta categoría, por parte de los dos grupos y de todos los niveles. Este índice va progresivamente en aumento a medida que el nivel de competencia va siendo inferior, y alcanza un nivel máximo de 21 puntos en el nivel D de ambos grupos, siendo el mayor índice de no respuestas de todas las tablas mostradas en este análisis. Interpretamos que, o bien esto es debido a que los aprendices no han considerado las Claves Fuera del Contexto un aspecto relevante para inferir significados, o bien no han encontrado elementos fuera del contexto que les sirvieran de referencia.

En este caso no podemos hacer una interpretación positiva con respecto a nuestra investigación, pero tampoco negativa. Las Claves fuera del Contexto responden al comodimiento del mundo, de la materia o de aspectos lingüísticos ajenos a la

investigación, por parte de los aprendices. Así, desde la instrucción se pueden estimular estos aspectos, pero no con tanta fuerza como los demás pasos del modelo de estrategia, que sí son controlables por el instructor.

Categoría: SIGNIFICADO 1 (Correcto: la palabra que se infiere es exactamente la misma que la del texto, con todos sus rasgos semánticos)

Con esta serie de categorías abordamos el aspecto más importante de este análisis de datos, la inferencia del significado de las palabras desconocidas, y por lo tanto, también de la investigación. Hemos de puntualizar, sin embargo, que el Significado se ha dividido en tres categorías que dan fe de sus respuestas, para así obtener una información más precisa del nivel de acierto por los aprendices. Así, no hay, como en anteriores estadios, una única categoría que refleje las respuestas acertadas, sino tres, según la cantidad de rasgos semánticos acertados. Esto supone que las respuestas acertadas están distribuidas en estas tres categorías, con sus tablas correspondientes. Sin embargo, la presente categoría de significado totalmente acertado es, lógicamente, la más importante de las tres y la más interesante para la investigación, pues supone un éxito absoluto en el acierto.

Con esta primera categoría queremos comprobar si ha habido mejora en la cantidad de palabras inferidas en el Post-Test con respecto al Pre-Test, es decir, antes y después de la instrucción de la estrategia. Nos disponemos a medir, en concreto, el número de palabras inferidas exactamente, es decir, en todos sus rasgos semánticos.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	2,137	4	10	6,833	19,612	4,4285	0,0015
Anova	POST	6	1,897	10	14	12,000			
Control	PRE	6	3,937	2	13	7,500	3,310	1,8194	0,0962
Anova	POST	6	3,674	6	15	11,500			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	1,641	1	6	3,769	36,557	6,0462	0,0000
Chi Cuadrado	POST	13	3,688	4	17	10,538			
Control	PRE	10	1,252	0	4	1,700	31,763	5,6358	0,0003
Chi Cuadrado	POST	10	2,573	2	11	6,800			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	1,584	0	5	1,789	71,707	8,4679	0,0000
Chi Cuadrado	POST	19	3,742	4	16	9,684			
Control	PRE	18	1,195	0	4	1,389	17,181	4,1450	0,0013
Chi Cuadrado	POST	18	3,196	0	11	4,722			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	1,258	5	3	1,250	10,239	3,1997	0,0184
Anova	POST	4	3,367	3	11	7,000			
Control	PRE	4	1,000	0	2	0,500	0,857	0,9258	0,6068
Anova	POST	4	1,915	0	4	1,500			

DESCRIPCIÓN

1º) Nivel A

. El grupo experimental muestra una mejora de 5,16 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control también presenta una mejora de 4,00 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es en este caso ($>0,05$), no siendo los resultados, por lo tanto, fiables con un 95% de certeza.

2º) Nivel B

. El grupo experimental muestra una mejora de 6,76 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), siendo los resultados fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control muestra una mejora de 5,10 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

3º) Nivel C

. El grupo experimental presenta una mejora de 7,89 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), y, por lo tanto, los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control, por el contrario, muestra una mejora de 3,33 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D

. El grupo experimental presenta una mejora de 5,75 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es aquí ($<0,05$), y los resultados,

pues, fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control muestra una mejora de tan sólo 1,00 punto en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN

Nuestra interpretación general es muy favorable. Como se puede observar, en todos los niveles del grupo experimental ha habido una mejora notable en los aciertos completos de los significados con respecto a los aciertos del grupo control. En los niveles C y D de aprendices menos aventajados, además, esta mejora es muy marcada en el grupo experimental, no cual claramente se puede interpretar como resultado de la aplicación de la estrategia de inferencia léxica instruida.

Por otra parte, los valores de las pruebas estadísticas ANOVA y Chi Cuadrado son positivos para todos los niveles del grupo experimental, y para dos del grupo control. Por lo tanto, podemos extrapolar gran parte de estos resultados a otra población semejante, con casi un 95% de confianza.

Esto confirma nuestra interpretación anterior y nos hace valorar los resultados de esta categoría clave como de total satisfacción de nuestras expectativas de hipótesis de trabajo, ya que los grupos C y D, de menor competencia, son los más favorecidos por la instrucción de la estrategia.

Así, esta categoría, junto con las Claves del Contexto ya analizadas, muestran unos resultados óptimos para nuestra investigación.

Categoría: SIGNIFICADO 2 (Correcto: la palabra es al menos del mismo campo semántico)

Con esta categoría, como ya se ha explicado anteriormente, pretendemos matizar el nivel de aciertos totales en torno al significado realizados por los aprendices. Esta categoría complementa, pues, a la anterior. Sin embargo, no es tan importante y tiene menos interés para la investigación, ya que no supone un éxito pleno en el acierto.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	1,033	0	3	1,667	1,923	1,3867	0,1936
Anova	POST	6	1,049	1	4	2,500			
Control	PRE	6	0,816	0	2	0,667	4,016	2,0040	0,0705
Anova	POST	6	1,169	0	3	1,833			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	1,519	0	5	2,154	1,516	1,2311	0,2284
Anova	POST	13	1,958	0	6	3,000			
Control	PRE	10	0,843	0	2	0,600	19,149	4,3759	0,0005
Anova	POST	10	1,174	1	5	2,600			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	1,197	0	3	1,105	11,174	3,3428	0,0022
Anova	POST	19	1,759	1	7	2,737			
Control	PRE	18	0,705	0	2	0,556	13,369	3,6563	0,0011
Anova	POST	18	0,922	0	3	1,556			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	1,197	0	3	1,105	11,174	3,3428	0,0022
Anova	POST	19	1,759	1	7	2,737			
Control	PRE	18	0,705	0	2	0,556	13,369	3,6563	0,0011
Anova	POST	18	0,922	0	3	1,556			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	0,577	0	1	1,750	4,742	2,1775	0,0707
Anova	POST	4	1,500	1	4	2,250			
Control	PRE	4	0,577	0	1	0,500	0,600	0,7745	0,5273
Anova	POST	4	1,155	0	2	1,000			

DESCRIPCIÓN

1°) Nivel A

. El grupo experimental muestra una mejora de 0,83 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta una mejora de 1,16 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es también ($>0,05$), no teniendo los resultados, pues, un nivel de confianza del 95%.

2°) Nivel B

. El grupo experimental muestra una mejora de 0,84 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta una mejora de 2,00 puntos en el Post-Test con respecto al

Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), siendo los resultados fiables con un 95% de certeza.

3º) Nivel C

. El grupo experimental muestra una mejora de 1,63 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es aquí ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta una mejora de 1,00 punto en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), y, por lo tanto, los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra una mejora de 0,5 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$) y los resultados no son, pues, fiables con un 95% de certeza.

. El grupo control presenta también una mejora de 0,5 puntos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN

Nuestra interpretación es que los índices de los niveles del grupo control que superan a los del grupo experimental se deben a que en la anterior categoría, de acierto pleno en el significado, dichos índices por parte del grupo control estaban muy por debajo del grupo experimental. Esto significa que todo lo más que ha conseguido el grupo control es acertar el campo semántico de la palabra desconocida, sin llegar a su significado pleno, y eso en los niveles de competencia alta, A y B. Por ello encontramos aquí algunos índices que superan al grupo experimental. Sin embargo, en los niveles más importantes para

nuestra investigación, el C y el D, no se da este hecho, sino que el grupo experimental supera al grupo control en el nivel C y lo iguala en el D.

Los valores de la p en las pruebas estadísticas de ANOVA no son mayoritariamente positivos, con lo cual no podemos extrapolar los resultados a otra población semejante con un 95% de confianza.

Sin embargo, nuestra valoración no es negativa, aunque no haya un respaldo estadístico. Como hemos sugerido en el párrafo primero, el grupo experimental en general y a pesar de algunas de estas tablas, sigue estando por encima del grupo control en cuanto a número de significados acertados. Por si fuera poco, esta diferencia se hace más patente en los niveles C y D del grupo experimental, con lo cual nuestras expectativas para la investigación están satisfechas.

Categoría: SIGNIFICADO 3 (Correcto únicamente en una marca semántica con la palabra del texto)

Con esta categoría cerramos el ciclo del Significado acertado y sus matizaciones. Al igual que con la anterior, pretendemos perfilar mejor la visión de la actuación de los aprendices respecto al Significado. Esta categoría es la menor en importancia en cuanto a acierto del significado y, puesto que analiza las palabras acertadas en un sólo rasgo semántico, sus índices estarán muy próximos a los índices de error de la categoría siguiente.

Análisis de los datos

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	1,862	1	6	3,333	1,354	1,1634	0,2712
Anova	POST	6	1,602	1	5	2,167			
Control	PRE	6	1,033	0	3	1,667	0,413	0,6425	0,5406
Anova	POST	6	1,602	0	4	2,167			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	1,864	0	7	3,154	1,235	1,1111	0,2771
Anova	POST	13	1,660	0	6	2,385			
Control	PRE	10	1,687	1	7	2,800	0,993	0,9965	0,6665
Anova	POST	10	1,897	1	7	3,600			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	1,329	1	5	2,895	1,247	1,1168	0,2708
Anova	POST	19	1,827	0	7	2,316			
Control	PRE	18	1,381	0	5	1,556	4,106	2,0262	0,0479
Anova	POST	18	1,247	0	5	2,444			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	1,732	0	4	2,500	0,491	0,7006	0,5144
Anova	POST	4	1,258	0	3	1,750			
Control	PRE	4	0,957	0	2	0,750	6,171	2,4842	0,0464
Anova	POST	4	2,217	1	6	3,750			

DESCRIPCIÓN

1º) Nivel A

. El grupo experimental muestra un descenso de 1,16 puntos en los aciertos del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un ligero aumento de 0,50 puntos en los aciertos del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), no teniendo los resultados, pues, un nivel de confianza del 95%.

2º) Nivel B

. El grupo experimental muestra un descenso de 0,76 puntos en los aciertos del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento de 0,80 puntos en los aciertos del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), no teniendo los resultados, pues, un nivel de confianza del 95%.

3º) Nivel C

. El grupo experimental muestra un descenso de 0,57 puntos en los aciertos del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), con lo cual, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento de 0,88 puntos en los aciertos del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (<0.05), y los resultados, pues, fiables con un 95% de certeza.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra un descenso de 0,75 puntos en los aciertos del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (>0.05), con lo cual, los resultados no

tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un aumento de 3,00 puntos en los aciertos del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es (<0.05), y los resultados tienen, pues, un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN

Interpretamos el hecho de que el grupo control en todos sus niveles supere al grupo experimental en general como evidencia del éxito del grupo experimental, que no es en esta categoría donde obtiene éxito, sino en la categoría del acierto pleno del significado, ya analizada e interpretada. En el presente caso, el grupo experimental decrece en sus aciertos de palabras en los que únicamente infiere un rasgo semántico, lo cual valoramos como positivo, ya que estos aciertos están muy cerca del error, o de no inferir ningún rasgo semántico, como ya hemos apuntado.

Los valores de la p en la prueba estadística ANOVA no son <0.05 en su mayoría, con lo cual no podemos extrapolar estos resultados a otra población semejante, con un 95% de confianza.

Sin embargo, y como hemos expuesto en el primer párrafo, nuestra valoración es muy positiva por lo que acabamos de explicar, ya que decrecen los índices de medias del grupo experimental en esta categoría, muy próxima al error, y sin embargo, aumentan los del grupo control. Por lo tanto, la visión global del estadio del Significado es de éxito en la actuación del grupo experimental, muy por encima de la actuación del grupo control, especialmente en lo que respecta a los niveles de menor competencia, C y D. Con esto podemos afirmar que nuestra hipótesis de trabajo se cumple en la presente investigación.

Categoría: SIGNIFICADO (Incorrecto)

Con esta categoría, al igual que con las anteriores que medían las incorrecciones, queremos comprobar en qué medida han descendido los errores del Post-Test con respecto a los del Pre-Test. Así pretendemos obtener una visión global más precisa de la actuación de los aprendices respecto a la inferencia del significado, aunque ésta ya se ha valorado como positiva para la investigación.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	2,503	5	11	7,333	8,929	2,9880	0,0132
Anova	POST	6	1,095	2	5	4,000			
Control	PRE	6	3,061	2	10	5,167	0,315	0,5611	0,5922
Anova	POST	6	1,966	1	7	4,333			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	3,545	1	15	6,692	5,509	2,3471	0,0115
Chi Cuadrado	POST	13	1,625	1	8	4,154			
Control	PRE	10	2,221	4	11	7,600	3,671	1,9160	0,0684
Anova	POST	10	2,214	2	9	5,700			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	5,502	0	18	9,053	10,231	3,1985	0,0083
Chi Cuadrado	POST	19	2,454	1	10	4,632			
Control	PRE	18	4,071	0	15	7,111	1,104	1,0505	0,3013
Anova	POST	18	3,524	0	14	5,778			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	4,031	5	14	9,750	1,412	1,1883	0,2795
Anova	POST	4	3,697	2	11	6,500			
Control	PRE	4	4,830	3	14	7,000	0,059	0,2425	0,8102
Anova	POST	4	3,862	2	10	6,250			

DESCRIPCIÓN

1º) Nivel A

. El grupo experimental muestra un descenso de 3,33 puntos en los errores cometidos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso, por otra parte, de 0,83 puntos en los errores cometidos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

2º) Nivel B

. El grupo experimental muestra un descenso de 2,53 puntos en los errores cometidos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), y por lo tanto, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 1,90 puntos en los errores cometidos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), y los resultados, por lo tanto, no tienen un nivel de confianza del 95%.

3º) Nivel C

. El grupo experimental muestra un descenso de 4,42 puntos en los errores cometidos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), y los resultados, por lo tanto, tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 2,33 puntos en los errores cometidos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra un descenso de 3,25 puntos en los errores cometidos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de tan sólo 0,75 puntos en los errores cometidos en el Post-Test con respecto al Pre-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), y así, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN

Interpretamos los datos favorablemente, puesto que todos los niveles del grupo experimental superan al grupo control en el descenso del número de errores al inferir el significado de las palabras desconocidas. Esta interpretación viene, pues, a corroborar la valoración positiva que ya hemos realizado respecto al estadio del Significado en esta investigación.

Los valores de la p son todos positivos para los niveles del grupo experimental, excepto para el nivel D, y, por lo tanto, los podemos extrapolar a otra población semejante con un 95% de confianza. Así pues, nuestra valoración es positiva, ya que queda así reforzada la interpretación anterior sobre la actuación de los aprendices y la satisfacción de las expectativas de nuestra hipótesis de trabajo.

Categoría: SIGNIFICADO (No contestado)

Con esta categoría queremos comprobar, al igual que con otras anteriores que analizaban las preguntas no contestadas, si la decisión de no responder ha descendido, y en qué medida, desde el Pre-Test al Post-Test. De este modo, la categoría referente al Significado quedará más precisa en cuanto a su visión global.

NIVEL A		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	6	2,714	0	7	2,833	1,601	1,2652	0,2332
Anova	POST	6	1,033	0	3	1,333			
Control	PRE	6	4,561	1	11	7,000	5,440	2,3323	0,0401
Anova	POST	6	2,229	0	6	2,167			

NIVEL B		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	13	4,126	0	15	6,231	11,804	3,4357	0,0024
Anova	POST	13	1,847	0	5	1,923			
Control	PRE	10	3,199	6	15	9,300	15,126	3,8892	0,0013
Anova	POST	10	3,683	0	13	3,300			

NIVEL C		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	19	5,326	0	16	7,158	11,544	3,3976	0,0020
Chi Cuadrado	POST	19	2,314	0	8	2,632			
Control	PRE	18	4,730	3	18	11,389	6,493	2,5480	0,0148
Anova	POST	18	4,423	1	16	7,500			

NIVEL D		Obs.	Desv. Estándar	Mín.	Máx.	Media	F	T	P
Experimental	PRE	4	4,690	2	13	8,000	1,485	1,2185	0,2684
Anova	POST	4	3,317	2	9	4,500			
Control	PRE	4	7,042	3	19	13,250	0,621	0,7880	0,5347
Anova	POST	4	6,403	3	15	9,500			

DESCRIPCIÓN

1º) Nivel A

. El grupo experimental muestra un descenso de 1,50 puntos en las preguntas no contestadas, del Pre-Test al Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso elevado, de 5,83 puntos, del Pre-Test al Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), y así, los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

2º) Nivel B

. El grupo experimental muestra un descenso de 4,30 puntos en las preguntas de significado no contestadas, entre el Pre-Test y el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), con lo cual los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 6,00 puntos entre las preguntas no contestadas del Pre-Test y del Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), y, por lo tanto, los resultados tienen un nivel de confianza del 95%.

3º) Nivel C

. El grupo experimental muestra un descenso de 5,52 puntos entre el Pre-Test y el Post-Test. El valor de la p en la prueba de Chi Cuadrado es ($<0,05$), con lo cual los datos tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 3,88 puntos entre el Pre-Test y el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($<0,05$), y así, los datos tienen un nivel de confianza del 95%.

4º) Nivel D

. El grupo experimental muestra un descenso de 3,50 puntos entre el Pre-Test y el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), con lo cual los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

. El grupo control presenta un descenso de 3,75 puntos entre el Pre-Test y el Post-Test. El valor de la p en la prueba de ANOVA es ($>0,05$), y, por lo tanto, los resultados no tienen un nivel de confianza del 95%.

INTERPRETACIÓN

Interpretamos que el grupo experimental ha respondido menos preguntas del estadio del significado en el Post-Test que en el Pre-Test como consecuencia de la instrucción y del posible miedo a fracasar en la inferencia. Es decir, solamente ha contestado cuando tenía seguridad para hacerlo, y esto ha sido un hecho positivo, como han demostrado las categorías en torno al significado, ya que el número de aciertos plenos ha sido muy superior en el Post-Test. La actuación del grupo control ha sido exactamente la contraria. Ha aumentado su número de respuestas, quizá como resultado de la maduración intelectual, que le ha dado mayor seguridad. Sin embargo, ha cometido mayor número de errores y menos aciertos plenos que el grupo experimental, por no haber recibido instrucción en la estrategia de inferencia léxica.

Los valores de la p en la prueba estadística ANOVA son tanto negativos como positivos, con lo cual no podemos extrapolar todos estos datos a otra población semejante con un 95% de confianza. Únicamente en los casos cuya p tiene un valor se podrá, pues, extrapolar.

No obstante, nuestra valoración, al margen del respaldo estadístico, es positiva, como hemos explicado en el primer párrafo, y, de nuevo, confirma que la actuación de los aprendices en el estadio de la inferencia del significado, el más importante de esta investigación, se ajusta a las expectativas de nuestra hipótesis de trabajo.

VIII. CONCLUSIÓN

Una vez analizados los datos recogidos en el corpus de esta investigación, nos disponemos a extraer las conclusiones que se derivan de dicho análisis. Para ello, vamos a dividir este capítulo en los siguientes apartados:

- 1.- Comentario de los datos resultantes del análisis.
- 2.- Valoración del cumplimiento o no de la hipótesis de trabajo a la luz de estos resultados.
- 3.- Valoración de la estrategia de inferencia léxica a través del contexto en esta investigación.
- 4.- Relación de los resultados de la investigación con los aspectos teóricos de las estrategias de aprendizaje desde el enfoque cognitivo, y de la adquisición de léxico en una L2.
- 5.- Implicaciones pedagógicas.

VIII.1. COMENTARIO DE LOS DATOS RESULTANTES DEL ANÁLISIS

Como ya hemos expuesto en el capítulo de Metodología, el cuestionario diseñado para la recogida de datos ha pretendido recoger la información pertinente sobre la actuación de los aprendices del grupo experimental y grupo control sobre 22 palabras desconocidas de dos textos de inglés económico-empresarial dentro del género periodístico. Esta actuación se ha medido antes y después de la instrucción de la estrategia de aprendizaje cognitiva conocida como estrategia de inferencia léxica a través del contexto, impartida al grupo experimental durante un período de 3 meses.

En el diseño del cuestionario de recogida de datos hemos querido reflejar cómo han inferido ambos grupos de aprendices el significado de dichas 22 palabras en los dos textos. Para ello, como también se ha expuesto anteriormente, hemos establecido cinco

series de categorías, a las que los aprendices debían responder, y que son: clase de palabra, función sintáctica, claves del contexto, claves fuera del contexto y significado.

Estas series se han subdividido en el Análisis en categorías que representaban respuestas correctas, respuestas incorrectas y no contestadas, con objeto de extraer una mayor información de la actuación de los sujetos. Además, la serie de categorías "Significado" se ha subdividido de forma especial en Significado correcto en todos sus rasgos semánticos, Significado correcto sólo en el campo semántico, Significado correcto solamente en un rasgo semántico, Significado incorrecto totalmente, y Significado no contestado. Una vez analizados los datos en el anterior capítulo, hacemos el siguiente comentario de los resultados, como primer punto de estas conclusiones.

- Clase de Palabra: Estadio Morfológico.

En primer lugar, y respecto a la Clase de Palabra del término desconocido, hemos de valorar, no sólo las respuestas correctas, sino también las incorrectas y las no contestadas. Nuestra primera conclusión es que los aprendices de ambos grupos poseían, ya antes de la instrucción, un conocimiento muy elevado del estadio morfológico, a juzgar por las cifras que muestran las tablas, con unas medias que en ocasiones bordean las 22 respuestas acertadas. Esta conclusión no resulta extraña, ya que el nivel morfológico de una L2 es, quizá, el estadio gramatical que mejor conoce cualquier aprendiz de lenguas. La mejora que se observa en el Post-Test es, sin embargo, más importante para el grupo control que para el grupo experimental, y se debe, como ya hemos apuntado en el Análisis de los Datos, a la maduración intelectual propia del curso.

Esto nos lleva a pensar que, posiblemente, el grupo experimental haya omitido en muchos casos la respuesta a esta categoría, debido, precisamente, a su buen conocimiento del estadio morfológico ya antes de la instrucción, y no a que lo desconociera. De este

modo, los sujetos han podido dedicar más tiempo, de todo el que disponían en la prueba, a averiguar y extraer las claves del contexto, así como a inferir el significado, siendo ambos aspectos los más importantes de la estrategia.

Es decir, que el propio proceso de la instrucción ha mostrado a los aprendices del grupo experimental cuáles eran los pasos más y menos útiles de la estrategia, y, por lo tanto, aquellos que merecía la pena omitir, como en este caso, la Clase de Palabra. Por el contrario, el grupo control, al no haber recibido instrucción, no ha desarrollado el mismo criterio discriminatorio, y ha considerado esta categoría como relevante.

Sin embargo, la conclusión que extraemos de los datos resultantes de la categoría Clase de Palabra Errónea y Clase de Palabra No Contestada es, como hemos indicado en el Análisis, especialmente positiva. Observamos cómo los niveles C y D del grupo experimental, es decir, los de menor competencia, sí que muestran una reducción relevante en el número de errores en el Post-Test, y, por otra parte, no ha descendido el número de respuestas a esta categoría.

Esto nos hace concluir que para estos niveles sí que ha sido importante y útil la instrucción de la estrategia de inferencia léxica. Ésta les ha ayudado a mejorar su conocimiento del estadio morfológico, que, por otra parte, en estos niveles de aprendices con baja competencia lingüística, suele ser escaso. El hecho de que sean los niveles C y D del grupo experimental los que más aumentan en su conocimiento morfológico se ajusta a las expectativas derivadas de nuestra hipótesis de trabajo, respecto a que los aprendices con menor competencia léxica deberían ser los más beneficiados por la aplicación de la estrategia.

Por lo tanto, queda así precisada la conclusión para el estadio morfológico, que consideramos positiva y conducente hacia la inferencia correcta del significado.

- Función Sintáctica: Estadio Sintáctico.

En lo referente a la categoría Función Sintáctica de la palabra desconocida y sus subdivisiones, nuestra conclusión es algo más compleja que para el estadio morfológico. En este caso también podemos decir, respecto a los niveles A y B del grupo experimental y del grupo control, que sus conocimientos del estadio sintáctico eran considerablemente buenos ya antes de la instrucción, como corresponde a su alta competencia lingüística. De hecho, las medias obtenidas lo demuestran, con cifras que giran en torno a las 10 respuestas acertadas, de las 22 totales.

Por lo tanto, la conclusión es clara: la instrucción no ha modificado sustancialmente este conocimiento, tal como era de esperar según nuestra hipótesis de trabajo. En el caso de los niveles C y D del grupo control, es evidente que la maduración intelectual ha sido la causa de la mejora. Ahora bien, respecto a la actuación del nivel D del grupo experimental, concluimos que, al igual que ha ocurrido en el estadio morfológico, es posible que los aprendices hayan omitido averiguar la función sintáctica de las palabras desconocidas, en aras de una mayor dedicación a averiguar las claves del contexto y a inferir el significado.

Por otra parte, los datos arrojados por las categorías de Función Sintáctica Errónea y No Contestada nos hacen precisar nuestra conclusión respecto al estadio sintáctico. El hecho de que todos los niveles del grupo experimental muestren un descenso en el número de errores, al contrario de lo que ocurre con el grupo control, nos hace concluir que la instrucción de la estrategia ha sido beneficiosa para el conocimiento del estadio sintáctico. Lo mismo ha ocurrido con el número de respuestas no contestadas, que es mayor para todo el grupo control, lo que demuestra la falta de importancia que este grupo otorga al conocimiento de la sintaxis, como instrumento lingüístico para ayudar a inferir el significado de una palabra.

Por lo tanto, el fenómeno observado en el nivel D del grupo experimental en la categoría de Función Sintáctica Correcta queda precisado por nuestras últimas conclusiones, que confirman nuestra opinión de que este nivel de aprendices ha omitido conscientemente las respuestas al estadio sintáctico, con objeto de ganar tiempo para otras categorías más importantes. No ha sido, pues, por falta de conocimientos en el Post-Test, o porque no haya habido un efecto positivo por parte de la instrucción en la estrategia.

- Claves del Contexto: Relaciones Sintácticas, Semánticas y Discursivas con el Contexto.

La siguiente serie de categorías de las que nos proponemos extraer conclusiones es la de Claves del Contexto, con sus correspondientes subdivisiones de categoría Correcta, Incorrecta y No Contestada. En este caso, nuestro comentario general y conclusión es que aquí, junto con las categorías del Significado, que veremos más adelante, es donde se da un claro éxito de la investigación. En las tablas de la categoría Correcta, las medias, considerablemente bajas en el Pre-Test del grupo experimental, experimentan una fuerte subida en el Post-Test, en su índice de respuestas acertadas, oscilando entre 10 y 14 las palabras en las que se han utilizado correctamente las claves del contexto, del total de 22.

Como se puede observar en el Análisis, absolutamente todos los niveles del grupo experimental consiguen, a través de la instrucción, una muy importante mejora en su aplicación correcta de las claves del contexto. Estas, como ya hemos indicado anteriormente, se basan en detectar las relaciones sintácticas, semánticas y discursivas existentes entre la palabra desconocida y su contexto, entendiendo por contexto, tanto el cercano que circunda a la palabra desconocida, como el que corresponde a la totalidad del texto.

Los resultados que obtienen los niveles C y D del grupo experimental, además, se pueden calificar como espectaculares respecto al Pre-Test y respecto al resto de niveles y al grupo control. Así pues, concluimos que, como ya hemos indicado en anteriores

categorías, es aquí donde los aprendices han dedicado más atención durante la instrucción y más dedicación durante la prueba de Post-Test, con lo cual han obtenido unos resultados brillantes. De este modo han demostrado igualmente, que este estadio es, sin duda, el más útil de la estrategia propuesta para inferir el significado de palabras desconocidas. Estos resultados positivos se confirman y precisan con los resultados de las categorías Incorrecta y No Contestada, ya que en ambas se da un claro descenso de los errores y un aumento en el número de respuestas, respectivamente, muy superior en el grupo experimental respecto al grupo control.

Por último, hemos de destacar la importancia de que los valores p de las pruebas estadísticas de ANOVA y Chi Cuadrado sean todos positivos en la categoría de Claves del Contexto Correctas. Con esto, los resultados son perfectamente extrapolables a otra población semejante, con un 95% de certeza, lo cual proporciona la solidez necesaria para formular nuestra conclusión. Así pues, nuestra conclusión final aquí es que las expectativas de la investigación se han cumplido totalmente, siendo los niveles C y D, de aprendices menos aventajados, los que resultan más beneficiados por la instrucción y aplicación de la estrategia.

- Claves fuera del Contexto: Conocimiento Previo General, Lingüístico y de la Materia.

En este estadio, los aprendices del grupo experimental en su totalidad han mostrado un sensible aumento de la aplicación de sus conocimientos previos en el Post-Test, relacionándolos adecuadamente con la palabra desconocida. Este aumento de aplicación supera marcadamente el índice de aplicación mostrado por el grupo control. Por lo tanto, concluimos que, también en este estadio del conocimiento previo, cuya relevancia desde el punto de vista cognitivo ya expusimos anteriormente, la instrucción de nuestro modelo de estrategia ha sido beneficioso. En este caso, las medias de respuestas correctas oscilan entre 5 y 9 palabras, en las cuales se han utilizado adecuadamente las claves fuera del contexto, del total de 22.

Esta conclusión está avalada por los resultados arrojados por la categoría Incorrecta, en la que, igualmente, el grupo experimental presenta un índice de errores menor en el Post-Test, de forma homogénea para todos sus niveles.

No obstante, la categoría No Contestada revela unos datos que se han de tener en cuenta, constatando un índice muy importante de no respuesta en ambas pruebas, de Pre-Test y Post-Test, que va progresivamente en aumento a medida que el nivel de competencia es menor, y que afecta al grupo experimental y al grupo control.

Esto nos hace concluir, finalmente, que este estadio, aún siendo útil para la inferencia del significado, constituye una serie de categorías menor, lo cual queda evidenciado con el alto índice de no respuesta, que es el máximo de toda la aplicación de la estrategia. Para los aprendices, pues, este estadio contiene una cierta utilidad, pero no es una serie de categorías esencial para la inferencia del significado, sino, únicamente de apoyo, cuando existen y se detectan esas relaciones fuera del contexto.

- Significado: Estadio semántico.

Este estadio, como hemos indicado ya anteriormente, es la esencia de nuestra investigación. A través de los resultados del Análisis en esta categoría podemos concluir si los anteriores estadios y sus resultados iban bien dirigidos hacia la inferencia del significado. Es aquí, pues, donde todos los datos anteriores ya comentados adquieren su razón de ser y su justificación final. Únicamente si se da un sensible aumento de inferencia de significados en el Post-Test, en las condiciones expuestas en nuestra hipótesis de trabajo, la investigación habrá resultado fructífera, y los resultados de los estadios anteriores serán relevantes. En caso contrario, todos los demás estadios perderían su importancia, al haber fracasado el objetivo de la estrategia: inferir correctamente el significado de las palabras desconocidas.

Conclusiones

Tal como explicamos en el Análisis, el Significado se ha dividido en tres categorías de Corrección, con lo cual, los resultados y la presente conclusión se puede matizar más que si hubiésemos incluido en una sola categoría todos los niveles de corrección.

De los resultados que arroja el Análisis, nuestro primer comentario previo es el de que la categoría Significado 1 es, lógicamente, la más importante, ya que mide el número de aciertos plenos de significado. En este sentido, podemos concluir que se ha cumplido perfectamente nuestra hipótesis de trabajo, tanto en su aspecto general como particular.

Todos los niveles del grupo experimental han logrado superar los índices de acierto pleno del grupo control, con lo cual, las expectativas de la hipótesis general quedan así satisfechas. Por su parte, además, los niveles C y D del grupo experimental han conseguido superar a los correspondientes niveles de grupo control de forma muy marcada, como muestran las tablas. De este modo se cumple también la hipótesis particular, que exponía que los niveles de aprendices menos aventajados, C y D, deberían ser los más favorecidos por la instrucción de la estrategia. Esto queda claramente demostrado en las tablas del Análisis. Por otra parte, los índices de acierto reflejados por las medias, para el grupo experimental en el Post-Test, oscilan entre 7 y 12 palabras en las que se ha inferido correctamente el significado, de un total de 22, lo cual consideramos que es un buen resultado.

Por último, el respaldo de la prueba estadística de análisis de la varianza (ANOVA), de mayor fuerza que la prueba Chi Cuadrado, es absolutamente positivo para todos los niveles del grupo experimental. Así podemos extrapolar los resultados a otra población semejante, con un 95% de certeza, con lo cual los resultados y las conclusiones adquieren una mayor solidez.

En lo que respecta a las otras categorías de corrección, Significado 2 y Significado 3, hemos de concluir lo siguiente: en Significado 2 observamos un índice levemente superior del grupo control sobre el grupo experimental. Concluimos aquí que este hecho se ha debido a que es en esta categoría donde el grupo control muestra su mayor índice de aciertos. Es decir, nunca consigue tantos aciertos plenos como el grupo experimental, sino que su máximo nivel de aciertos consiste en llegar al campo semántico de la palabra desconocida. Es, pues, lógico que supere en algunas décimas los índices del grupo experimental en esta categoría, los cuales nunca son marcadamente inferiores a los del mencionado grupo control.

En cuanto a la categoría Significado 3, nuestra conclusión es también positiva, ya que esta categoría, que consiste en la inferencia de, al menos, un rasgo semántico de la palabra desconocida, está muy próxima al error. En ella, concluimos que el grupo control, al presentar unos resultados algún punto por encima del grupo experimental, ha tenido una peor actuación, ya que ello significa estar más cerca del error que el grupo experimental, que muestra en general un índice menor de aciertos, debido a que éstos se computan especialmente en las tablas de aciertos plenos.

Con las categorías Significado Erróneo y No Contestado, las tablas muestran una actuación homogénea y favorable al grupo experimental. Su índice de diferencia de errores es claramente menor que el del grupo control en la prueba de Post-Test, a pesar de que el grupo control haya decrecido en la totalidad de sus errores respecto al Pre-Test, lo cual se debe a su maduración intelectual. Lo mismo podemos concluir respecto a la categoría No Contestada, en la que el grupo control también decrece menos que el grupo experimental.

Así pues, como conclusión final a este estadio del Significado, podemos decir que se han cumplido los objetivos de la presente investigación, así como la hipótesis de trabajo,

tanto general como particular. Por lo tanto, los resultados de los estadios anteriores quedan así justificados y cobran total relevancia. Tal como demuestra el análisis de los datos obtenidos, el grupo experimental y especialmente los niveles C y D de aprendices menos aventajados han conseguido un nivel de aciertos plenos en la inferencia del significado muy por encima de los que obtiene el grupo control.

VIII. 2. VALORACIÓN DEL CUMPLIMIENTO O NO DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO A LA LUZ DE ESTOS RESULTADOS

Una vez formulado el primer punto de estas Conclusiones, vamos a valorar, a la luz de los resultados obtenidos, si se ha cumplido nuestra hipótesis de trabajo. Deducimos de todo el primer bloque de conclusiones arriba comentadas y de los datos del análisis, que se ha cumplido nuestra hipótesis de trabajo, tanto en su vertiente general como en las particulares.

Observamos cómo el grupo experimental ha mantenido, en todas las series de categorías anteriores al Significado, una actuación homogénea, en el sentido de que su actuación siempre ha superado la actuación del grupo control. En los casos en que sus índices de mejora en el Post-Test eran inferiores a los del grupo control, esto se ha debido, no a su falta de conocimientos, sino a la decisión de dedicar más tiempo a las categorías más útiles para inferir el significado, omitiendo así respuestas en otras categorías de menor utilidad.

En cuanto a las categorías relativas al Significado, parte esencial de esta investigación, queda demostrado el cumplimiento de nuestra hipótesis general y de las particulares. El grupo experimental, con especial mención de sus niveles C y D de aprendices menos aventajados, supera ampliamente los índices de acierto de significados en las palabras

desconocidas. Todo ello está, por otra parte, corroborado por la prueba estadística de análisis de la varianza (ANOVA), con lo cual la hipótesis de trabajo queda avalada, al ser sus resultados extrapolables a otra población semejante, con un 95% de confianza.

Por último, cabe citar la actuación de los niveles C y D del grupo experimental, para quienes la instrucción y aplicación de nuestro modelo de estrategia de inferencia léxica han sido especialmente beneficiosas. Como demuestran las tablas del análisis, con unos índices de mejora espectaculares en la categoría de Claves del Contexto Correctas, y de Significado 1 (correcto en todos los rasgos semánticos), se ha cumplido también la hipótesis particular. Ésta proponía, según propugnan las investigaciones en Estrategias de Aprendizaje, que la verdadera razón de ser de las EA está en que los aprendices menos aventajados consigan integrarlas en su propio repertorio de estrategias. Esto, si bien queda pendiente de posteriores pruebas que demuestren la asimilación y uso de la estrategia a través del tiempo sí se demuestra haber conseguido en la prueba de Post-Test, tras los 3 meses de instrucción.

VIII.3. VALORACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INFERENCIA LÉXICA A TRAVÉS DEL CONTEXTO EN ESTA INVESTIGACIÓN

Vamos a realizar una valoración general de cómo han aplicado los sujetos de la presente investigación el modelo que hemos diseñado de estrategia de inferencia léxica a través del contexto. A la vista de los datos obtenidos y tras el comentario general de resultados que acabamos de exponer, podemos concluir que nuestra estrategia, basada en el modelo de Clarke & Nation (1980), se ha aplicado con un resultado positivo, desde el punto de vista de la inferencia de palabras desconocidas en textos periodísticos de inglés económico-empresarial.

El grupo experimental ha utilizado de forma discriminatoria los distintos estadios en los que habíamos dividido la estrategia, dándole especial preponderancia a los pasos conducentes a la averiguación de las claves del contexto. Asimismo, este grupo le ha concedido una importancia menor a los pasos que llevan al aprendiz a la clasificación morfológica y sintáctica de las palabras, así como al conocimiento previo en el cual se basaban las claves fuera del contexto. Ésta no ha sido, por el contrario, la actuación del grupo control, que no ha discriminado los estadios o categorías según la utilidad de los mismos para la inferencia del significado, sino que los ha aplicado todos en igual medida.

Podríamos, pues, concluir, diciendo que los estadios o categorías resultantes de la aplicación de la estrategia por el grupo experimental provienen de pasos esenciales para la inferencia y pasos de apoyo a la misma. Los pasos esenciales son los conducentes a la averiguación de las claves del contexto, y los pasos de apoyo son los que llevan a la clasificación morfológica y sintáctica de las palabras, así como a la averiguación de las claves fuera del contexto, o conocimiento previo.

VIII.4. RELACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CON LOS ASPECTOS TEÓRICOS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO, Y DE LA ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN UNA L2

A la vista de los resultados del análisis, podemos concluir que los aprendices del grupo experimental, y especialmente los de baja competencia lingüística, han conseguido un buen índice de adquisición de la estrategia de inferencia léxica a través del contexto como destreza cognitiva compleja en un período de tres meses, que ha sido la duración de la instrucción, con un resultado de aplicación positivo a palabras desconocidas del contexto lingüístico del inglés económico-empresarial.

Entendemos esta aplicación positiva en el sentido de que el grupo experimental, especialmente en los aprendices de baja competencia, ha conseguido un resultado sensiblemente superior al del grupo control. En términos globales de inferencia correcta del significado de las 22 palabras del Post-Test, las medias del grupo experimental oscilan entre 7 y 12 aciertos plenos.

Esto tiene, desde el punto de vista cognitivo, las siguientes implicaciones. Podríamos concluir que la estrategia habría tenido un nivel de adquisición completo de haberse inferido correctamente el significado de las 22 palabras del Post-Test. Sin embargo, esto nos parece una conclusión imposible de sostener, ya que para ello necesitaríamos muchos más elementos de información por parte de los aprendices, bajo la forma de informes de pensamiento en voz alta, entrevistas personales o diarios, según la metodología habitual en estrategias de aprendizaje. Todo esto ha sido imposible de realizar, debido a los límites de tiempo y espacio impuestos por este trabajo.

Con los elementos de medida de que disponemos, que son la prueba evaluatoria administrada a los aprendices en mitad del proceso de instrucción, que contiene información metacognitiva, y los resultados del Pre-Test y del Post-Test, podemos sugerir la siguiente conclusión. No creemos que hubiera sido posible el nivel de mejora alcanzado en el Post-Test por el grupo experimental si el nivel de adquisición de la estrategia se hubiera detenido en el estadio cognitivo. El dilema estaría, por lo tanto, en saber en qué punto, entre el estadio asociativo y el autónomo, se ha detenido este proceso de adquisición de la estrategia.

Dado que los resultados de la pregunta sobre *autonomía en el manejo de la estrategia* en la mencionada prueba evaluatoria fueron de total autonomía en el 40% de los sujetos, y de autonomía parcial en el 32,5%, y a la vista de los resultados arrojados por la categoría de inferencia del significado, creemos que los tres meses que ha durado la instrucción de

Conclusiones

la estrategia, al ritmo que hemos desarrollado las sesiones, no es suficiente para una adquisición completa de la misma.

A esto debemos añadir que, por las limitaciones metodológicas ya mencionadas, no hemos podido incluir en nuestra investigación otra prueba o pruebas que indicaran si ha habido una continuidad en la aplicación de la estrategia en posteriores contextos de inglés económico-empresarial. Esto habría confirmado la incorporación de la estrategia al repertorio propio de los aprendices, medida que aconsejan numerosos investigadores, como comprobación del éxito de la instrucción (Wenden, 1987; Rubin, 1987), y, por otra parte, habría asegurado el cumplimiento de los tres estadios del aprendizaje descritos por Anderson (1983, 1985).

No existe en nuestra hipótesis de trabajo ningún aspecto relativo a la memorización del léxico y a los problemas que se pueden haber derivado de una investigación como la presente. Quedaría pendiente, como ya indicamos en el apartado de Hipótesis de Trabajo, una investigación subsiguiente que analizara si las palabras que han sido objeto de esta instrucción se han retenido de forma más marcada por los sujetos del grupo experimental frente a los del grupo control, a quienes se ha facilitado únicamente su traducción, sin ningún apoyo contextual.

Nos parece relevante mencionar la conclusión que hemos extraído a partir de la observación de la naturaleza del léxico de nuestro corpus, el cual ha sido designado como desconocido por los sujetos participantes en la investigación. Esta conclusión enlaza con la adecuación que tiene la estrategia de inferencia a partir del contexto, aplicada por nuestros estudiantes a textos de inglés económico-empresarial, especialmente dentro del género periodístico que se ocupa de esta disciplina.

De este léxico podemos decir, sin lugar a dudas, que el nivel más problemático para nuestros estudiantes ha sido el del léxico llamado semi-técnico o sub-técnico, que es el lugar de encuentro de los dos niveles restantes, el léxico específico de la materia y el léxico general. Se puede observar cómo este nivel semi-técnico conlleva los mayores problemas de inferencia del significado, por ser términos polisémicos, por estar fuertemente determinados por el contexto, y a menudo sobrecargados por el uso metafórico que de ellos se hace en los textos periodísticos de inglés económico-empresarial como son los artículos de la publicación *The Economist*.

Es, pues, con estos términos del nivel sub-técnico, con los que la estrategia de inferencia léxica a través del contexto puede ser más útil, ya que ayuda a explotar las claves que proporciona el contexto, por el cual estas palabras están muy marcadas. Esto lo demuestran claramente los resultados de las tablas de nuestro análisis, en las cuales la categoría de Claves del Contexto es en la que los aprendices han conseguido un mayor índice de mejora. Estas claves del contexto, tal como muestran los resultados, han permitido inferir correctamente el significado de los términos desconocidos.

VIII.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Las implicaciones pedagógicas que se desprenden de todos los puntos anteriores tratados en estas Conclusiones apuntan hacia una integración de la estrategia de inferencia léxica a través del contexto en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.

Retomamos lo ya mencionado en la revisión sobre aprendizaje de léxico, en el sentido de que esta estrategia resulta efectiva cuando el conocimiento de la L2 es alto, si por alto entendemos que los aprendices hayan alcanzado un nivel lingüístico al menos intermedio, como es el caso de nuestros estudiantes, con una media de 7 a 8 años de estudio. Este

nivel de conocimiento lingüístico intermedio también ha de extenderse a la L1, ya que este tipo de estrategia de inferencia léxica manipula una serie de conceptos lingüísticos, como son la morfología, la sintaxis y los niveles discursivos dentro de un texto, que los aprendices necesitan dominar.

Por lo tanto, la primera implicación pedagógica sería la de que, siempre que el nivel de conocimiento lingüístico de los aprendices sea al menos intermedio en la L1 y la L2, será posible incluir este tipo de estrategia de aprendizaje de léxico en la metodología de enseñanza de una lengua extranjera. El diseño de la instrucción y de la estrategia en sí, así como el tipo de léxico al que debe ir destinada esta instrucción se deberá determinar siguiendo las circunstancias y necesidades de aprendizaje de los aprendices, tal como recomiendan Oxford & Scarcella (1994).

Ahora bien, también siguiendo los resultados obtenidos en nuestra investigación, y dado que la media de inferencia de las 22 palabras desconocidas del Post-Test oscila entre 7 y 12 para el grupo experimental, sería necesario profundizar en el estudio de las razones por las cuales esta media de inferencia no ha sido mayor. Aunque estas implicaciones son de índole investigadora, se derivan, igualmente, otras razones de tipo pedagógico, que podrían afectar tanto a la duración de la instrucción, que habría de ser mayor a tres meses -duración de la presente instrucción- como al propio diseño de la estrategia y de la instrucción.

En cuanto al diseño de la estrategia y de la instrucción, se observa cómo los sujetos han utilizado más marcadamente los pasos conducentes a la categoría de Claves del Contexto que los pasos relativos a las otras categorías. Por lo tanto, sería recomendable, pedagógicamente hablando, aumentar el número de ejercicios de explotación de las claves del contexto y las relaciones discursivas del término desconocido con su nivel discursivo próximo, y el más alejado y dependiente de la estructura global del texto.

Del mismo modo, estos ejercicios se podrían completar con otros, de tipo productivo, que guiaran a los aprendices en la utilización del término inferido en otros contextos ajenos al utilizado en primer lugar, con objeto de facilitar así cierta repetición del nuevo término y propiciar su aprendizaje. Así, también, se estaría potenciando la nueva palabra inferida en toda la complejidad que supone su conocimiento, atendiendo a su grado de frecuencia de aparición, sus limitaciones de uso, su comportamiento sintáctico, su situación paradigmática respecto a otras palabras de la lengua y su polisemia, según postula Richards (1976).

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, R.G. & Vann, R.J. (1987). "Strategies of two language learners: a case study". En: Wenden, A. & Rubin, J. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 85-102.
- Adjémian, C. (1976). "On the nature of interlanguage systems". *Language Learning* 26: 297-320.
- Adjémian, C. (1983). "The transferability of lexical properties". En: Gass, S. & Selinker, L. (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 250-288.
- Alber-DeWolf, R. (1984). "Term-formation processes in English, German, French and Russian". En: Pugh, A.K. & Ulijn, J. (eds.) *Reading for Professional Purposes: Studies and Practices in Native and Foreign Languages*. London: Heinemann.
- Alcaraz Varó, E. & Hughes, B. (1996). *Diccionario de Términos Económicos, Financieros y Comerciales*. Barcelona: Ariel.
- Alderson, J.C. (1988). "New procedures for validating proficiency tests of ESP? Theory and practice". *Language Testing* 5/2: 220-232.
- Allwright, R.L. (1980). "What do we want teaching materials for?". Paper presented at the Annual Meeting of TESOL.
- Anderson, J.R. (1976). *Language, Memory, and Thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, J.R. (1980). *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco, CA: Freeman.
- Anderson, J.R. (ed.). (1981). *Cognitive Skills and Their Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.



Bibliografia

- Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1985). *Cognitive Psychology and Its Implications* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1983). "Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge". *Advances in Reading/Language Research* 2: 231-256.
- Anderson, R.C. & Nagy, W.E. (1991). "Word meanings". En: Barr, R.; Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. *Handbook of Reading Research*, Vol.II. New York: Longman, pp. 690-724.
- Atkinson, R.C. (1975). "Mnemotechnics in second language learning". *American Psychologist* 3: 821-828.
- Atkinson, R.C. & Raugh, M.R. (1975). "An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of Russian vocabulary". *Journal of Experimental Psychology* 104: 126-133.
- Bahns, J. (1993). "Lexical collocations: a contrastive view". *English Language Teaching Journal* 47/1: 56-63.
- Bahns, J. & Eldaw, M. (1993). "Should we teach EFL students collocations?". *System* 21: 101-114.
- Barnett, M.A. (1988). "Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension?". *The Modern Language Journal* 72/2: 150-162.
- Bauer, L. & Nation, P. (1993). "Word families". *International Journal of Lexicography* 6/4: 253-279.

- Beaugrande, R. de (1984). "Special purpose language as a complex system: the case of linguistics". En: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (eds.) *Reading for Professional Purposes. Studies and Practices in Native and Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books, pp. 3-29.
- Beaton, A.; Gruneberg, M. & Ellis, N. (1995). "Retention of foreign vocabulary learned using the keyword method: a ten-year follow-up". *Second Language Research* 11/2: 112-120.
- Beck, I.L.; McKeown, M.G. & Omanson, R.C.(1987). "The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques". En: McKeown, M.G. & Curtis, M.E. (eds.) *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 147-163.
- Beck, I.L.; Perfetti, C.A. & McKeown, M.G. (1982). "Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension". *Journal of Educational Psychology* 74/4: 506-521.
- Becka, J.V. (1972). "The lexical composition of specialized texts and its quantitative aspect". *Prague Studies in Mathematical Linguistics* 4: 47-64.
- Beebe, L.M. (1980). "Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition". *Language Learning* 30: 433-447.
- Behydt, L. (1987). "The semantization of vocabulary in foreign language learning". *System* 15/1: 55-67.
- Bejarano, Y. (1987). "A cooperative small-group methodology in the language classroom". *TESOL Quarterly* 21/3: 483-501.
- Benda, N. (1987). "Acquiring English vocabulary and structures: some procedures and problems". *English Teaching Forum*, April: 18-24.
- Benson, M.; Benson, E.; & Ilson, R. (1986). *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

- Bensoussan, M. & Laufer, B. (1984). "Lexical guessing in context in EFL reading comprehension". *Journal of Research in Reading* 7/1: 15-32.
- Bergman, J. (1992). "SAIL: A way to success and independence for low-achieving readers". *The Reading Teaching* 45: 598-602.
- Bhatia, V.K. (1988). "A genre-based approach to the analysis and teaching of business communication". Paper presented at the XIV International Association of Language and Business, Reutlingen, West Germany, Nov. 1988.
- Bhatia, V.K. (1991). "A genre-based approach to ESP materials development". *World Englishes* 10/2: 1-14.
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman.
- Bialystok, E. (1978). "A theoretical model of second language proficiency". *Modern Language Journal* 65: 24-35.
- Bialystok, E. (1981). "The role of conscious strategies in second language proficiency". *Modern Language Journal* 65: 24-35.
- Bialystok, E. (1990). "The competence of processing: classifying theories of 2nd language acquisition". *TESOL Quarterly* 24/4: 635-648.
- Bialystok, E. & Kasper, G. (1984). "Strategies in Interlanguage learning and performance". En: Davies, A.; Criper, C. & Howatt, A.P.R. (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 37-38.
- Block, E. (1986). "The comprehension strategies of second language readers". *TESOL Quarterly* 20/3: 463-495.
- Blum, S. & Levenston, E.A. (1978). "Universals of lexical simplification". *Language Learning* 28: 399-415.

- Bou, P. (1995). "Reflexión sobre estrategias de comunicación y aprendizaje". En: Hernández Sacristán, C.; Lépinette, B. y Pérez Saldanya, M. (eds.) *Aspectes de la Reflexió i de la Praxi Interlingüística*. Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics. València: Universitat de València.
- Bramki, D. & Williams, R. (1984). "Lexical familiarization in economics text, and its pedagogic implications in reading comprehension". *Reading in a foreign language. Journal of the Language Studies Unit (Modern Languages Department)*. University of Aston, Birmingham, pp. 169-181.
- Brown, A.L. (1978). "Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition". En: Glaser, R. (ed.) *Advances in Instructional Psychology* (Vol.1, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A.L.; Armbruster, B.B. & Baker, L. (1986). "The role of metacognition in reading and studying". En: Orasanu, J. (ed.) *Reading Comprehension: From Research to Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 49-75.
- Brown, A.L.; Bransford, J.D.; Ferrara, R.A. & Campione, J.C. (1983). "Learning, remembering, and understanding". En: Flavell, J.H. & Markman, M. (eds.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: John Wiley, pp. 77-166.
- Brown, A.L. & Palinscar, A.S. (1982). "Inducing strategic learning from texts by means of informed self-control training". *Topics in Learning and Learning Disabilities 2*: 1-17. Special issue on metacognition and learning disabilities.
- Brown, D.F. (1974). "Advanced vocabulary teaching: the problem of collocation". *RELC -Regional English Language Centre Journal V/2*: 1-11.
- Brown, D.F. (1980). "Eight Cs and a G". *Guidelines 3*: 1-17.
- Brown, G. & Yule, G. (1989). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brown, H.D. (1973). "Affective variables in second language acquisition". *Language Learning* 23/2: 231-244.
- Brown, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, J.S. & Burton, R. (1978). "Diagnostic models for procedural bugs in basic mathematical skills". *Cognitive Science* 2: 155-192.
- Brown, T.S. & Perry, F.L. (1991). "A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition". *TESOL Quarterly* 25/4: 655-671.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruton, A. & Samuda, V.(1981). "Guessing words". *Modern English Teacher* 8/3: 18-21.
- Buck, G. (1992). "Translation as a language testing procedure: does it work?". *Language Testing* 9/2: 123-148.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Washington, DC: AERA (American Education Research Association).
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1973). *Diseños Experimentales y Cuasi-experimentales en La Investigación Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Campion, M.E. & Elley, W. B. (1971). *An Academic Vocabulary List*. Wellington: NZCER.
- Campione, J.C. & Armbruster, B.B. (1985). "Acquiring information from texts: an analysis of four approaches". En: Chipman, S.F.; Segal, J.W. & Glaser, R. (eds.) *Thinking and Learning Skills* . Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 297-317.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1/1: 1-39.
- Carrell, P.L. (1984). "Evidence of a formal schema in second language comprehension". *Language Learning* 34/2: 87-112.
- Carrell, P.L. (1985). "Facilitating ESL reading by teaching text structure". *TESOL Quarterly* 19/4: 727-752.
- Carrell, P.L. (1991). "Second language reading: reading ability or language proficiency?". *Applied Linguistics* 12/2: 159-179.
- Carrell, P.L. (1992). "Awareness of text structure: effects on recall". *Language Learning* 42/1: 2-19.
- Carrell, P.L.; Devine, J. & Eskey, D.E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). "Schema theory and ESL reading pedagogy". *TESOL Quarterly* 17/4: 553-73.
- Carroll, J.B. (1981). "Twenty-five years of research on foreign language aptitude". En: K.C. Diller (ed.) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude* (pp.83-118). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Carroll, J.B. (1992). "Cognitive abilities: the state of the art". *Psychological Science* 3/5: 266-270.
- Carroll, J.M. & Roeloffs, R. (1969). "Computer selection of keywords using word-frequency analysis". *American Documentation* 20: 227-233.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman.

- Carton, A. (1966). *The Method of Inference in Foreign Language Study*. New York: The Research Foundation of the City of New York.
- Carver, D. (1984). "Plans, learner strategies and self direction in language learning". *System* 12/2: 123-131.
- Chamot, A.U. (1987). "The learning strategies of ESL students". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International: 71-84.
- Chamot, A.U. (1990). "Cognitive instruction in the second language classroom: the role of learning strategies". En: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages & Linguistics 1990*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 496-513.
- Chamot, A.U. (1993). "Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom". *Foreign Language Annals* 26/3: 308-321.
- Chamot, A.U. (1994). "A model for learning strategies instruction in the foreign language classroom". En: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages & Linguistics: 1994*. Washington, DC: Georgetown University Press: 323-336.
- Chamot, A.U. & Küpper, L. (1989). "Learning strategies in foreign language instruction". *Foreign Language Annals* 22/1: 13-24.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1987). "The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream". *TESOL Quarterly* 21/3: 227-249.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1993). "Teaching for strategic learning: theory and practice". En: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages & Linguistics: 1993*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 36-51.

- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach.* Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Channell, J. (1981). "Applying semantic theory to vocabulary teaching". *English Language Teaching Journal* XXXV/2: 115-122.
- Channell, J. (1988). "Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition". En: Carter, R.; McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary and Language Teaching.* New York: Longman, pp. 83-96.
- Chapelle, C.A. & Abraham, R.G. (1990). "Cloze method: what difference does it make?". *Language Testing* 7/2: 121-146.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiu, R. (1973). "Register constraints on the choice of the English verb". *Regional English Language Centre Journal (RELC)* 4/1: 33-47.
- Clarke, D.F. & Nation, I.S.P. (1980). "Guessing the meaning of words from context: strategy and techniques". *System* 8: 211-220.
- Clarke, M.A. (1979). "Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students". *Language Learning* 29: 121-150.
- Clarke, M.A. (1980). "The short-circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance". *The Modern Language Journal* 64: 203-209.
- Coher, A.D. (1984a). "On taking language tests: what the students report". *Language Testing* 1/1: 70-81.

- Cohen, A.D. (1984b). "The use of mentalistic measures in determining LSP reading problems". En: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (eds.) *Reading for Professional Purposes. Studies and Practices in Native and Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books: 177-189.
- Cohen, A.D. (1987a). "Recent uses of mentalistic data in reading strategy research". *D.E.L.T.A.* 3/1: 57-84.
- Cohen, A.D. (1987b). "Student processing of feedback on their compositions". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, pp. 57-70.
- Cohen, A.D. (1987c). "Studying learner strategies: how we get the information". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 31-42.
- Cohen, A.D. (1987d). "The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 43-62.
- Cohen, A.D. (1990). *Language Learning. Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Cohen, A.D. & Apeh, E. (1980). "Retention of second language vocabulary overtime: investigating the role of mnemonic associations". *System* 8: 221-235.
- Cohen, A.D. & Apeh, E. (1981). "Easifying second language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 3/2: 221-236.
- Cohen, A.D. & Hosenfeld, C. (1981). "Some uses of mentalistic data in second language research". *Language Learning* 31/2: 285-313.
- Cole, L.R. (1976). "Relationships between visual presentations and linguistic items in second-language teaching". *IRAL, International Review of Applied Linguistics* XIV/4: 339-350.

- Cooper, C. (1985). "Aspects of article introductions in IEEE publications". Unpublished M.Sc. TESP dissertation, University of Aston in Birmingham.
- Corder, S.P. (1974a). "Idiosyncratic dialects and error analysis". En: Schumann, J. & Stenson, N. (eds.) *New Frontiers in Second Language Learning*. New York: Newbury House Publishers, pp. 100-113.
- Corder, S.P. (1974b). "The significance of learner's errors". En: Schumann, J. & Stenson, N. (eds.) *New Frontiers in Second Language Learning*. New York: Newbury House Publishers, pp. 90-99.
- Corder, S.P. (1975). "Error analysis, interlanguage and second language acquisition". *Language Teaching and Linguistic Abstracts* 8: 201-218.
- Cowie, A.P. (1981). "The treatment of collocations and idioms in learner's dictionaries". *Applied Linguistics* 2/3: 223-235.
- Cowie, A.P.; Mackin, R. & McCaig, I.R. (1983). *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. (1972). "Levels of processing: A framework for memory research". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11: 671-684.
- Crookes, G. (1986). "Towards a validated analysis of scientific text structure". *Applied Linguistics* 7/1: 57-70.
- Crothers, E. & Suppes, P. (1967). *Experiments in Second-Language Learning*. New York: Academic Press.
- Crow, J.T. & Quigley, J.R. (1985). "A semantic field approach to passive vocabulary acquisition for reading comprehension". *TESOL Quarterly* 19/3: 497-513.

Cummins, J.(1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism* 19: 107-205.

Cziko, G.A.(1980). "Language competence and reading strategies: a comparison of first-and-second language oral reading errors". *Language Learning* 30: 101-114.

Dansereau, D.F. (1985). "Learning strategy research". En: Segal, J.W.; Chipman, S.F. & Glaser, R. (eds.) *Thinking and Learning Skills* . Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 209-240.

Dansereau, D.F. (1988). "Learning strategy research". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation..* New York: Academic Press, pp. 209-239.

Dansereau, D.F.; Larson, C.O.; Spurlin, J.E.; Hythecker, V.I.; Lambiotte, J. & Ackles, R. (1983). "Cooperative learning: impact on acquisition of knowledge and skills". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April 1983.

Dansereau, D.F.; Rocklin, T.R.; O'Donnell, A.M.; Hythecker, V.I.; Larson, C.O.; Lambiotte, J.G.; Young, M.D. & Flowers, L.E. (1984). *Development and Evaluation of Computer-based Learning Strategy Training modules: Final Report*. Contract MDA 903-82-E-0169. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Alexandria, VA.

Dean Brown, J. (1993). "What are the characteristics of *natural* cloze tests?". *Language Testing* 10/2: 93-116.

Dechert, H.W. (ed.) (1990). *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Multilingual Matters, Ltd.

Derry, S.J. (1984) "*Strategy training: an incidental model for CAI*". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

- Derry, S.J. & Murphy, D.A. (1986). "Designing systems that train learning ability: from theory to practice". *Review of Educational Research* 56/1: 1-39.
- Deville, G.; Vandecasteele, M.; Ostyn, P. & Kelly, P. (1985). "Measuring the F.L. learner's lexical needs". Paper presented at the 5th European LSP Symposium. Leuven, Belgium.
- Dirksen, C. (1990). "Learning styles of mainland Chinese students of English". *Issues and Developments in English and Applied Linguistics* 5: 29-38.
- Dole, J.A.; Duffy, G.G.; Roehler, L.R. & Pearson, P.D. (1991). "Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction". *Review of Educational Research* 61/2: 239-264.
- Dollerup, C.; Glahn, E. & Rosenberg Hansen, C. (1989). "Vocabularies in the reading process". En: Carter, R. (ed.) *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition*: 21-33.
- Downing, A. (1982). "Un tipo de relaciones sintagmáticas en inglés". *Filología Moderna* 74-76. Madrid: Editorial Universidad Complutense, pp. 241-259.
- Dubin, F. (1989). "The odd couple: reading and vocabulary". *English Language Teaching Journal* 43/4: 283-287.
- Dubuc, R. (1978). *Manuel Pratique de Terminologie*. Montréal: Linguattech.
- Dudley-Evans, T. (1986). "Genre analysis: an investigation of the introduction and discussion sections of M.Sc. dissertations". En: Coulthard, M. (ed.) *Talking about Text, Discourse Analysis Monograph no.13*, Birmingham: English Language Research, University of Birmingham, pp. 128-45.
- Dudley-Evans, T. (1987). *Genre Analysis and ESP, ELR Journal, 1*. Birmingham: English Language Research, University of Birmingham.

- Dudley-Evans, T. (1989). "An outline of the value of genre analysis in LSP work". En: Lauren, C. & Nordman, M. (eds.) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Selected papers from the 6th European Symposium on LSP, Vaasa, Finland, 3-7 August 1987, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Dulin, K.L. (1970). "Using context clues in word recognition and comprehension". *The Reading Teacher* 23/5: 440-459.
- Elbro, C. (1991). "Differences in reading strategies reflect differences in linguistic abilities". *International Journal of Applied Linguistics* 1/2: 229-245.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning To Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1990). "A response to Gregg". *Applied Linguistics* 11/4: 384-391.
- Ehrman, M. & Oxford, R.L. (1989). "Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies: methods, findings, and instructional issues". *The Modern Language Journal* 73: 404-419.
- Ewer, J.R. (1958). "False cognates". Mimeo, U. de Chile, Santiago.
- Ewer, J.R. & Latorre, G. (1967). "Preparing an English course for students of science". *ELT Journal* 21/3: 221-9.

- Faerch, C.; Haastруп, K. & Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Copenhagen: Gyldendals Sprogbiotek.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1984). "Two ways of defining communication strategies". *Language Learning* 34: 45-63.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1987). "From product to process -introspective methods in second language research". En: Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, pp. 5-23.
- Farnham-Diggory, S.(1994). "Paradigms of knowledge and instruction". *Review of Educational Research* 64/3: 463-477.
- Farrington, O. (1981). "The first five seconds: the ESP teacher and 'out-of-the-blue' language". En: British Council, *The ESP Teacher: Role, Development and Prospects*. ELT Document 112. London: British Council English Teaching Information Centre.
- Fine, J. (ed.) (1988). *Second Language Discourse: A Textbook On Current Research*. Ablex Publishing Corporation.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Flavell, J.H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry". *American Psychologist* 34: 906-911.
- Flowerdew, J. (1993). "Concordancing as a tool in course design". *System* 21/2: 231-244.
- Fly Jones, B. (1988). "Text learning strategy instruction: guidelines from theory and practice". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press.
- Flynn, S. (1988). "Nature of development in L2 acquisition and implications for theories of language acquisition in general". En: Flynn, S. & O'Neil, W. (eds.) *Linguistic Theory of Second Language Acquisition*. Kluwer Academic Publishers: 76-89.

- Flynn, S. & O'Neil, W. (eds.) (1988). *Linguistic Theory In Second Language Acquisition*. Kluwer Academic Publishers.
- Forster, K.I. (1992). "Basic issues in lexical processing". En: Marslen-Wilson, K. (ed.) *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Frazier, L. (1992). "Against lexical generation of syntax". En: Marslen-Wilson, K. (ed.) *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gagné, R.M. (1985). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R.M., & Paradise, N.E. (1961). "Abilities and learning sets in knowledge acquisition". *Psychological Monographs: General and Applied* 75 (Whole No. 518).
- Gagné, R.M. & White, R.T. (1978). "Memory structures and learning outcomes." *Review of Educational Research* 48: 187-220.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working With Words. A Guide To Teaching And Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garner, R. (1986). "Strategies for reading and studying expository text ".Manuscript. Silver Spring, MD.: University of Maryland.
- Garner, R. (1988). "Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. *Learning and Study Strategies*. London: Academic Press, pp. 63-74.
- Garner, R. (1990). "When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings". *Review of Educational Research* 60/4: 517-529.
- Gaskins, I. & T.T. Elliot (1991). *Implementing Cognitive Strategy Instruction Across The School. The Benchmark Manual For Teachers..* Cambridge, MA:Brookline Books.

- Gass, S. (1984). "A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals". *Language Learning* 34/2: 115-131.
- Gass, S.M. (1987). "Introduction". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 129-132.
- Gass, S.M. & Schachter, J.(1989). *Linguistic Perspectives On Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghadessy, M. (1979). "Frequency counts, word lists, and materials preparation: a new approach". *English Teaching Forum* 17/1: 24-27.
- Gläser, R. (1980). "A semantic approach to idiomaticity". Paper presented at the University of Leeds.
- Gläser, R. (1989). "Onymic units in LSP vocabularies and their implications for translation theory, terminography and LSP onomastics". En: Laurén, C. & Nordman, M. (eds.) *Special Language. From Humans Thinking To Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 110-118.
- Gonzales Smith, A. (1981). "Vocabulary teaching: an experiment in cognate recognition by Spanish learners". Mimeo, University of Aston in Birmingham.
- Gorm Hansen, I. (1981). "LSP - Aspects of teaching methods at the university level". En: Hoedt, J. & Turner, R. (eds.) *New Bearings in LSP*. Copenhagen: Copenhagen School of Economics.
- Gregg, K.R. (1990). "The variable competence model of second language acquisition, and why it isn't". *Applied Linguistics* 11/4: 364-383.
- Gregory, M. (1967). "Aspects of varieties differentiation". *Journal of Linguistics* 3: 177-98.
- Guiora, A.Z. (1984). "The dialectic of language acquisition". *Language Learning* 34/1: 3-11.

Bibliografía

Haastrup, K. (1989). "The learner as word processor". En: Carter, R. (ed.) *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition*:: 34-46.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K.(1980). "Register variation and the identity of a text". *Sophia Linguistica* 6: 60-79.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, M.A.K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

Hankamer, J. (1992). "Morphological parsing and the lexicon". En: Marslen-Wilson, K. (ed.) *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: MIT Press.

Harley, B. (1983). *Age-related differences in the acquisition of the French verb system by Anglophone students in French immersion programs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.

Harper, D. (ed.) (1986). *ESP For The University*. ELT Documents: 123. Oxford: Pergamon Press in association with the British Council.

Harvey, P.D. (1983). "Vocabulary learning: the use of grids". *English Language Teaching Journal* 37/3: 243-246.

Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.

Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual. Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- Holec, H. (1987). "The learner as manager: managing learning or managing to learn?". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies In Language Learning*. London: Prentice Hall International: 145-158.
- Holley, F.M.(1973). "A study of vocabulary learning in context: the effect of new-word density in German reading materials". *Foreign Language Annals* 6: 339-347.
- Holley, F.M. & King, J.K.(1971). "Vocabulary glosses in foreign language reading materials". *Language Learning* 21: 213-219.
- Honeyfield, J. (1977). "Word frequency and the importance of context in vocabulary learning". *RELC -Regional English Language Center Journal* 8/2: 35-42.
- Horsella, M. & Sindermann, G. (1983). "The transfer of cognate lexis: in search of facilitating factors in EST". *English for Specific Purposes* 79: 8-16.
- Horwitz, E.K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies In Language Learning*. London: Prentice Hall International: 119-132.
- Hosenfeld, C. (1977). "A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners". *System* 5/2: 110-123.
- Hosenfeld, C.; Arnold, V.; Kirchofer, J.; Laciura, J. & Wilson, L. (1981). "Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies". *Foreign Language Annals* 14/5: 415-422.
- Huckin, T.N. (1986). "The use of discourse patterning in foreign language reading and vocabulary acquisition". *Delta* 2/1: 57-75.
- Huddleston, R.D.; Hudson, R.A.; Winter, E.O. & Henrici, A. (1968). *Sentence and Clause in Scientific English*. London: Communication Research Centre, Department of General Linguistics, University College.

- Hughes, A. (1979). "Aspects of a Spanish adult's acquisition of English". *Interlanguage Studies Bulletin* 4: 49-65.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learner Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hwang, K. (1989). *Reading Newspapers for the Improvement of Vocabulary and Reading Skills*. Unpublished M.A. thesis, Victoria University, Wellington, New Zealand.
- Ijaz, I.H. (1985). *Native Language and Cognitive Constraints on the Meaning Ascribed to Select Spatial Prepositions by Advanced Adult Second-language Learners of English*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.
- Inman, M. (1978). "Lexical analysis of scientific and technical prose". En: Todd Trimble, M.; Trimble, L. & Drobnic, K. (eds.) *English for Specific Purposes: Science and Technology*. Corvallis, OR: English Language Institute, Oregon State University.
- Irgl, V. (1986). "The metaphor in the language of commerce". En: Cornu, A.M.; Vanparijs, J.; Delahaye, M. & Baten, L. (eds.) *Beads or Bracelet: How Shall We Approach LSP? Selected papers from the 5th European Symposium on LSP, Leuven, Belgium, 26-30 August 1985*. Leuven: Oxford University Press.
- Irgl, V. (1989). "Synonymy in the language of business and economics". En: Laurén, C. & M. Nordman (eds.) *Special Language. From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 275-282.
- Johns, A.M. & Dudley-Evans, T. (1991). "English for specific purposes: international in scope, specific in purpose". *TESOL Quarterly* 25/2: 297-314.
- Jones, B.F.; Amiran, B. & Katims, M. (1988). "Teaching cognitive strategies and text structure within language arts programs". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (eds.) *Learning And Study Strategies: Issues In Assessment, Instruction And Evaluation*. New York: Academic Press, pp. 259-295.

- Jones, B.F.; Palincsar, A.S.; Ogle, D.S. & Carr, E.G. (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jonz, J. (1991). "Cloze items types and second language comprehension". *Language Testing* 8/1: 1-22.
- Judd, E.L. (1978). "Vocabulary teaching and TESOL: a need for reevaluation of existing assumptions". *TESOL Quarterly* 12/1: 71-76.
- Kachroo, J.N. (1962). "Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English". *Bulletin Of The Central Institute of English* 2: 67-72.
- Kang, S.H. (1995). "The effects of a context-embedded approach to second-language vocabulary learning". *System* 23: 43-55.
- Kelly, P. (1990). "Guessing: no substitute for systematic learning of lexis". *System* 18/2: 199-207.
- Kennedy, C. (1985). "Vocabulary teaching in an ESP reading context". *ESPMENA Bulletin (Khartoum)* 20: 19-25.
- Kennedy, G.D.(1990). "Collocations: where grammar and vocabulary teaching meet". En: Anivan, S.(ed.) *Language Teaching Methodology For The Nineties*. SEAMEO Regional Language Centre (Publishers): 215-229.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleinmann, H.H. (1977). "Avoidance behaviour in adult second language acquisition". *Language Learning* 27/1: 93-107.
- Kolers, P.A. & González, E. (1980). "Memory for words, synonyms, and translations". *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 6/1: 53-65.

Komisarjevsky Tyler, L. (1992). "The role of lexical representation in language comprehension". En: Marslen-Wilson, K. (ed.) *Lexical Representation And Process*. Cambridge, MA.: MIT Press.

Kramsch, C.J. (1979). "Word watching: learning vocabulary becomes a hobby". *Foreign Language Annals* 12: 153-158.

Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall.

Krashen, S. (1989). "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis". *The Modern Language Journal* 73/IV: 440-464.

Kruse, A.F. (1979). "Vocabulary in context". *English Language Teaching Journal* 33/3: 207-213.

Kruse, H.; Pankhurst, J. & Sharwood Smith, M. (1987). "A multiple word association probe in second language acquisition research". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 141-154.

Kucera, H. & Francis, W.N. (1967). *A Computational Analysis of Present-Day American English*. Providence, RI: Brown University Press.

Lackstrom, J.; Selinker, L. & Trimble, L. (1973). "Technical rhetorical principles and grammatical choice". *TESOL Quarterly* 7/2: 127-36.

Lado, R.; Baldwin, B. & Lobo, F.(1967). *Massive Vocabulary Expansion in a Foreign Language beyond the Basic Course: The Effects of Stimuli, Timing and Order of Presentation*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Project No.5-1095.

Lampi, M. (1986). "Linguistic components of strategy in business negotiations". Unpublished licentiate thesis. University of Jyväskylä, Finland.

- Larsen-Freeman, D. (1980). *Discourse Analysis in Second Language Research..* New York: Newbury House Publishers
- Larsen-Freeman, D. (1991). "Second language acquisition research: staking out the territory". *TESOL Quarterly* 25/2: 315-351.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction To Second Language Acquisition Research.* Longman.
- Larson, C. & Dansereau, D.G. (1983). "Cooperative learning: the role of individual differences". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Laufer, B. (1986). "Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research". *I.R.A.L., International Review of Applied Linguistics* XXIV/1: 69-75.
- Laufer, B. (1988). "The concept of 'synforms'(similar lexical forms) in vocabulary acquisition". *Language and Education* 2/2: 113-132.
- Laufer, B. (1989a). "A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency". En: Carter, R. (ed.) *AILA Review No.6 On Vocabulary Acquisition::* 10-20.
- Laufer, B. (1989b). "What percentage of text-lexis is essential for comprehension?". En: Laurén, C. & M. Nordman (eds.) *Special Language. From Humans Thinking To Thinking Machines.* Clevedon: Multilingual Matters: 316-323.
- Laufer, B. (1990). "Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words". *I.R.A.L., International Review of Applied Linguistics* XXVIII/4: 293-307.
- Laufer, B. (1991). "The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner". *The Modern Language Journal* 75/IV: 440-447.

Bibliografía

- Laufer, B. & Bensoussan, M. (1982). "Meaning is in the eye of the beholder." *English Teaching Forum* 20/2: 10-13.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). "Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production". *Applied Linguistics* 16/3: 307-322.
- Laufer, B. & Osimo, H. (1991). "Facilitating long-term retention of vocabulary: the second-hand cloze". *System* 19/3: 217-224.
- Laufer, B. & D. Sim (1985). "Taking the easy way out: non-use and misuse of clues in EFL reading". *English Teaching Forum* 23: 7-10,20.
- Laurén, C. & Nordman, M. (1989). *Special Language. From Humans Thinking To Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Laviosa, F. (1991). *A Preliminary Investigation of the Listening Problem-Solution Process and the Strategies of Five Advanced Learners of Italian as a Second Language*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo.
- Levenston, E. (1979). "Second language acquisition: Issues and problems". *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 4: 147-160.
- Levin, J.R.; Johnson, D.D.; Pittelman, S.D.; Levin, K.M.; Shriberg, L.K.; Toms-Bronowski, S. & Hayes, B.L.(1984). "A comparison of semantic and mnemonic-based vocabulary learning strategies". *Reading Psychology: An International Quarterly* 5: 1-15.
- Levy, M. (1990). "Concordances and their integration into a word-processing environment for language learners". *System* 18/2: 177-188.
- Li Aiqun (1983). "Low frequency words in scientific writing. Unpublished paper". En: Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.

- Lindstromberg, S. (1991). "Metaphor and ESP: a ghost in the machine?". *English for Specific Purposes* 10: 207-225.
- Lightbown, P.M. & White, L. (1987). "The influence of linguistic theories on language acquisition research: description and explanation". *Language Learning* 37/4: 483-510.
- Littlewood, W. (1990). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LoCastro, V. (1992). "Learning strategies and learning environments". *TESOL Quarterly* 27/3: 409-420.
- Long, M.N. & Nation, I.S.P. (1980). *Read Thru*. Singapore: Longman.
- Lundberg, I. (1991). "Cognitive aspects of reading". *International Journal of Applied Linguistics* 1/2: 151-163.
- Lynn, R.W. (1973). "Preparing word lists: A suggested method". *RELC, Regional English Language Centre Journal* 4/1: 25-32.
- McCarthy, M. (1990). *Discourse Analysis For Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackay, R., B. Barkman & R.R. Jordan (1979). *Reading In A Second Language*. New York: Newbury House.
- Mackey, W.F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Malcolm, L. (1987). "What rules govern tense usage in scientific articles?". *English for Specific Purposes* 6/1: 31-43.

- Manchón Ruiz, R.M. (1985). "Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación". *RESLA (Revista de la Asociación Española de Lingüística Aplicada)* 1: 55-75.
- Manchón Ruiz, R.M. (1992). "Las estrategias del aprendiz de una L2: el estado de la cuestión". *Actas del I simposio sobre Estrategias de Aprendizaje y Uso del Lenguaje*. Universidad de Murcia, Enero 1992: 7-18.
- Manchón Ruiz, R.M. (1993). "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas". *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua: 151-165.
- Martin, A.V. (1976). "Teaching academic vocabulary to foreign graduate students". *TESOL Quarterly* 10/1: 91-9.
- Marton, W. (1983). "Second language acquisition tactics and language pedagogy". *System* 11/3: 313-323.
- Mayer, R.E. (1988). "Learning strategies: an overview". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. *Learning and Study Strategies* : 11-22.
- McCarthy, M. (1984). "A new look at vocabulary in EFL". *Applied Linguistics* 5/ 1: 12-22.
- McCarthy, M. (1987). "Interactive lexis: prominence and paradigms". En: Coulthard, M.; Hoey, M. & Knowles, M. (eds.) *Discourse Analysis Monograph, 14: Discussing Discourse*. Birmingham Instant Print, pp. 236-248.
- McDaniel, M.A.; Pressley, M. & Dunay, P.K. (1987). "Long-term retention of vocabulary after keyword and context learning". *Journal of Educational Psychology* 79/1: 87-89.
- McKeown, M.G. & Curtis, M.A.(1987). *The Nature Of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Maryland: Edward Arnold.

- Meara, P. (1982). "Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning". En: Kinsella, V. (ed.) *Surveys 1: Eight State-of-the-Art Articles On Key Areas In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 100-126.
- Meara, P. (1983). "Word associations in a second language: A report on the Birkbeck vocabulary project". *Nottingham Linguistics Circular* 11: 29-38.
- Meara, P. (1984a). "The study of lexis in interlanguage". En: Davies, A.; Howart, A. & Criper, C. (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 225-235.
- Meara, P. (1984b). "Word recognition in foreign languages". En: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (eds.) *Reading For Professional Purposes. Studies and Practices In Native And Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books, pp. 97-105.
- Meara, P. (1987). *Vocabulary in a Second Language, Vol.2. Specialised Bibliography*. London: Centre for Information on Language Teaching (CILT).
- Meara, P. (1989). "Matrix models of vocabulary acquisition". En: Carter, R. (ed.) *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition::* 66-74.
- Meara, P. & Buxton, B. (1987). "An alternative to multiple choice vocabulary tests". *Language Testing* 4/2: 142-154.
- Meara, P.; Coltheart, P. & Masterson, I. (1985). "Hidden reading problems in ESL". *TESL Canada Journal* 3/1: 29-36.
- Meara, P. & Jones, G. (1987). "Tests of vocabulary size in English as a foreign language". *Polyglot* 8, Fiche 1: 1-40.
- Mendelsohn, D.J. & Rubin, J. (1995). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominic Press.

- Mezynski, K. (1983). "Issues concerning the acquisition of knowledge: effects of vocabulary training on reading comprehension". *Review of Educational Research* 53/2: 253-279.
- Miles, C. (1988). "Cognitive learning strategies: implications for college practice". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (eds.) *Learning And Study Strategies*. San Diego: Academic Press, pp. 333-346.
- Miller, G.A. & Johnson-Laird, P.N. (1976). *Language and Perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, T.F. (1971). "Linguistic 'goings-on': collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic record". *Archivum Linguisticum* 2 (N.S.): 35-69.
- Mondria, J. & Wit-De-Boer, M. (1991). "The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language". *Applied Linguistics* 12/3: 249-267.
- Moran, Ch. (1991). "Lexical inferencing in EFL reading coursebooks: some implications of research". *System* 19/4: 389-400.
- Morgan, C.L. & Bailey, W.L.(1943). "The effect of context on learning a vocabulary". *Journal of Educational Psychology* 34: 561-565.
- Morgan, C.L. & Foltz, M.C.(1944). "Effect of context on learning a French vocabulary". *Journal of Educational Research* 38: 213-216.
- Moss, G. (1992). "Cognate recognition: its importance in the teaching of ESP reading courses to Spanish speakers". *English for Specific Purposes* 11: 141-158.
- Murphy, D.A. & Derry, S.J. (1984). "*Description of an introductory learning strategies course for the Job Skills Education Program*". Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association, New Orleans.

- Na, L. & Nation, I.S.P. (1985). "Factors affecting guessing vocabulary in context". *Regional English Language Centre Journal* 16/1: 33-42.
- Nagy, W.E.; Herman, P.A. & Anderson, R.C. (1985). "Learning words from context". *Reading Research Quarterly* XX/2: 233-253.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I.S.P. (1980). "Strategies for receptive vocabulary learning". *RELC - Regional English Language Centre Supplement.Guidelines* 3: 18-23.
- Nation, I.S.P.(1982). "Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research". *RELC, Regional English Language Centre Journal* 13/1: 14-36.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Nation, P. (1987). *Teaching and Learning Vocabulary*. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Nation, P. & Carter, R. (eds.) (1988). *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition*.
- Nation, P. & Coady, J. (1988). "Vocabulary and reading". En: Carter, R. & McCarthy, M. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman: 97-110.
- Nation, P. & Kyongho, H. (1995). "Where would general service vocabulary stop and special purpose vocabulary begin?". *System* 23/1: 35-41.
- Nattinger, J. (1988). "Some current trends in vocabulary teaching". En: Carter, R. & McCarthy, M. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman: 62-82.

- Newmayer, F.J. & Weinberger, S.H. (1988). "The ontogenesis of the field of second language learning research". En: Flynn, S. & O'Neil, W. (eds.) *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. New York: Kluwer Academic Publishers, pp. 34-45.
- Nemser, W. (1987). "Approximative systems of foreign language learners". En: Nehls, D. (ed.) *Studies in Descriptive Linguistics*. Heidelberg: Julius Gross Verlag, pp. 1-9.
- Nicholas, H. (1985). "Learner variation and the teachability hypothesis". En: Hyltenstam, K. & Pleneman, M. (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. San Diego, CA: College Hill Press, pp. 77-99.
- Nida, E.A. (1975). *Componential Analysis*. The Hague: Mouton.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods In Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). "Closing the gap between learning and instruction". *TESOL Quarterly* 29/1: 133-158.
- Nyikos, M. (1985). Personal communication. En: Oxford, R. & Scarcella, R.C. "Second language vocabulary learning among adults". *System* 22/2: 231-243.
- Nyikos, M. & Oxford, R. (1993). "A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology". *The Modern Language Journal* 77/1: 9-22.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. (1987). "The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language". En: Wenden, A. & Rubin, J. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 133-144.

- O'Malley, J.M. (1990). "The cognitive basis for second language instruction". En: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages & Linguistics 1990*. Washington DC: Georgetown University Press, pp. 478-495.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1988). "How to teach learning strategies". En: Chamot, A.U.; O'Malley, J.M. & Küpper, L. (eds.) *The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) Training Manual*. Arlington, VA: Second Language Learning, pp. 121-22.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U.; Stewner-Manzanares, G.; Russo, R.P. & Küpper, L. (1985). "Learning strategy applications with students of English as a second language". En: *TESOL Quarterly* 19: 557-84.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. & Walker, C. (1987). "Some applications of cognitive theory to second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 287-306.
- O'Malley, J.M.; Russo, R.P.; Chamot, A.U. & Stewner-Manzanares, G. (1988). "Applications of learning strategies by students learning English as a second language". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (eds.) *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press, pp. 215-230.
- Ott, C.E.; Blake, R.S. & Butler, D.C. (1976). "Implications of mental elaboration for the acquisition of foreign language vocabulary". *International Review of Applied Linguistics* XIV/1: 37-48.
- Oxford, R.L. (1986). "Development of the strategy inventory for language learning". Manuscript. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Oxford, R.L. (1989). "Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training". *System* 17/2: 235-247.

Bibliografía

- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R.L. (1992). "Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions". *TESOL Journal*, Winter 1992/1993: 8-22.
- Oxford, R.L. (1993a). "Research update on teaching L2 listening". *System* 21/2: 205-211.
- Oxford, R.L.(1993b). "Research on second language learning strategies". *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 175-187.
- Oxford, R.L.& Burry-Stock, J.A. (1995). "Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL)". *System* 23/1: 1-23.
- Oxford, R.L. & Crookall, D. (1989b). "Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues". *The Modern Language Journal* 73: 404-419.
- Oxford, R.L., Ehrman, M. (1989). "Psychological type and adult language learning strategies: a pilot study." *Journal of Psychological Type* 16: 22-32.
- Oxford, R.L.; Hollaway, M.E. & Horton-Murillo, D. (1992). "Language learning styles: research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom". *System* 20/4: 439-456.
- Oxford, R.L.; Lavine, R.C. & Crookall, D. (1989). "Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications". *Foreign Language Annals* 22/1: 29-39.
- Oxford, R.L. & Nyikos, M. (1989c). "Variables affecting choice of language learning strategies by university students". *The Modern Language Journal* 73: 291-300.

- Oxford, R.L., Nykos, M. & Ehrman, M. (1988). "Vive la différence: reflections on sex differences in use of language learning strategies." *Foreign Language Annals* 21/4: 321-329.
- Oxford, R.L. & Scarcella, R.C. (1994). "Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction". *System* 22/2: 231-243.
- Palmberg, R. (1987). "Patterns of vocabulary development in foreign-language learners". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 201-220.
- Palmberg, R. (1989). "What makes a word English?" En: Carter, R. (ed.) *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition*: 47-55.
- Paris, S.G. (1988). "Fusing skill and will: the integration of cognitive and motivational psychology". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 1988.
- Paris, S.G., Wasik, B.A. & Turner, J.C. (1991). "The development of strategic readers". En: Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. *Handbook of Reading Research*, Vol.II. New York: Longman: 609-640.
- Parry, K. (1991). "Building a vocabulary through academic reading". *TESOL Quarterly* 25/4: 629-653.
- Pearson, P.D. & Gallagher, M.C. (1983). "The instruction of reading comprehension". *Contemporary Educational Psychology* 8: 317-344.
- Pearson, P.D. & Johnson, D.D. (1978). *Teaching Reading Comprehension..* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Peñate Cabrera, M.J. & Pérez Gutiérrez, M. (1993). "Incorporación de las estrategias de aprendizaje al aula de lengua extranjera: problemas terminológicos". En: Ruiz Ruiz, J.M.; Sheerin Nolan, P. & González-Cascos, E. (eds.) *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Pearson, P.D. & Studt, A.(1975). "Effects of word frequency and contextual richness on children's word identification abilities". *Journal of Educational Psychology* 67: 89-95.
- Perkins, K. & Linnville, S.E. (1987). "A construct definition study of a standardized ESL vocabulary test". *Language Testing* 4/2: 125-141.
- Pettinari, C. (1983). "A comparison of the production of surgical reports by native and non-native speaking surgeons". En: Benson, J.D. & Greaves, W.S. (eds.) *Systemic Perspectives on Discourse*, vol.2, Norwood, NJ: Ablex, pp. 187-203.
- Pickett, D. (1989). "The sleeping giant: investigations in business English". *Language International!* 1/1: 5-11.
- Pimsleur, P. (1967). "A memory schedule". *Modern Language Journal* 51/2: 73-75.
- Pino-Silva, J. (1993). "Untutored vocabulary acquisition and L2 reading ability". *Reading in a Foreign Language* 9/2: 845-857.
- Politzer, R.L. (1983). "An exploratory study of self reported language learning behaviors and their relation to achievement". *Studies in Second Language Acquisition* 6: 54-65.
- Politzer, R.L. & McGroarty, M. (1985). "An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence". *TESOL Quarterly* 19: 103-23.
- Porte, G. (1988). "Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary". *English Language Teaching Journal* 42/3: 167-172.
- Porter, D. (1976). "Scientific English: An oversight in stylistics?" *Studia Anglica Posnaniensa*, No.8. Poznan, Poland.
- Praninskas, J. (1972). *American University Word List*. London: Longman.

- Pressley, M. & Levin, J.R. (1980). "The keyword method of foreign vocabulary learning: an investigation of its generalizability". *Journal of Applied Psychology* 65/6: 635-642.
- Pressley, M. & Levin, J.R. (1981). "The keyword method and recall of vocabulary words from definitions". *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 7/1: 72-76.
- Pressley, M. & Levin, J.R. (1982). "Mnemonic versus nonmnemonic vocabulary-learning strategies: additional comparisons". *Journal of Educational Psychology* 74/5: 693-707.
- Pressley, M.; Levin, J.R. & Delaney, H.D.(1982). "The mnemonic keyword method". *Review of Educational Research* 52/1: 61-91.
- Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (eds.) (1984). *Reading for professional purposes. Studies and Practices in Native and Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books.
- Rabinowitz, M. & Chi, M.T. (1987). "An interactive model of strategic processing". En: Ceci, S.J. (ed.) *Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 83-102.
- Ramsey, R.M.(1981). "A technique for interlingual lexico-semantic comparison: the lexigram". *TESOL Quarterly* 15: 15-25.
- Resnick, L. (1989). "On learning research: a conversation with Lauren Resnick". *Educational Leadership* 46/4: 12-16.
- Richards, J. (1974). "Error analysis and second language strategies". En: Schumann, J. & Stenson, N. (eds.) *New Frontiers in Second Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.
- Rigney, J.W. (1978). "Learning strategies: a theoretical perspective". En: O'Neill, H.F. (ed.) *Learning Strategies*. New York: Academic Press.

- Read, J. (1988). "Measuring the vocabulary knowledge of second language learners". *RELC, Regional English Language Centre Journal* 19/2: 12-25.
- Read, J. (1993). "The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge". *Language Testing* 10/3: 355-371.
- Rees-Miller, J. (1993). "A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications". *TESOL Quarterly* 27/4: 679-689.
- Reid, J.M. (1987). "The learning style preferences of ESL students". *TESOL Quarterly* 21/1: 87-111.
- Richards, C. (1974). "Word lists: problems and prospects". *RELC (Regional English Language Centre) Journal* 5/2: 69-84.
- Richards, J.C. (1976). "The role of vocabulary teaching". *TESOL Quarterly* 10/1: 77-89.
- Ridley, J. & Singleton, D. (1995). "Strategic L2 lexical innovation: case study of a university-level ab initio learner of German". *Second Language Research* 11/2: 137-148.
- Rigney, J.W. (1978). "Learning strategies: a theoretical perspective." En: H.F. O'Neill (ed.) *Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- Rivers, W.M. (1990). "Human cognition and foreign language acquisition". En: *6 Journal of Applied Linguistics* (edited by AILA, Association Internationale de Linguistique Appliquée), Annual Publication of the Greek Applied Linguistics Association.
- Roberts, R.P. (1984). "Contextual dictionaries for languages for special purposes". En: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (eds.) *Reading For Professional Purposes. Studies And Practices In Native And Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books: 154-165.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

- Rosch, E.H. (1973). "On the internal structure of perceptual and semantic categories". En: Moore, T.E. (ed.) *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press, pp. 111-114.
- Rosch, E.H. & Mervis, C.B. (1975). "Family resemblances: studies in the internal structure of categories". *Cognitive Psychology* 7: 573-605.
- Rost, M. & Ross, S. (1991). "Learner use of strategies in interaction: typology and teachability". *Language Learning* 41: 235-273.
- Rubin, J. (1975). "What the 'good language learner' can teach us." *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Rubin, J. (1981). "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics* 11/2.
- Rubin, J. (1987). "Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies In Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 15-30.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1982). *How To Be A More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How To Be A More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Rudzka, B.; Channell, J.; Putseys, Y. & Ostin, P. (1981). *The Words You Need*. London: Macmillan.
- Rusciolelli, J. (1995). "Student responses to reading strategies instruction". *Foreign Language Annals* 28/2: 262-271.
- Rusiecki, L.P.(1979). "Latent bilingualism". *IATEFL Newsletter* 58, June. London.

- Rutherford, W.E. (1988). "Grammatical theory and L2 acquisition". En: Flynn, S. & W. O'Neil (eds.) *Linguistic Theory In Second Language Acquisition*. New York: Kluwer Academic Publishers: 57-69.
- Sager, J.C. (1981). "Approaches to terminology and the teaching of terminology". *Fachsprache* 3/3: 98-106.
- Salager-Meyer, F.; Defives, G.; Jensen, C. & de Filipis, M. (1989). "Communicative function and grammatical variations in medical English scholarly papers: A genre analysis study". En: Lauren, C. & Nordman, M. (eds.) (1989) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Selected papers from the 6th European Symposium on LSP, Vaasa, Finland, 3-7 August 1987. Clevedon, Avon: Multi!ingual Matters.
- Salemi, A.P. (1989). "Inputs for L2 acquisition". *IRAL, International Review of Applied Linguistics* XXVII/3: 231-240.
- Sanaoui, R. (1995). "Adult learner's approaches to learning vocabulary in second languages". *The Modern Language Journal* 79: 15-28.
- Saragi, T.; Nation, I.S.P. & Meister, G.F. (1978). "Vocabulary learning and reading". *System* 6/2: 72-78.
- Schmidt, R. (1992). "Psychological mechanisms underlying second language fluency". *Studies In Second Language Acquisition* 14: 357-385.
- Schmitt, N. (1995). "A fresh approach to vocabulary: using a word knowledge framework". *RELC -Regional English Language Centre Journal* 26/1: 86-94.
- Schouten-Van Parreren, C. (1989). "Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts?". En: Carter, R. (ed.) *AILA Review No.6 on Vocabulary Acquisition::* 75-85.

- Schreuder, R. & Flores d'Arcais, G.B.(1992). "Psycholinguistic issues in the lexical representation of meaning". En: Marslen-Wilson, K.(ed.) *Lexical Representation And Process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schumann, J. & Stenson, N. (eds.) (1974). *New Frontiers in Second Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.
- Segalowitz, N.; Watson, V. & Segalowitz, S. (1995). "Vocabulary skill: a single-case assessment of automaticity of word recognition in a timed lexical decision task". *Second Language Research* 11/2: 121-136.
- Seibert, L.C. (1945). "A study of the practice of guessing word meanings from a context". *Modern Language Journal* 29: 296-323.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL, International Review of Applied Linguistics* X: 209-230.
- Selinker, L. (1979). "On the use of informants in discourse analysis and 'Language for Specialized Purposes'". *IRAL, International Review of Applied Linguistics* XVII/2: 189-215.
- Selinker, L. (1981). "Updating the interlanguage hypothesis". *Studies in Second Language Acquisition* 3: 201-220.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L.; Lackstrom, J. & Trimble, L. (1970). "Grammar and technical English". En: Lugton, R.C. (ed.) *English as a Second Language: Current Issues*. Center for Curriculum Development, Chilton. Reprinted in *English Teaching Forum*, September-October 1972, pp.3-14.
- Selinker, L. & Trimble, L. (1974). "Formal written communication and ESL". *Journal of Technical Writing and Communication* 4/2: 81-91.

- Sharwood Smith, M. (1988). "On the role of linguistic theory in explanations of second language developmental grammars". *Linguistic Theory In Second Language Acquisition*. . New York: Kluwer Academic Publishers, pp. 173-197.
- Shohamy, E. (1984). "Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension". *Language Testing* 1/2: 147-169.
- Shuell, T.J. (1986). "Cognitive conceptions of learning". *Review of Educational Research* 56/4: 411-436.
- Shulman, M.(1993). *Selected Readings in Business. English for Specific Purposes*, edited by J. Swales. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Sinclair, J.M. (1966). "Beginning the study of lexis". En: Bazell, C.E.; Catford, J.C.; Halliday, M.A.K. & Robins, R.H. (eds.) *In Memory of J.R. Firth*. London: Longman: 410-30.
- Sinclair, J.M. & Renouf, A. (1988). "A lexical syllabus for language learning". En: Carter, R. & McCarthy, M. *Vocabulary And Language Teaching*. New York: Longman, pp. 140-159.
- Skehan, P. (1984). "Issues in the testing of English for specific purposes". *Language Testing* 1/2: 202-220.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skinner, B.F. (1950). "Are theories of learning necessary?". *Psychological Review* 57: 193-216.
- Slavin, R.E. (1980). "Cooperative learning". *Review of Educational Research* 50: 315-42.
- Smith, E.E. & Swinney, D.A. (1992). "The role of schemas in reading text: a real-time examination". *Discourse Processes* 15: 303-316.

- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanovich, K.E. (1991). "Word recognition: changing perspectives". En: Barr, R.; Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. (eds.) *Handbook of Reading Research II*. New York: Longman, pp . 418-452.
- Steedman, M.J. (1992). "Grammar, interpretation, and processing from the lexicon". En: Marslen-Wilson, K. (ed.) *Lexical Representation and Process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Steinberg, J.S. (1978). "Context clues as aids in comprehension". *English Teaching Forum* 16/2: 6-9.
- Stern, H.H. (1975). "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review* 31: 304-318.
- Sternberg, R.J. (1979). "The nature of mental abilities". *American Psychologist* 34: 214-230.
- Sternberg, R.J. & Powell, J.S. (1983). "Comprehending verbal comprehension". *American Psychologist* 38: 878-891.
- Stevens, V. (1991). "Classroom concordancing: vocabulary materials derived from relevant, authentic text". *English for Specific Purposes* 10: 35-46.
- Stewner-Manzanares, G.; Chamot, A.U.; O'Malley, J.M.; Kupper, L. & Russo, R.P. (1985) *Learning Strategies In English As A Second Language Instruction: A Teacher's Guide*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates. The National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Stoller, F.L.(1994). "Using business periodicals for reading skills development in the ESP classroom". *The Journal of Language for International Business* VI/2, Winter: 9-22.

- Stevens, P. (1988). "ESP after twenty years: a re-appraisal". En: Tickoo, M. (ed.) *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, pp. 1-13.
- Swain, M. (1983). "Second language testing and second language acquisition: is there a conflict with traditional psychometrics?" *Language Testing* 10/2: 193-207.
- Swales, J. (1976). "Verb frequencies in scientific English". *ESPMENA Bulletin* 4: 28-31.
- Swales, J. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Aston ESP Research Reports 1. Birmingham: Language Studies Unit, University of Aston.
- Swales, J. (1983). "Vocabulary work in LSP". *Bulletin CILA* 37: 21-31.
- Swales, J. (1986). "A genre-based approach to language across the curriculum". En: Tickoo, M.L. (ed.) *Language Across the Curriculum*. Selected papers from the RELC seminar on "Language across the curriculum". Singapore, 22-26 April 1985.
- Swales, J. (1988). "Discourse communities, genres and English as an international language". *World Englishes* 7/2: 211-20.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1991). "Discourse analysis in professional contexts". *Annual Review Of Applied Linguistics* 11: 103-114.
- Taft, M. (1991). *Reading And The Mental Lexicon*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., Publishers.
- Tanaka, S. (1987). "The selective use of specific exemplars in second-language performance: the case of the dative alternation". *Language Learning* 37: 63-88.
- Tanenhaus, M.K. & Carlson, G.N. (1992). "Lexical structure and language comprehension". En: Marslen-Wilson, K. (ed.) *Lexical Representation And Process*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Takahashi, T.; Tanaka, S. & Abe, H. (1988). *Acquisition of Basic Verbs by Japanese EFL Learners: Take, Hold, and Keep*. Paper presented at the Annual Meeting of International Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Chicago, IL.
- Tarone, E. (1981). "Some thoughts on the notion of communication strategy". *TESOL Quarterly* 15: 285-95.
- Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tarone, E. (1990). "On variation in interlanguage: a response to Gregg". *Applied Linguistics* 11/4: 392-399.
- Tarone, E. (1993). "On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics* 4/2: 138-150.
- Tarone, E.; Dwyer, S.; Gillette, S. & Icke, V. (1981). "On the use of the passive in two astrophysics journal papers". *ESP Journal* 1/1: 123-40.
- Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, I. (1987). "Memory in language learning". En: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies In Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 43-56.
- Thorndike, E.L. & Lorge, I. (1944). *The Teacher's Word Book of 30,000 Words*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Todd Trimble, M. & Trimble, L. (1982). "Rhetorical-grammatical features of scientific and technical texts as a major factor in written ESP communication". En: Hoedt, J.; Lundquist, L.; Picht, H. & Qvistgaard, J. (eds.) *Pragmatics and LSP*, Proceedings of the 3rd European Symposium on LSP, Copenhagen, August 1981, Copenhagen: Copenhagen School of Economics.

Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology: A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tripp, S.D. (1990). "The idea of lexical meta-syllabus". *System* 18/2: 209-220.

Twyford, C.W.; Diehl, W. & Feathers, K. (eds.) (1981). *Reading English as a Second Language: Moving from Theory*. Monograph in Language and Reading Studies, Indiana University.

Tyacke, M. & Mendelsohn, D. (1988). "Classroom implications of learner diversity". *Language Teaching Strategies* 3. Toronto: Faculty of Arts and Science, University of Toronto.

Ulijn, J.M. (1982). "Reading a foreign language for professional purposes -An outline for a course based on a review of 'lire en français'". *System* 9/3: 259-266.

Ulijn, J.M. (1984). "Reading for professional purposes: psycholinguistic evidence in a cross-linguistic perspective". En: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (eds.) *Reading For Professional Purposes. Studies And Practices In Native And Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books, pp. 66-81.

Ullman, S. (1987). *Semántica*. Madrid: Aguilar.

Van Parreren, C.F. & Schouten-Van Parreren, M.C. (1981). "Contextual guessing: a trainable reader strategy". *System* 9/3: 235-241.

Vann, R.J. & Abraham, R.G. (1990). "Strategies of unsuccessful language learners". *TESOL Quarterly* 24/2: 911-994.

Van Dijk, T.A. (1981). "Discourse studies and education". *Applied Linguistics* 2: 93-107.

Varantola, K. (1986). "Special language and general language: Linguistic and didactic aspects". *Unesco ALSED-LSP Newsletter* 9/2(23): 10-20.

- Visser, A. (1990). "Learning vocabulary through underlying meanings: an investigation of an interactive technique". *RELC, Regional English Language Centre Journal* 21/1: 11-28.
- Wardhaugh, R. (1974). "The contrastive analysis hypothesis". En: Schumann, J. & Stenson, N. (eds.) *New Frontiers In Second Language Learning*. New York: Newbury House Publishers, pp. 11-19.
- Weinstein, C.E., Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (1988). *Learning And Study Strategies: Issues In Assessment, Instruction And Evaluation*. San Diego: Academic Press.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). "The teaching of learning strategies". En: Wittrock, M.C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*: New York: Macmillan, pp. 315-27.
- Weinstein, C.E. & Underwood, V.L. (1985). "Learning strategies: the how of learning". En: Segal, J., Chipman, S. & Glaser, R. (eds.) *Relating Instruction to Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weinstein, C.E., & Underwood, V.L. (1988). "Learning strategies: the how of learning". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. *Learning And Study Strategies: Issues In Assessment, Instruction And Evaluation..* San Diego: Academic Press, pp. 241-257.
- Weltens, B. (1987). "The attrition of foreign-language skills: a literature review". *Applied Linguistics* 8/1: 22-36.
- Wenden, A.L. (1986a). "Helping language learners think about learning". *ELT Journal* 40/1: 3-12.
- Wenden, A.L. (1986b). "Incorporating learner training in the classroom". *System* 14/3: 315-325.
- Wenden, A.L. (1986c). "What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts". *Applied Linguistics* 7/2: 97-111.

- Wenden, A.L. (1987a). "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners". En: Wenden, A. & Rubin, J. *Learner Strategies In Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 103-118.
- Wenden, A.L. (1987b). "Incorporating learner training in the classroom". En: Wenden, A. & Rubin, J. *Learner Strategies In Language Learning*. London: Prentice Hall International, pp. 159-168.
- Wenden, A.L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.
- Wenden, A.L. (1995). "Learner training in context: a knowledge-based approach". *System* 23/2: 183-194.
- Wenden, A.L. & Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. Longman: London.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. & Brumfit, C.J. (1981). "Issues in second language syllabus design". En: Alatis, J.E.; Altman, H.B. & Alatis, P.M. *The Second Language Classroom: Direction for the 1980's*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Williams, R. (1984). "A cognitive approach to English nominal compounds". En: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (eds.) *Reading For Professional Purposes. Studies And Practices In Native And Foreign Languages*. London: Heinemann Educational Books, pp. 146-153.
- Williams, R. (1985). "Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading". *The ESP Journal* 4: 121-131.

- Williams, M. (1988). "Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common?". *Applied Linguistics* 9/1: 45-58.
- Willing, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre Research Series.
- Wilson, J.E. (1988). "Implications of learning strategy research and training: what it has to say to the practitioner". En: Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (eds.) *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press.
- Winograd, P. & V. Chou Hare (1988). "Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation". En: Weinstein, C.D.; Goetz, E.T. & Alexander, P.A. (eds.) *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press, pp. 121-139.
- Wood, E., Woloshyn, V.E. & Willoughby, T. (1995). *Cognitive Strategy Instruction for Middle and High Schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Xue, G. & Nation, I.S.P. (1984). "A university word list". *Language Learning And Communication* 3/2: 215-229.
- Young, D.J. (1993). "Processing strategies of foreign language readers: authentic and edited input". *Foreign Language Annals* 26/4: 450-468.
- Zak, H. & Dudley-Evans, T. (1986). "Features of word-omission and abbreviation in telexes". *English for Specific Purposes* 5/1: 59-71.
- Zechmeister, E.B.; D'Anna, C.A.; Hall, J.W.; Paus, C.H. & Smith, J.A. (1993). "Metacognitive and other knowledge about the mental lexicon: do we know how many words we know?". *Applied Linguistics* 14/2: 188-206.
- Zimmerman, J.; Broder, P.K.; Shaughnessy, J.J. & Underwood, B.J. (1977). "A recognition test of vocabulary using signal-detection measures and some correlates of word and non word recognition". *Intelligence* 1: 5-13.

Apéndice I: CORPUS

PRE-TEST

PALABRAS

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. sharpen up | 2. dole queues |
| 3. union-bashing | 4. trounced |
| 5. raider | 6. dismember |
| 7. whimper | 8. workforce |
| 9. shortage | 10. reward |
| 11. worsen | 12. seniority |
| 13. steady rise | 14. tightening |
| 15. abounds | 16. luring |
| 17. resorts | 18. job-hopping |
| 19. headhunters | 20. slums |
| 21. hovering | 22. skills gap |

CATEGORIAS

1. Tipo de palabra
2. Función sintáctica
3. Claves del contexto
4. Claves fuera del contexto
5. Significado

POST-TEST

PALABRAS

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| 1. slimming | 2. nasty |
| 3. sneered | 4. gas-guzzlers |
| 5. shed | 6. gadgets |
| 7. swamp | 8. halted |
| 9. fortress | 10. ripping out |
| 11. peak | 12. lean-product system |
| 13. top-of-the-range | 14. stripping-out |
| 15. drive | 16. surged |
| 17. fetches | 18. picked up |
| 19. buying-binge | 20. bubble economy |
| 21. rampant | 22. scaled back |

CATEGORIAS

1. Tipo de palabra
2. Función sintáctica
3. Claves del contexto
4. Claves fuera del contexto
5. Significado

PRE - TEST

Informante N° 1	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 5.8.76	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: 40 semanas	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Creo que es un verbo ya que la palabra va precedida por "need to" y por lo tanto, *sharpen up* tiene que ser un verbo.
- 4) La palabra *sharpen up* me parece que quiere decir algo así como ofrecer más cosas que las otras empresas, que haga que acepten el trabajo.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto Directo.
- 3) queues= colas; lengthy= largo.
- 4) -.
- 5) Exceso de paro.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Viendo de qué trata el texto, creo que la palabra *trounced*, que está en pasado, quiere decir algo si actuara o controlara la minería británica.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento Circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto Directo.
- 3) Member= miembro.
- 4) -.
- 5) Cerrar o desaparecer.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto Directo.
- 3) La palabra *whimper* debe significar algo importante que un trabajador debe tener, como un seguro o un contrato.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Work= trabajo; force= fuerza.
- 4) -.
- 5) Empleados.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto Directo.
- 3) Short= corto; age= edad
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) Típico de las películas de vaqueros. Significa recompensa.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Worst= peor; worsen= ir empeorando.
- 4) -.
- 5) Empeorando.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto Directo.
- 3) Senior= mayor; seniority= pagando por la edad que se tenga.
- 4) -.
- 5) Envejecimiento.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Rise= aumento; Siguiendo el texto, *steady rise* significa algo así como un aumento continuo.
- 4) -.
- 5) Incremento continuo.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.

- 3) Siguiendo el texto considero que la palabra nos quiere decir algo así como debilitamiento.
 4) -.
 5) Debilitando.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento Circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por el texto *luring* puede significar llevárselos.
- 4) -.
- 5) Llevárselos.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) *Resorts* creo que significa algo así como residencias, pero no estoy seguro.
- 4) -.
- 5) Residencias.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Job =trabajo; hope=esperar
- 4) -.
- 5) Esperanza de obtener trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto Directo.
- 3) Head= cabeza; hunters= cazadores.
- 4) -.
- 5) Gente que busca talentos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Informante N° 2

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 25.7.74

- Años de inglés estudiados: 10

- Estancia en país de habla inglesa: 44 semanas

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Infinitivo.
- 2) Sustantivo.
- 3) Al traducir veo que la compañía necesita atraparlos, pero para ello necesito hacer algo.
- 4) Como *pencil-sharpener* es sacapuntas, deduzco que el verbo significará afilar sus tenazas, afilar sus ganchos.
- 5) Afilar sus armas.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo/Sustantivo
- 2) Sujeto
- 3) Quiere indicar algo que existía en los años setenta y ahora ya no existe.
- 4) Como sé que *queues* significa colas, *dole queues* significará angustiosas colas.
- 5) Largas colas, angustiosas colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Tiene que ser algo antes de políticos/as y puede ser algo de unión-base.
- 4) Cementerios.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Thatcher trató algo con los mineros.
- 4) Tiene que ver algo con la minería. Así que puede ser troceó, les picó.
- 5) Dinamitó, picó, cavó.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Viajante, transportador.
- 4) -.
- 5) Un americano de a pie, usuario de transporte.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Infinitivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Por lógica.
- 4) -.
- 5) Desestabilizar, desorganizar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Derivado de abogado.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Desde su estado.
- 4) -.
- 5) Trabajo de fuerza, constancia.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Corta edad.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Gratificar, recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Infinitivo.
- 2) Sujeto verbal.
- 3) -.
- 4) Worse es peor que.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Senior es mayor.
- 5) Jubilación, edad avanzada.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Se busca un significado para reforzar las garantías.
- 4) -.
- 5) Subidas altas.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Tight es estrecho.
- 5) Estrechamiento.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Cantidades.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Maltratados.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Lugares de veraneo con lagos, squash, salas de todo, etc.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Compuesta.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Job significa trabajo y hope esperanza.
- 5) Esperanza de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Compañías que buscan personas eficientes.
- 4) Head= cabeza; hunter= cazador
- 5) Cazatalentos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Slum dunk significa salto de mate en el slang americano de los suburbios cuando juegan a baloncesto.
- 5) Suburbios.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Aguantando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.

- 3) -.
 4) Skill= nivel; gap=espacio.
 5) Nivel.

Informante N° 3	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 11.8.75	
- Años de inglés estudiados: 9	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

- Palabra: 1*
Categorías:
 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) La frase sugiere ese significado.
 4) *up* suele significar una acción cuando acompaña a un verbo.
 5) Llamar su atención, atraparlos.

- Palabra: 2*
Categorías:
 1) Nombre.
 2) Complemento Directo.
 3) Leyendo la frase "made it easy".
 4) -.
 5) Dar consejos, trucos.

- Palabra: 3*
Categorías:
 1) Nombre.
 2) Complemento Directo.
 3) Parece un tipo de política que impone la empresa.
 4) -.
 5) Normas de unión.

- Palabra: 4*
Categorías:
 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) El contexto habla de los mineros, medidas que se tomaron para cerrar, etc.
 4) -.
 5) Cerró, aplicó medidas.

- Palabra: 5*
Categorías:
 1) Adjetivo.
 2) Complemento.
 3) Dice algo de American.
 4) -.
 5) Miembro.

- Palabra: 6*
Categorías:
 1) Nombre.
 2) Complemento Directo.
 3) La palabra *member* es conocida como miembro y al añadirle *dis-* tiene el significado de dejar de ser miembro.
 4) -.
 5) Desmembrar o dejar de ser miembro.

- Palabra: 7*
Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento Directo.
 3) Por la frase.
 4) -.
 5) Miembro, componente.

- Palabra: 8*
Categorías:
 1) -.
 2) -.
 3) Como conozco las dos palabras, puedo hacer un significado de una sola.
 4) -.
 5) Fuerza de trabajo.

- Palabra: 9*
Categorías:
 1) Nombre.
 2) Complemento Directo.
 3) Conozco las palabras *short= corto*, y *age= hace*.
 4) -.
 5) Corta edad o hace poco.

- Palabra: 10*
Categorías:
 1) Adjetivo.
 2) Complemento.
 3) Los adjetivos que hay delante hacen referencia a características o formas de conseguir vender.
 4) -.
 5) Interesar, motivar.

- Palabra: 11*
Categorías:
 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) Dice algo de la situación laboral que parece que fue mala.
 4) Bad, worse, worst.
 5) Empeoró, fue mala.

- Palabra: 12*
Categorías:
 1) Nombre.
 2) Complemento Directo.
 3) Por la frase.
 4) -.
 5) Por señoría o por situación social.

- Palabra: 13*
Categorías:
 1) -.
 2) -.
 3) Rise significa bajar. En el texto se hacen referencia a los costes laborales.
 4) -.
 5) Bajada, decrecimiento.

- Palabra: 14*
Categorías:
 1) Adjetivo (verbo en gerundio).
 2) Complemento.
 3) Dice una característica de cómo es el mercado, se adivina que puede ser infructuoso.
 4) -.
 5) Infructuoso, mal acabado.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) Por la frase.
- 4) -.
- 5) Abundan, son numerosas.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo (gerundio).
- 2) Objeto Indirecto.
- 3) Por el sentido que tiene en la frase parece que les da algo a ellos, se les permite.
- 4) -.
- 5) Darles, permitirles.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por la frase.
- 4) -.
- 5) Rebrotar, resurgir.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Job significa trabajo y hope esperar. Uniendo esto al significado de la frase.
- 4) -.
- 5) Trabajo esperado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) Head significa cabeza y hunt hundir. Luego debe ser una palabra compuesta entre las dos.
- 4) -.
- 5) Cabezas hundidas, cabizbajos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Dice la frase algo negativo.
- 4) -.
- 5) Cosas pequeñas.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo en gerundio.
- 2) Complemento Directo.
- 3) Por el sentido de la frase parece que significa superior/superando.
- 4) -.
- 5) Superando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.

3) Debe ser algún tipo de ayuda a los desempleados o alguna política aplicada.

4) -.

5) Ayudas al desempleo, políticas de formación para empleados.

Informante N° 4

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 6.9.75

- Años de inglés estudiados: 10

- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El texto dice que pronto no habrá suficientes trabajadores, por lo que las compañías tienen que hacer algo para atraerlos.
- 4) -.
- 5) Sobornar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Si *queue* significa cola y el texto habla sobre el trabajo y los puestos de trabajo, quiere decir que *dole queues* está relacionado con las "colas del INEM".

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Habla de una unión que tiene que ver con la política utilizada por los empresarios.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Reagan ganó a los controladores de tráfico aéreo.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Habla de gente importante, como Reagan o Thatcher, por lo que Mr. Carl Icahn también tiene que ser un americano importante.
- 4) -.
- 5) Líder.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.

3) Reagan y Thatcher hicieron algo para conseguir una cosa importante, y Mr. Carl Icahn, para ser capaz de influir en la TWA.

4) *Member* significa miembro y *dis-* es el equivalente en castellano a *des-* (como por ej. *des-hacer*).

5) Quitar trabajadores.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto Directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto Directo.
- 3) El texto está relacionado con el trabajo, y éste con la producción, *workforce* se referirá a la fuerza productiva.
- 4) *Work*= trabajo, *force*= fuerza. Sería fuerza del trabajo, entendiéndolo como el número de trabajadores.
- 5) Número de trabajadores, población activa.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto Directo.
- 3) Habla de que está creciendo el número de trabajadores en los países en los que se incluyen también jóvenes.
- 4) *Short*= bajo; *age*= edad.
- 5) Corta edad, muy jóvenes.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La corta edad de los trabajadores es un problema, por lo que los empresarios quieren controlar a los trabajadores más experimentados.
- 4) Sabía el significado de *reward*.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Hay una recesión en la economía, y provoca otra vez colas para conseguir un trabajo. Siempre que hay crisis, la situación empeora.
- 4) Si *worse* significa "peor", se le hace actuar como verbo al añadirle una -n.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto Directo.

3) La población joven ha bajado y la vieja ha incrementado. La fuerza productiva disminuye cada vez más, y hay que pagar más pensiones. Los japoneses utilizan un método para pagar (by *seniority*), mejor que pagando por méritos. Supongo que será que pagan según la persona que sea y no según lo que haya hecho.

4) *Senior*= persona mayor.

5) Experiencia.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto Directo.
- 3) Habla de los costes laborales.
- 4) -.
- 5) Incremento nulo.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto Directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) La gente quiere progresar en su carrera, ya que quiere conseguir un buen puesto de trabajo.
- 4) *Job*= empleo; *hope*= esperanza.
- 5) Expectativas de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Puede deducirse del texto que los empresarios quieren contratar a gente competente, y los trabajadores se esfuerzan en mejorar su carrera.

- 4) *Head*= cabeza; *hunters*= cazadores.
- 5) Caza talentos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Explica que la mayoría de los adolescentes negros están desempleados, por lo que se supone una marginación.
- 4) -.
- 5) Suburbios.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) El texto habla de unas cifras de desempleo, que están alrededor del 10% de la población activa.
- 4) -.
- 5) Representando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 5	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 17.12.76	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: 8 semanas	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo
- 2) Verbo
- 3) Pienso que *sharpen up* es sinónimo de *attract*, y por el título del artículo, *gone fishing*.
- 4) Por el dibujo del artículo, en que aparecen directivos de compañías intentando atrapar trabajadores (*skilled workers*).
- 5) Atrapar, coger.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo, sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) *Dole* pienso que es un adjetivo que describe a *queues*.
- 4) Me parece recordar que *queues* son colas.
- 5) Largas colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento Indirecto.
- 3) Por el contexto, debe ser un sustantivo que mantenga relación con *businessmen*. Debe ser una agrupación de políticos.
- 4) -.

- 5) Grupo político.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Reagan won with the controllers of America's air traffic, and Thatcher with the miners.
- 4) -.
- 5) Hizo trabajar y sacar rendimiento de las minas inglesas.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Fue capaz de disgregar la TWA, una línea aérea americana.
- 4) -.
- 5) Un cargo americano.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo
- 2) Verbo
- 3) Es una acción relevante, ya que las descritas anteriormente, hechas por Reagan y Thatcher lo son.
- 4) Member= miembro.
- 5) Dismember= desmembrar, disgregar, disolver.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento Directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento Directo.
- 3) En el párrafo siguiente, el significado de *workforce* es más fácil de intuir, porque dice que el 90 será diferente, porque la mano de obra crecerá.
- 4) Force= fuerza, de Air Force= fuerzas aéreas; Work= trabajo.
- 5) Fuerza de trabajo, mano de obra.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento Directo.
- 3) En la línea 21 aparece mejor contextualizada la palabra. Y en el párrafo posterior dice que al principio de los 90 hay una recesión del crecimiento demográfico, aunque después volverá de nuevo el crecimiento.
- 4) Short= pequeño.
- 5) Escasez.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.

3) Es un conjunto de verbos, que debido a la escasez de mano de obra deben atraer, motivar a los empleados.

4) -.

5) Mantener.

Palabra: 11

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) Conjunto de sucesos que se especifican en el párrafo, que hacen empeorar el año 90.

4) Worst= lo peor.

5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

1) Sustantivo.

2) Complemento Circunstancial.

3) Por el contexto, ya que se define, aunque lo encuentro un poco confuso.

4) Lo relaciono con señorío, es decir que cobran por acciones meritorias y no poseen una cuota fija.

5) Modo de pago de los trabajadores, según los méritos que hagan.

Palabra: 13

Categorías:

1) Adjetivo, sustantivo.

2) Complemento Directo.

3) -.

4) Steady ? ready ? go ! (¿preparados? ¿listos? ¡ya!).

5) Sueldos prefijados; ordenación de sueldo prefijada.

Palabra: 14

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) La información no es la correcta porque las estadísticas sólo cuentan una parte. Hay otra que no es conocida.

4) -.

5) Adulterada.

Palabra: 15

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 16

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) -.

4) -.

5) Incitar, animar.

Palabra: 17

Categorías:

1) Sustantivo.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 18

Categorías:

1) Sustantivo, verbo.

2) Sujeto.

3) Job= trabajo; hopping= esperanza.

4) -.

5) -.

Palabra: 19

Categorías:

1) Sustantivo.

2) Complemento Directo.

3) -.

4) Head= cabeza; Hunter= cazador.

5) Industria cabecera, en cabeza.

Palabra: 20

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Complemento circunstancial de lugar.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 21

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 22

Categorías:

1) Adjetivo, sustantivo.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Informante N° 6

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 14.3.74

- Años de inglés estudiados: 7

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

1) Verbo.

2) Complemento Directo.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 2

Categorías:

1) Sustantivo.

2) Núcleo.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento del Nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) Ya que habla de una línea de vuelo americana, he pensado que esta palabra tiene que tener que ver con esto.
- 4) -.
- 5) Piloto o relacionado con vuelo.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo.
- 3) Igualmente, me guio por la línea de vuelo americana.
- 4) -.
- 5) Deja de ser miembro.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) La verdad es que el contexto no ha tenido mucho que ver con mi decisión; es lo que yo pienso que puede ser.
- 4) -.
- 5) Motivo.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Work / Force.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) Como están diciendo que la *workforce* continuó creciendo y luego añade un *but*, he pensado que serán los jóvenes los que tendrán un descenso.
- 4) Short / Age.
- 5) Descenso o corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo.
- 3) El texto habla de que Japón y Europa encontrarán nuevas formas de motivar, retener, etc.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) El texto habla de una recesión cerca de los 90, por lo que he supuesto que el descenso antes mencionado empeoraría.
- 4) Creo que *worsen* tiene algo que ver con *worst*, y como esto último significa "lo peor", he pensado que *worsen* sería empeorar.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Como el texto habla de que es una práctica de pago japonesa, he pensado que podría ser por buena conducta de los empleados.
- 4) -.
- 5) Conducta.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) Como habla de las prácticas japonesas y de su forma de pagar, he pensado que podría ser logro en los costes laborales.
- 4) -.
- 5) Logro.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) Como habla de estadística y del mercado, he pensado que puede ser abundancia.
- 4) -.
- 5) Abundancia.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.
- 6) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Resortes.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) El texto continuamente habla de la palabra trabajadores y relacionado con esto está trabajo.
- 4) -.
- 5) La espera de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) Como la palabra lleva delante la palabra *head*, pienso que puede ser esto.
- 4) -.
- 5) Pensadores.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

<p>Informante N° 7 Grupo: Experimental</p> <p>Datos personales:</p> <p>- Fecha nacimiento: 10.3.75</p> <p>- Años de inglés estudiados: 6</p> <p>- Estancia en país de habla inglesa: 6 semanas.</p>
--

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) He intentado entender el contexto. La palabra clave ha sido *to attract*.
- 4) Visión rápida del dibujo. Título del texto.
- 5) Incentivar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) *To queue* es hacer cola. La primera frase (me ha servido) y concretamente la palabra *employers*.
- 4) -.
- 5) Demandantes de trabajo.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) La relaciono con *businessmen*.
- 4) -.
- 5) Selectores de personal.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Las palabras *took on, to dismember*.
- 4) -.
- 5) Apropiarse.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) Me suena al *snack*.
- 5) Persona importante.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) *Took on. Trowned.*
- 4) -.
- 5) Apropiarse.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del sujeto.
- 3) El párrafo siguiente.
- 4) -.
- 5) Aumento.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) La palabra en sí.
- 4) -.
- 5) Potencial de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) La palabra en sí.
- 4) -.
- 5) De corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Las palabras (verbos) que la acompañan.
- 4) -.
- 5) Buscar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Que se relaciona con *shortage*. Los párrafos siguientes.
- 4) -.
- 5) Descender.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Que proviene de *senior*.
- 4) -.
- 5) Según la edad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) *To rise*.
- 4) -.
- 5) Incremento.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Me suena a abundar.
- 5) Abundancia.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Enviar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) *Hot spring*.
- 4) -.
- 5) Centros de aprendizaje.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) La palabra misma. *Mid-career*.
- 4) -.
- 5) Esperanza de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del verbo.
- 3) *Hunter*.
- 4) -.
- 5) Cabeza de cazadores.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Zonas.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) *Still. Workforce*.
- 4) -.
- 5) Cubrir.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) El párrafo.
- 4) -.
- 5) Grupo de destreza o habilidad.

Informante N° 8

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 6.7.73
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Como no habrá bastantes trabajadores, tendrán que hacer todo lo posible para atraerles.
- 4) -.
- 5) Hacer lo posible.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Colas locas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -
 2) -
 3) Cómo es una organización que manda sobre los trabajadores.
 4) -
 5) Sindicatos.

Palabra: 4
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) -
 4) -
 5) -

Palabra: 5
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) -
 4) -
 5) -

Palabra: 6
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) Como en los años 80 tienen más poder (hay una mayor oferta de trabajadores), podrán permitirse despedir a los trabajadores.
 4) Member= miembro; dis= quitar.
 5) Despedir.

Palabra: 7
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) -
 4) -
 5) Parpadear.

Palabra: 8
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) No les cuesta ningún trabajo.
 4) -
 5) Empleados.

Palabra: 9
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) Como en los años 90 será diferente que antes (80), cuando había muchos trabajadores, habrá, pues, menos oferta de trabajadores.
 4) -
 5) Déficit (hablando sobre la oferta de trabajadores jóvenes).

Palabra: 10
Categorías:
 1) -
 2) -

- 3) Las compañías tendrán que buscar nuevas formas de atraer, motivar, etc. a los trabajadores, ya que la oferta de éstos es muy baja.
 4) -
 5) Controlar.

Palabra: 11
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) Worse = malo, peor.
 4) -
 5) Empeorar.

Palabra: 12
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) -
 4) Senior: persona mayor.
 5) Pensión.

Palabra: 13
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) Si tendrán que reemplazar trabajadores por máquinas será porque aumentan los gastos del factor trabajo.
 4) Rise= crecer.
 5) Crecimiento creciente.

Palabra: 14
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) -
 4) -
 5) Tentar.

Palabra: 15
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) -
 4) -
 5) Disponer en exceso.

Palabra: 16
Categorías:
 1) Verbo.
 2) -
 3) Al haber pocos trabajadores jóvenes, los japoneses "raptan" a los graduados, los mandan a un lugar caliente (vacaciones) y les fuerzan a firmar un contrato de trabajo.
 4) -
 5) Mandar.

Palabra: 17
Categorías:
 1) -
 2) -
 3) Les mandan a un sitio caluroso.
 4) -
 5) Lugares.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Job= trabajo, puesto.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Edificios muy altos (oficinas).

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Son lugares donde viven los jóvenes que no tienen trabajo.
- 4) Ya conocía la palabra.
- 5) Chabolas.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) El desempleo en la C.E. cubre alrededor de un 10%...
- 4) Ya la sabía.
- 5) Cubre.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Mrs. Elizabeth Dole advierte sobre *skills gap*, personas que llevan mucho tiempo desempleadas por causas como no tener formación suficiente. Será pues difícil para ellos encontrar trabajo en las nuevas economías en las que se valora la formación.
- 4) -.
- 5) Desempleados con poca formación.

Informante N° 9 Datos personales: - Fecha nacimiento: 21.8.75 - Años de inglés estudiados: 7 - Estancia en país de habla inglesa: No.	Grupo: Experimental
---	---------------------

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El texto dice que hay pocos trabajadores preparados, y que las compañías los necesitan, para lo cual han de atraerlos. Luego, supongo que la palabra tratará de matizar el modo de atracción.
- 4) *Sharp* significa afilado. De ahí y con el contexto, supongo un significado a la palabra.
- 5) Ingeniárselas.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Al hablar de trabajo y de colas, supongo que será la cola de parados.
- 4) Creo que *queues* significa colas.
- 5) Cola de parados.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Creo que el texto está hablando de victorias de los políticos sobre los trabajadores.
- 4) Creo que por esa época hubo en Inglaterra una huelga de mineros o algo así.
- 5) Doblegó.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Aposición.
- 3) Habla de la TWA.
- 4) -.
- 5) Piloto.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Dice que un hombre fue capaz de...
- 4) *Member* creo que es miembro.
- 5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) Dice que la TWA es una aerolínea americana sin un de sus trabajadores. Luego, supongo que será algún tipo de organización de éstas.
- 4) -.
- 5) Sindicato.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Está hablando de los trabajadores de TWA.
- 4) Work= trabajo; force= fuerza.
- 5) Trabajadores.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.

3) Está hablando de que el total de trabajadores continúa creciendo, pero que habrá de trabajadores jóvenes. Por lo que creo que será lo contrario de abundante.

4) Aparte de que *short* es corto, lo que se oye del envejecimiento de la población.

5) Escasez.

Palabra: 10

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) Habla de cosas que ofrecer a los trabajadores.

4) De las películas, *reward* me suena a recompensa.

5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) Creo que dice que sin que haya crisis, la escasez aún es de, luego creo que será algo malo.

4) *Worse*, viene de *bad*, malo.

5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

1) Adverbio.

2) Complemento circunstancial.

3) Dice que los japoneses pagan por y no por méritos. Lo que no es mérito, es antigüedad.

4) Senior= antiguo.

5) Antigüedad.

Palabra: 13

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento indirecto.

3) Si los japoneses pagan por antigüedad y la población envejece, los costes laborales aumentan.

4) Rise= aumentar.

5) Crecimiento continuado.

Palabra: 14

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 15

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 16

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) Dice que los japoneses "secuestran" a los jóvenes graduados.

4) -.

5) Engañándoles.

Palabra: 17

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) "Engañándoles con resortes de la primavera caliente". Así creo que sería la frase.

4) -.

5) Resortes.

Palabra: 18

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 19

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento directo.

3) Por lo que está diciendo de la búsqueda de jóvenes trabajadores.

4) -.

5) Cazadores de cabezas.

Palabra: 20

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) Muchos adolescentes negros están desempleados en los de las ciudades.

4) -.

5) Gueto.

Palabra: 21

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) El paro en la C.E. continúa alrededor del 10%.

4) -ç

5) Manteniéndose.

Palabra: 22

Categorías:

1) -.

2) -.

3) Abajo dice que trabajadores de manufacturas han pasado a trabajar en servicios donde es necesaria la inteligencia.

4) -.

5) Búsqueda de talentos.

Informante Nº 10 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 20.1.75

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Habla de que no hay suficientes trabajadores con una buena preparación.
- 4) He utilizado un libro en cuyo título aparecía la palabra *skill*, que creo que tiene que ver con trabajos altamente cualificados o especializados.
- 5) Darles una buena compensación para motivarles.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Se está refiriendo a la situación de los trabajadores durante los años 70 y 80.
- 4) -.
- 5) Penosas colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Parece que está hablando de las reivindicaciones de los trabajadores.
- 4) -.
- 5) Sindicato.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Modernizar.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Si tiene capacidad para disolver una compañía aérea, tiene que ser un alto cargo de la Administración.
- 4) -.
- 5) Gobernador.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Habla de la compañía aérea TWA y supongo que se refiere a que este señor la disolvió o bien disminuyó su plantilla.
- 4) -.
- 5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Dice que disolvió la compañía sin hacer algo, creo que se refiere a que no se buscaron salidas para emplear a estos trabajadores en otro sitio.
- 4) -.
- 5) Colocación, puesto de trabajo.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Si está comentando el cierre de una empresa, *workforce* debe de ser su plantilla de trabajadores.
- 4) -.
- 5) Plantilla de trabajadores de la empresa.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Habla de las características de los trabajadores europeos y sus circunstancias en la década de los 90.
- 4) -.
- 5) Jóvenes, corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Nos enumera los objetivos de las empresas en los países más avanzados del mundo.
- 4) -.
- 5) Mantener.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El texto nos dice que van a empeorar las condiciones de trabajo de los jóvenes durante los 90.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Explica las claves de las empresas japonesas para obtener mayor productividad de sus trabajadores.
- 4) -.
- 5) Horas extras.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Dice que las empresas tratan de estabilizar su nivel de costes.
- 4) -.
- 5) Mantener un nivel medio, nivel estable.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Integrantes del mercado.

*Palabra: 16**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Está hablando de las formas de actual de los jóvenes trabajadores japoneses.
- 4) -.
- 5) Divertimento.

*Palabra: 17**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Habla de cómo se divierten los jóvenes japoneses en primavera.
- 4) -.
- 5) Lugares de descanso.

*Palabra: 18**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 19**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) El contexto nos está hablando de las industrias y creo que se refiere a los altos cargos o juntas generales.
- 4) -.
- 5) Directivos.

*Palabra: 20**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) El texto está haciendo referencia al desempleo de los jóvenes de color en América y en el Reino Unido.
- 4) -.
- 5) Barrios pobres.

*Palabra: 21**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Está refiriéndose a cifras de desempleados en Europa, y nos da una cifra aproximada.
- 4) -.
- 5) Sobrepasar.

*Palabra: 22**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.

- 3) Como está hablando de la ministra de trabajo, debe referirse a algún trabajo o situación laboral.
- 4) -.
- 5) Puestos de trabajo especializados.

Informante N° 11

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 26.6.75
- Años de inglés estudiados: 9
- Estancia en país de habla inglesa: No.

*Palabra: 1**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Más o menos he entendido el significado de la frase en general y, por lo tanto, he intentado deducir de ahí lo que quiere decir esta palabra.
- 4) -.
- 5) Establecer mecanismos o engañar (una de las dos).

*Palabra: 2**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) Me suena de una palabra que conozco en inglés que significa requerimientos.
- 5) Quejas de duelo.

*Palabra: 3**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Como *politicians* creo que significa políticos, supongo que si está hablando de asuntos laborales se referirá a las bases de los partidos políticos.
- 4) -.
- 5) Uniones de base.

*Palabra: 4**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) -.
- 4) Esto me suena a una palabra española que es algo así como hacer trozos, trocear.
- 5) Separó.

*Palabra: 5**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo de un sintagma nominal.
- 3) -.
- 4) Me suena de haber visto un anuncio de tabaco en el que ale esta palabra y sale dibujada un águila.
- 5) Águila.

*Palabra: 6**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del complemento directo.
- 3) -.

Corpus

- 4) *Member* en inglés significa miembro y en inglés cuando pone *dis-* delante de una palabra, quiere decir lo contrario, por tanto, sería algo así como desmembrar.
5) Descomponer.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Si entiendes que ese hombre era muy inteligente, buscaría poder explotar a la gente, por tanto, no habría uno que controlara esas explotaciones.
- 5) Perseguidor.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Por lo leído a lo largo del texto, parece significar eso.
- 4) *Work* quiere decir trabajo, y *force*, fuerza o capacidad.
- 5) Población activa.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Por el contexto de la frase, quiere decir que hay poca gente que cumpla eso, un bajo porcentaje.
- 4) *Short* quiere decir corto.
- 5) Bajo o corto porcentaje.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Por la frase en que la encontramos debe ser algo así como recoger a la gente, introducirla en la empresa.
- 4) -.
- 5) Recoger.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) *Worse* es peor, ya que viene de *bad*, que es malo en inglés, y por lo tanto, debe ser un adverbio derivado.
- 5) Empeorará.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Por la situación en la que se encuentra en la frase debe ser una forma de pagar.
- 4) -.
- 5) Rendimiento.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) *Rise* me suena a algo relacionado con riqueza o dinero o algo así.
- 5) Salario mínimo.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) Me suena a una palabra parecida en inglés, *results*.
- 5) Resultados.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) *Job* quiere decir trabajo y *hope*, esperar con ilusión.
- 5) Esperanza de encontrar trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) *Head* significa cabeza.
- 5) Cerebros pensantes.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Me suena a una palabra parecida que se utiliza en el esquí como descenso o bajada o algo así.
- 5) Puestos de trabajo bajos.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Predicativo.
- 3) Por lo que dice en la frase, debe ser algo así como que está rondando o cerca de ese tanto por cien.
- 4) -.
- 5) Rondando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Por el contexto debe ser algo relacionado con la formación en los trabajos.
- 4) -.
- 5) Formadores de personal.

Informante N° 12

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 15.8.75
- Años de inglés estudiados: 6
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El párrafo parece un poco desesperado y el verbo *atraer* te hace ver un poco lo que la palabra *sharpen up* quiere decir.
- 4) La ilustración y el título del artículo me han ayudado mucho para entender esta palabra.
- 5) Lanzar un anzuelo.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Leer la frase y adivinar.
- 4) -.
- 5) Partidos políticos y uniones idealistas.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.

3) Suponiendo que *raider* tiene algo que ver con la aviación.

4) -.

5) Piloto o controlador aéreo.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Llevar adelante.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Lo he deducido por el párrafo de abajo, en el que también aparece la palabra.
- 4) -.
- 5) Demanda de empleo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Leer el párrafo y al entenderlo todo, sólo le he aplicado una palabra que le iba a *shortage*.
- 4) Me sonaba de antes.
- 5) Pequeña porción.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) Ya sabía la palabra.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Lo he deducido debido a que creo que *worsen* proviene de *worst*, peor.
- 4) -.
- 5) Estar peor, empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) He creído que la palabra proviene de *senior*.
- 4) -.
- 5) Nivel que ocupa en la empresa, según su edad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre/ Adjetivo.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) Leer el párrafo y con ayuda de algunas palabras que entiendo, adivinar el significado.
- 4) -.
- 5) Rápida subida.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Como *tight* creo que es tirante y el artículo habla sobre cómo está de mal el mercado de trabajo, creo que tengo una palabra que le va.
- 4) -.
- 5) Rigidez.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Mediante suposición, si *job* es trabajo y *hope* esperanza, lo he mezclado y creo adivinar la palabra.
- 4) -.
- 5) Esperanza de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Barrio o lugares de barrio.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Leo la frase y deduzco lo que creo que le va bien a esa frase.
- 4) -.
- 5) Manteniéndose.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Recuerdo que *skills* son habilidades.
- 5) Sitios o trabajos especializados.

Informante N° 13

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 26.3.75
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) La situación que ocupa en la frase, dentro del significado. Como conozco el sentido amplio y global, supongo un significado que considero acorde con el texto.
- 4) -.
- 5) Estrategias, formas de conseguir a la gente.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Sustantivo acompañado de adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) La primera frase, que habla de la situación laboral mejorada, más buena, de los años 80.
- 4) Recuerdo que *queues* son colas de gente.
- 5) Largas colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Despido.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) El contexto sobre una compañía aérea.

- 4) -.
5) Piloto, aviador.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) Por el significado del mensaje del texto.
4) Similitud con el castellano.
5) Desmembrar, separar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Núcleo de un grupo circunstancial.
3) -.
4) -.
5) Resquicio.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) -.
3) -.
4) *Work*= trabajar; *force*= fuerza.
5) Trabajo que requiere fuerza.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) El contexto y sentido de todo el texto.
4) Palabra compuesta por *short*= corto y *age*= edad.
5) Corta edad/ poco tiempo.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) El sentido de la sucesión de acciones sobre los empleados.
4) -.
5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) Sentido del texto y los tantos porcentajes de después relativos a la demografía.
4) *The worst*= el peor.
5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) Senior= categoría de una determinada edad.
5) Joven y madura.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.

- 4) *To rise*= crecer.
5) Leve crecimiento.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Complementa un sustantivo.
3) -.
4) -.
5) Técnica.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Aborda.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) -.
3) Porque antes pone jóvenes graduados.
4) -.
5) Buenos resultados.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sujeto.
2) -.
3) -.
4) Similitud con el castellano.
5) Resorte, base.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Sujeto.
3) *In mid career* = a mitad de carrera.
4) *Job*= empleo; *hope*= esperar.
5) Esperar empleo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento del nombre.
3) -.
4) *Hunter*= cazador; *head*= cabeza.
5) Caza talentos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Complementa a *city*.
3) -.
4) -.
5) Desarrolladas.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Bordeando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Programa de enseñanza para encontrar trabajo.

Informante N° 14	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 8.2.75	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Comprensión del resto de las palabras.
- 4) -.
- 5) Técnicas, estrategias.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Porque va delante del sujeto.
- 4) -.
- 5) Normas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Sindicatos.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por la sintaxis.
- 4) -.
- 5) Ayudó.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Adjetivo.
- 3) Va junto a American y considero que American es un adjetivo.
- 4) -.
- 5) Jugador.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Delante va el *to*.
- 4) -.
- 5) Dirigir.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Sin vencer, vencimiento, triunfo.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Adjetivo.
- 3) Por la composición de la palabra.
- 4) -.
- 5) Duro esfuerzo, duro trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Nombre.
- 3) Por la composición de la palabra.
- 4) Creo conocerla.
- 5) Gente de corta edad, jóvenes.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va junto a una serie de verbos.
- 4) -.
- 5) Reclutar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Delante lleva un *to*.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) Creo que proviene de *senior*, y *senior* es estudiante de COU.
- 5) Estudiantes o jóvenes con estudios de COU.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Ahorro.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Nombre.
- 3) Por el significado que le da a la frase.
- 4) Creo conocerla.
- 5) Estudio.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Preposición.
- 2) Preposición.
- 3) Por el significado que le da a la frase.
- 4) -.
- 5) Sobre.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Proteger.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Por la sintaxis.
- 4) -.
- 5) El trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento de lugar.
- 3) Porque está hablando de jóvenes negros y el significado que en mi opinión se aproxima podría ser ése.
- 4) -.
- 5) Chabolas.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Termina en -ing y va detrás del verbo *to be*.
- 4) -.
- 5) Está situado.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 15 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 26.5.75
- Años de inglés estudiados: 9
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sharpen= participio; up= complemento circunstancial.
- 3) Puesto que anteriormente se habla de la escasa gente preparada, las compañías, si necesitan personal cualificado tendrán que prepararlo.
- 4) El hecho de que sharp significa afilar y up connota rectitud y que esté derecho me ha llevado a pensar en su significado.
- 5) Educar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre/ Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Según el contexto, como antes no había un adoctrinamiento de los empleados, ahora con esto, los empresarios disponen de más solicitantes para acceder a los cargos, y por eso he pensado en las largas colas que podían formarse. También me ha ayudado el traducir el adjetivo *dole* y la palabra *lengthy*.
- 4) -.
- 5) Enormes colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) Los que están implicados en la contratación de plantilla además de los empresarios, son los sindicatos.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Como la dirigente del gobierno, M. Thatcher, puede tener el poder de "explotar" las minas, lo que he hecho es partir del sujeto y el objeto directo y enlazar ambas para adivinar el significado.
- 4) -.
- 5) Explotar.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Sobre el contexto anterior se habla de los sindicatos y políticos que pueden tener poder para intervenir en la línea americana y un miembro individual podría ser un dirigente.
- 4) -.
- 5) Dirigente.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Casi con la composición de la palabra se consigue el significado, puesto que es como un desgajamiento de los miembros.
- 4) -.
- 5) Desarticular el personal.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Al desarticular la organización de la empresa me ha llamado la atención la palabra *without*, porque parece como si tuviera el poder para esta acción. Aparte, también me ha ayudado la composición de la palabra.
- 4) -.
- 5) Puesto de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Además de la ayuda que ofrece la composición de la palabra, también por el contexto, por el conocimiento de vacantes, que da lugar a contratos a jóvenes.
- 4) -.
- 5) Contrato.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) Ya la sabía.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Ya la sabía, aunque creo que no está bien por el tiempo del verbo.
- 5) Empeorará.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) No sé por qué he puesto este significado. No me ha ayudado el contexto porque puede tener muchas posibilidades.
- 4) -.

5) Ministro.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Ya me la sabía.
- 5) Crecimiento constante.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Me ha ayudado la composición de la palabra y el contexto de algunas palabras como *kidnap*.
- 4) -.
- 5) Estricto.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Gozar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Ya me la sabía.
- 5) Sinónimo de complejos hoteleros.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) La palabra consternación. El tradicionalismo de los japoneses que se oponen a las vacaciones y un lapsus en la carrera (*mid-career*) hizo que pensara en descanso.
- 4) -.
- 5) Descanso.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Staff de asesoramiento.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.

- 3) -.
4) -.
5) Concentrados.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Me ha ayudado el porcentaje y la cifra.
4) -.
5) Situados.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Me ha ayudado mucho *training* y *remedial education*.
4) -.
5) Preparación.

Informante Nº 16	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 13.9.75	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Objeto directo.

- 3) Está diciendo cuál es el trabajo o función de una persona, anteponiendo al oficio la palabra *American*, y luego habla de *airlines*.

- 4) -.
5) Piloto de aviones.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) *dis-member*, lo contrario de miembro= no miembro.
4) -.
5) Que no es miembro, despedido.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) Según el contexto, como creo que fue despedido sin algo, pienso que es "explicación" o "razón".
4) -.
5) Razón o explicación.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Creo que la palabra tiene que ver con un lugar de trabajo por el contexto, ya que habla de gente empleada y desempleada, de gente joven y menos joven. Creo que se trata de lugares de trabajo.
4) -.
5) Lugar de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) La palabra *young*= joven. *Shortage*= corta edad.
4) -.
5) Jóvenes de corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Da una serie de verbos que son los que describen en cierta forma la manera de tratar a los jóvenes trabajadores. No estoy segura de lo que es, pero creo que tiene algo que ver con proteger o enseñar.
4) -.
5) Proteger o enseñar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Cuando habla de *worsen*, después nos dan unas estadísticas donde disminuye desde los años 70 a los años 90. Por lo tanto, pienso que está hablando de una disminución del porcentaje de jóvenes trabajadores en trabajos duros.
4) -.
5) Disminución.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) *Paying by seniority* = tipo de pago.
- 4) -.
- 5) Creo que significa "que es un buen sueldo".

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) *Rise*= crecimiento o aumento. Por lo de los pagos dicho dos líneas antes.
- 4) -.
- 5) Crecimiento o aumento más rápido.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) La palabra *mid-career* creo que es en mitad de la carrera, por lo que podría ser que *job-hopping* fuera un trabajo que surge en mitad de la carrera o que es un trabajo final.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.

5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) La palabra *around 10%* me da una señal que junto con *skill* me lleva a pensar que podría ser mantener.
- 4) -.
- 5) Mantiene.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 17

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 20.5.75
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) La palabra *attract*.
- 4) -.
- 5) Algo relacionado con la motivación, para motivar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Luego habla de empresarios.
- 4) -.
- 5) Organizaciones, empresas, estructuras.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Tiene que ser algo relacionado con los empresarios.
- 4) -.
- 5) Unión de empresas o empresarios.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.

3) Lo que hizo Reagan. Debe ser algo relacionado con las huelgas de los mineros o su estructura organizativa.

4) -.

5) Enfrentarse con los problemas de los mineros.

Palabra: 5

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) -.

4) Suena a nombre de chocolate, aunque debe ser algún tipo de cargo político.

5) Cargo político.

Palabra: 6

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) Dis-member= deshacer miembros.

4) -.

5) Separarse de una organización.

Palabra: 7

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Sin hacer débil.

Palabra: 8

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) *Work*= trabajo; *force*= fuerza.

4) -.

5) Fuerza de trabajo, trabajadores.

Palabra: 9

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) *Short*= corto; *age*= edad.

4) -.

5) De corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) -.

4) Las películas del Oeste.

5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) -.

4) Senior = mayor, el profesional, el situado en el mercado.

5) Profesionales.

Palabra: 13

Categorías:

1) -.

2) -.

3) Labour cost = coste laboral.

4) -.

5) Reducir, disminuir.

Palabra: 14

Categorías:

1) Adjetivo.

2) -.

3) Labour.

4) Es una característica o algo relacionado con el trabajo.

5) El "gran" mercado laboral.

Palabra: 15

Categorías:

1) Adjetivo.

2) -.

3) -.

4) -.

5) No profesional.

Palabra: 16

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) Algo relacionado con el trabajo.

5) Periodo de pruebas.

Palabra: 17

Categorías:

1) -.

2) -.

3) Algo relacionado con el trabajo.

4) -.

5) Cuando se consolida en el trabajo para luego hacerle el contrato.

Palabra: 18

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) -.

4) *Job*= trabajo; *hope*= esperanza.

5) El trabajo esperado.

Palabra: 19

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) -.

4) *Head*= cabeza o cabezal.

5) Líderes o directivos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Residen.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Desempleo de alrededor del 10%.
- 4) -.
- 5) Es más o menos; rondando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Como se habla antes de preparar a los trabajadores, debe ser un tipo de empresa que prepara a los trabajadores.
- 4) -.
- 5) Hacer profesionales, preparar trabajadores para hacerles profesionales.

Informante N° 18	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 6.4.74	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Por el significado que tiene el contexto. Por lo que se está hablando en las frases anteriores.
- 4) Relacionándola con la palabra *sharp*.
- 5) Expandirse.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Por la frase que le sigue detrás.
- 4) Porque la palabra *queues* la he utilizado anteriormente en otros contextos.
- 5) Formación, trabajo.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) El contexto que le sigue detrás.
- 4) El conocimiento de la palabra *union* y que se parece al significado en español.
- 5) Las leyes o bases de la unión política.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El significado del texto en las frases anteriores, relacionándolo con las frases anteriores.
- 4) -.

5) Apoyó.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) He intentado buscar el significado de esta palabra, acoplándola a este texto.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) El verbo que lleva delante *was able to*.
- 4) La palabra *member* la conozco y a partir de ésta deduzco el significado de *dismember*.
- 5) Que se uniera.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sujeto.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Para averiguar el significado de esta palabra, he leído el contexto o frases anteriores intentando sacar su significado en español.
- 4) -.
- 5) Equipo.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) Las frases anteriores a esta palabra y el texto que le sigue después.
- 4) Que conozco por separado la palabra *work* y la palabra *force*.
- 5) Equipo de trabajo, fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Objeto Directo.
- 3) Por las frases anteriores y analizando el significado de éstas. La palabra que le sigue después (*young*).
- 4) La palabra *short* y la palabra *age*. Relacionándolas.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Todos los verbos que se describen anteriormente.
- 4) -.
- 5) Formar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto.
- 3) Las frases anteriores. Dándole su significado y traduciéndolas al español.
- 4) El conocimiento de *worst*.

5) Peor.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Las frases que vienen después.
- 4) Me suena la palabra.
- 5) Juventudes.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto.
- 3) Por las frases anteriores.
- 4) -.
- 5) Desempeña un riesgo.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento.
- 3) La frase anterior del texto, traduciéndola al español, y la frase de después.
- 4) -.
- 5) Parte.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Las dos palabras anteriores.
- 4) -.
- 5) Sobre.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) Frases anteriores.
- 4) -.
- 5) Por sus reglas.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) Por la palabra *hot-spring*.
- 4) -.
- 5) Se resienten.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Por lo que le sigue después.
- 4) *Job*, que es trabajo.
- 5) Empleados.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) -.
- 4) Conozco la palabra *head* y trato de asociarla con el significado del texto.

5) A la cabeza de todo.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) Per lo anterior.
- 4) -.
- 5) Centros.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento.
- 3) Por las frases anteriores.
- 4) -.
- 5) Se encuentra situada.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto.
- 3) Por la significación del texto anteriormente.
- 4) -.
- 5) Grupo.

Informante N° 19	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 5.3.75	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) El hecho de que necesitan algo para atraer a los trabajadores.
- 4) -.
- 5) Afilar sus métodos, mejorarlos ofreciendo ventajas.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) Conocimiento de la palabra *queues*.
- 5) Colas de...

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) La palabra *union* y la siguiente de políticos; y el hecho de que esa unión de algo tiene o impone una posición.
- 4) -.
- 5) Uniones o agrupaciones de grupos políticos.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.

- 4) -.
5) Rehizo.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) -.
4) Creo conocer la palabra pero no me acuerdo de su significado.
5) Montador (como jinete) o piloto.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) -.
4) La similitud en español e inglés.
5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) El without que existe antes de la palabra, ya que me hace pensar que se consigue el propósito sin la fuerza o equipo de trabajo.
4) Me suena haberla visto antes.
5) Despedido.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Complemento preposicional.
3) Analizar cada palabra por separado y luego unir los significados, formando una palabra coherente.
4) -.
5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Objeto directo.
3) Analizar cada palabra por separado e intentar crear una nueva con sentido.
4) -.
5) Grupo pequeño o reducido de edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) Los sustantivos que le anteceden, ya que todos ellos son sobre premios o cosas buenas para atraer posibles trabajadores.
4) Las películas del Oeste, donde daban una recompensa.
5) Recompensa.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) La lectura del párrafo siguiente que dice que serán peores los tantos por cien de los 90, comparándolos con los de los 70.

- 4) El saber que *worse* es "peor" en castellano.
5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) El hecho de que tras la palabra dice que no pagan en función del mérito de las personas en el trabajo.
4) -.
5) Antigüedad en el acometimiento de una actividad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) Analizar la palabra *rise* que creo es como amanecer o crecer en algo, y luego ver o creer entender tras la palabra el significado de labor de costes.
4) -.
5) Estado de crecimiento.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Complemento preposicional.
3) La lectura del párrafo siguiente, que al poner que "secuestran" a gente joven, he pensado que es como algo erróneo o fuera de la ley el método que utilizan para captar jóvenes.
4) -.
5) Picara manera de hacer algo, es decir, con doble sentido.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Complemento preposicional.
3) -.
4) Imaginar por similitud con la palabra *about* lo que pudiera ser.
5) Sobre el tema.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Complemento preposicional.
3) Leerme el párrafo y sacar las conclusiones de que hacen algo para conseguir un contrato. Lo hacen de forma que engañan o no acaban de decir la verdad.
4) -.
5) Mostrándoles u ofreciéndoles.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Complemento circunstancial de modo.
3) El pensar que los engañan con algo que les haga firmar luego los posibles contratos.
4) -.
5) Refuerzos, apoyos (como ventajas adicionales).

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) La lectura de las palabras siguientes que te orientan sobre la mitad de la carrera. Uniendo esto con la separación de los significados de las palabras e intentando conseguir una con más o menos sentido.
- 4) El pensar que en la realidad también se da ese problema. Este pensamiento me ha inducido a formular un significado con la traducción de "a mitad de carrera".
- 5) Espera de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) La división de la palabra en dos, analizando el significado de ambos y buscando otra que tenga sentido según el contexto.
- 4) Creo que *hunter* es cazador, debido a una serie que hacían en televisión. No es literalmente cazador, sino buscador de algo en especial.
- 5) Cabeza o jefes de búsqueda de gente joven para trabajar.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Por no saber qué poner y estar entre incluir o excluir; que perfectamente pueden no ser ninguna de las dos palabras.
- 4) -.
- 5) Incluyendo.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Me dice (el texto) que está sobre o alrededor del 10%. Por ello me hace pensar que pueda ser que se mantiene. También el adverbio de tiempo *still*.
- 4) -.
- 5) Manteniendo.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Suponiendo y leyendo el párrafo siguiente.
- 4) -.
- 5) Grupo de trabajadores jóvenes caracterizados por la iniciativa, inteligencia...

Informante N° 20	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 15.10.76	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.

- 3) Enlazarla con las palabras siguientes (*to attract them*).
- 4) Ayuda el dibujo.
- 5) Raptarlos.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) Las palabras *union* y *politicians* llevan a pensar que pueda tratarse de una especie de asociación.
- 4) -.
- 5) Congreso.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del sintagma verbal.
- 3) Imaginar una palabra que tenga sentido en esa frase pero también en el texto global.
- 4) -.
- 5) Elegir.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) He unido las palabras que podían ser clave (*airline, TWA*).
- 4) He pensado en el anuncio del insecticida RAID.
- 5) Piloto.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) El mismo proceso de la palabra anterior.
- 4) -.
- 5) Formar parte de.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Leer la frase en total e imaginarme lo que podría ir detrás de *without* que pudiera darle significado.
- 4) El sonido que tiene al ser pronunciada.
- 5) Empujar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Continuar con el significado que creo que tiene ya dicha frase.
- 4) Al continuar leyendo aparece nuevamente *workforce* y ayuda a imaginar lo que podría ser o lo que más o menos puede ser.

5) Fuerzas armadas.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Objeto directo.
- 3) El sentido global de la oración.
- 4) Un parecido en la pronunciación al valenciano, y que más o menos quiere decir lo mismo.
- 5) Seleccionó.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) Encontrar el sentido de la palabra junto con la oración y la serie de verbos enumerados.
- 4) Me recuerda a la palabra *award*, aunque no estoy segura si significa lo que creo.
- 5) Premiar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del sintagma verbal.
- 3) Leer el párrafo.
- 4) -.
- 5) Permanecer.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) En dos frases anteriores aparece la palabra *rise* y en esta frase la palabra *cost*, así que he deducido que para relacionarla con costes nada mejor que reducirlos.
- 5) Porcentaje menor.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Como hablan de una labor, *tightening* podría decir algo sobre esa labor que los estadísticos han hecho.
- 4) -.
- 5) Detallada.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) El significado que podría tener en el contexto considerando que esa frase puede tener relación con la anterior.
- 4) La localización de la palabra al final de la frase.

5) Lo confirma.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La he relacionado con las palabras *America* y *Britain*.
- 4) -.
- 5) Situados.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Habla de un porcentaje y dice que todavía existe ese porcentaje.
- 4) -.
- 5) Permanecer.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Un tipo de aprendizaje.

Informante N° 21	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 10.1.72	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El verbo *need* que significa necesitar y *to attract them* que creo que significa atraerlos.
- 4) -.
- 5) Lanzarse a.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) La palabra *politicians* sugiere que se refiera por la palabra *union* a grupo de personas.
- 4) -.
- 5) Sindicato.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo en pasado.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Como se deduce que deshacen una compañía, se supone que tiene que deshacerla una persona importante o con un cargo de poder.
- 4) -.
- 5) Dirigente.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El prefijo *dis-* de deshacer, de negar, de referirse a la acción contraria de la palabra *member* sugiere desmembrar.
- 4) -.
- 5) Deshacer la compañía TWA.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) *Without*, que significa sin.
- 4) -.
- 5) Pizca.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.

2) Complemento indirecto.

3) Palabra formada por *work*= trabajo y *force*= fuerza, esfuerzo.

4) -.

5) Esfuerzo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Palabra formada por *short*= bajito, corto, y *age*= edad; hace referencia a duración en el tiempo.
- 4) -.
- 5) Decrecimiento.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo en infinitivo precedido por *to*.
- 2) Verbo.
- 3) Las palabras anteriores: atraer, desarrollar, motivar. Se trata de convencer o satisfacer a los empleados.
- 4) Ya la sabía de antes.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La palabra *worse* significa peor, entonces se deduce que es un verbo.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) El significado de las demás palabras. En este caso, los japoneses practican el pagar la retribución por experiencia, antigüedad, más que por méritos. Además, de la palabra *seniority* se deduce *senior*, de categoría adulta, para mayores.
- 4) -.
- 5) Antigüedad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) *Rise* como verbo significa elevar, alzar. Al referirse a *costs*, que quiere decir costes, se supone que los japoneses intentan reducir costes.
- 4) -.
- 5) Elevada reducción.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) Parecida al castellano del verbo abundar.
 4) -.
 5) Abunda.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) Por el contexto, los jóvenes graduados se ven obligados a firmar contratos.
 4) -.
 5) Obliga.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto.
 3) Si consideramos la palabra por separado, tenemos: *job*= profesión, trabajo; *hopping*= del verbo hope, que significa esperar.
 4) -.
 5) Esperanza de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento del nombre.
 3) *Headhunters* considerada por separado, tenemos: *head*= cabeza y *hunters*.
 4) -.
 5) En cabeza.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) Tiene que ser un verbo refiriéndose a una acción negativa para los jóvenes negros desempleados.
 4) -.
 5) Discriminados.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) Por el contexto, los empleados están todavía aumentando alrededor de un 10%.
 4) -.
 5) Aumentando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento indirecto.
 3) Por el contexto, parece que sea un mecanismo para reducir el desempleo o aumentar la economía.

- 4) -.
 5) -.

Informante N° 22	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 20.3.74	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Objeto directo.
 3) Va detrás de la palabra *to* y entonces casi siempre son verbos. Además lleva la partícula *up*.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto.
 3) Nombre porque va delante del verbo. *Dole* me recuerda a una muñeca.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto.
 3) La palabra union que se escribe igual que en castellano, y llevar detrás la palabra "política", hace que parezca una unión política de algo.
 4) -.
 5) Unión política de...

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -.
 4) Sé que en Gran Bretaña durante esa época se cerraron gran cantidad de minas y empresas relacionadas con ellas, por eso lo he traducido por "fastidiar" o algo así.
 5) Fastidió.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) Adjetivo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) *Member* suena a miembro y *dis-* a disolver, por tanto, *dismember* a desmembrar, disolver una compañía.
 4) -.
 5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Al traducir la frase queda bien sin la ayuda, el apoyo de su fuerza de trabajo.
- 4) -.
- 5) Apoyó.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Por traducción, ya que conocía la palabra.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Por traducción de la frase y la relación del contexto entre fuerza de trabajo y jóvenes, significa que habrá una disminución de los jóvenes en edad de trabajar.
- 4) En vistas de la situación del capital humano según los economistas y las estadísticas.
- 5) Corta edad, poca edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Como hace la función de verbo y conozco el significado de *worse*, relacionándolo llevo a: empeorar.
- 4) *Worse* significa peor.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) *Rise* significa crecer, pero *steady* no lo sé.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Adjetivo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Resurge.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) *Job*= trabajo; *to hope*= esperar.
- 5) Esperando un trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Adjetivo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.

- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante Nº 23	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 15.7.73	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.	

- Palabra: 1*
Categorías:
1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) Habla de las compañías, de lo que tienen o necesitan hacer para atraer a los trabajadores.
4) -.
5) Promocionarse.

- Palabra: 2*
Categorías:
1) Adjetivo/Sustantivo.
2) Sujeto.
3) Se trata de algo que facilita la labor a los trabajadores u hombres de negocios.
4) -.
5) -.

- Palabra: 3*
Categorías:
1) Adjetivo.
2) Sujeto.
3) Como va delante de un sustantivo (politicians), creo que es un adjetivo.
4) -.
5) Una especie de unión entre países, bajo una idea política.

- Palabra: 4*
Categorías:
1) Verbo.
2) Núcleo.
3) Como habla de cómo los políticos han ido venciendo y consiguiendo sus metas, creo que se trata de un sinónimo de vencer.
4) -.
5) Derrotar.

- Palabra: 5*
Categorías:
1) Sustantivo.
2) Complemento del nombre.
3) -.
4) -.
5) Corredor.

- Palabra: 6*
Categorías:
1) Verbo.
2) Núcleo.
3) Como *member*= miembro y va precedido de la partícula *dis-* y es negativo, me ha venido a la cabeza la idea de que podía ser disolver.
4) -.
5) Disolver/Descomponer.

- Palabra: 7*
Categorías:
1) Sustantivo.
2) Sujeto.
3) Al hablar de cómo disolvió una compañía, me imagino que nos explica el modo en el que lo hizo.
4) -.
5) Apoyo, ayuda.

- Palabra: 8*
Categorías:
1) Sustantivo.
2) Complemento.
3) -.
4) -.
5) Fuerza de trabajo.

- Palabra: 9*
Categorías:
1) Sustantivo.
2) Atributo.
3) Habla de las grandes empresas, de las que llevan mucho tiempo en el sector, y hace referencia a los jóvenes trabajadores.
4) -.
5) Corta edad.

- Palabra: 10*
Categorías:
1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) Habla de lo que tendrán que hacer las empresas para que sus trabajadores permanezcan en ellas.
4) -.
5) Algún sinónimo de retener o motivar, como puede ser guardar.

- Palabra: 11*
Categorías:
1) Verbo.
2) Atributo.
3) Habla de lo que pasará si la situación es mala.
4) Me suena del superlativo de inferioridad *worst*.
5) Empeorar.

- Palabra: 12*
Categorías:
1) Adverbio.
2) Complemento circunstancial.
3) Me he guiado por el verbo *paying*.
4) -.
5) Alguna forma de pagar.

- Palabra: 13*
Categorías:
1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) Como habla de los empleados menores de 25 años, he supuesto que se trataba de algo relacionado con costes elevados.
4) -.
5) Elevado.

- Palabra: 14*
Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) Complemento del nombre.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) Por su semejanza con el español.
 4) -.
 5) Abunda.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) Como dicen que les obligan a firmar y la palabra se refiere a ellos, creo que significará algo semejante a persuadir.
 4) -.
 5) Persuadirles.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Objeto directo.
 3) Porque se refiere a la primavera y a persuadirles para firmar.
 4) -.
 5) Algún tipo de recompensa.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Sujeto.
 3) Porque *job*= trabajo; *hope*= esperanza.
 4) -.
 5) Trabajo de esperanza.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Informante N° 24

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 26.9.72
 - Años de inglés estudiados: 8
 - Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) -.
 2) Objeto directo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Objeto directo.
 3) Los empleados no lo tenían fácil, habían sido humillados.
 4) *Queues* me suena a cola.
 5) Largas colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto.
 3) *Politicians to impose*.
 4) -.
 5) Partidos políticos.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto.
 3) -.
 4) Ya conocía esta palabra, aunque no sé si es adecuada para este contexto.
 5) Corredor.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -.
 4) *Member* es miembro.
 5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) El texto habla de los empleados en general.
- 4) Por su traducción literal.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Sector.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) La conocía.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) *Badly wrong* nos da un significado negativo.
- 4) *worse*= peor.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) *Seniority* puede ser aplicado al mundo laboral como categoría.
- 4) -.
- 5) Categoría profesional.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Me suena.
- 5) Tasa decreciente.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Creciente.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.

- 2) Objeto directo.

3) Por el tema del artículo y por sentido común, la mano de obra abunda.

4) Por similitud con el castellano.

- 5) Abunda.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Induciendo.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) *Hopping* me suena a saltar.
- 4) -.
- 5) Cambio de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) Por el libro *La Ciudad de la Alegría*.
- 5) Barrio pobre.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Porque se refiere a un porcentaje.
- 4) -.
- 5) Rondando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 25	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 27.8.76	

- Años de inglés estudiados: 11
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El párrafo facilita su comprensión.
- 4) *To sharp* significa afilar.
- 5) Perfeccionar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Colas de espera.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Las 2 líneas siguientes.
- 4) -.
- 5) Cooperación, unión.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) *A member* es un miembro, por lo que *dismember* es quitar los miembros.
- 5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Ayuda.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) -.
- 4) -.

5) Gente en edad de trabajar.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Poco.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Está hablando de las formas de atraer a la gente.
- 4) Películas del Oeste.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Superlativo de *bad*.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) *Paying by*.
- 4) -.
- 5) Una forma de pagar el trabajo.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo y adjetivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Crecimiento estable.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) *To tight* significa apretar.
- 5) Apretado.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Las 2 líneas siguientes.
- 4) -.
- 5) Prometiendo.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) *Hot-spring*.
- 4) -.
- 5) Regalos.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo, sustantivo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Cazatalentos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) *Black teenagers and inner-city*.
- 4) -.
- 5) Suburbios.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La oración en la que se encuentra.
- 4) *To hover* significa aspirar. *Hover* significa aspirador.
- 5) Aspirando, recluyendo, consumiendo.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante Nº 26	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 25.5.75	
- Años de inglés estudiados: 9	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) La palabra *attract* y luego el ver el dibujo es en lo que me he centrado.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) Me ha parecido entender algo acerca de unos políticos que se impusieron a la labor de la organización; eso me ha hecho pensar en un tipo de unión de políticos.
- 4) Simplemento con ver *union* ya pienso en el grupo de algo (en este caso, políticos).
- 5) Conjunto de políticos que se dedican a tomar decisiones importantes.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La terminación de la palabra es *-ed= pasado*.
- 4) -.
- 5) Hacer desaparecer, romper algo.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) Que está situado detrás de la palabra *American*.
- 4) Me suena a spot publicitario.
- 5) Un tipo de americano.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) *Dismember=* me suena a no recordar.
TWA= parece el nombre de un avión.
- 4) Me suena a lo contrario de *remember* (recordar).
- 5) Cuando no se acuerda alguien de algo.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Porque delante lleva la preposición *from*.
- 4) *work=* trabajo; *force=* me suena a fuerza.
- 5) Trabajo que requiere fuerza.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.

3) *Short*= pequeño; *age*= año; luego sigue la palabra *young*.

4) -.

5) Cuando tiene pocos años.

Palabra: 10

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento circunstancial.

3) Va acompañado de más adjetivos que tienen las compañías de América, Japón y Europa.

4) -.

5) Pagar a los empleados.

Palabra: 11

Categorías:

1) Nombre.

2) Objeto directo.

3) -.

4) -.

5) Hay que tener en cuenta una serie de aspectos.

Palabra: 12

Categorías:

1) Nombre.

2) Objeto indirecto.

3) -.

4) -.

5) Forma de dirigirse a un alto cargo.

Palabra: 13

Categorías:

1) Nombre.

2) Objeto directo.

3) -.

4) -.

5) Estudiar el riesgo de algo.

Palabra: 14

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Verbo.

3) -.

4) -.

5) Realizar algo.

Palabra: 15

Categorías:

1) Nombre.

2) Objeto indirecto.

3) -.

4) -.

5) Abonados.

Palabra: 16

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 17

Categorías:

1) Nombre.

2) Adjetivo.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 18

Categorías:

1) Nombre.

2) Adjetivo.

3) -.

4) -.

5) Trabajo realizado cuando todavía no se ha acabado la carrera= prácticas (pero cobrando poco).

Palabra: 19

Categorías:

1) Nombre.

2) Adjetivo.

3) -.

4) -.

5) Un tipo industrial.

Palabra: 20

Categorías:

1) Nombre.

2) Nombre.

3) -.

4) -.

5) Eslabones o niveles en una jerarquía.

Palabra: 21

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 22

Categorías:

1) Nombre.

2) Adjetivo.

3) -.

4) -.

5) -.

Informante N° 27

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 18.11.73

- Años de inglés estudiados: 9

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

1) Verbo.

2) Objeto directo.

3) -.

4) -.

5) Expandirse.

Palabra: 2

Categorías:

1) Nombre.

2) Sujeto.

3) -.

4) Porque *queue* significa cola, lo aprendí leyendo un libro en inglés.

5) Colas largas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Destruyó.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Creo que significa eso porque están las siglas TWA que creo que son de alguna asociación, y por tanto el hombre éste debe pertenecer a ella.
- 4) -.
- 5) Ejecutivo o persona con algún cargo importante.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) *Dis-* significa lo contrario (igual que en español *des-*) y *member* viene de miembro, así que lo he deducido.
- 5) Destituído.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Creo que *workforce* significa trabajo o fuerza de trabajo, y como *without* significa "sin", lo he deducido.
- 4) -.
- 5) Indemnización.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Porque sé que *work* significa trabajar y *force*, fuerza o algo por el estilo.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) Porque *short* es corto y *age* es edad.

5) Periodo corto.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Por los verbos que están al lado de éste, ya que creo que entre todos debe estar el aspecto remuneración de los empleados.
- 4) -.
- 5) Remunerar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Porque me recuerda a esa palabra en español.
- 5) Señorío.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) Porque me suena del año pasado, *rise* es subir y *steady* es constante o proporcional.
- 5) Subir constantemente.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Logros.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.

- 4) -.
5) Conseguir.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) -.
4) -.
5) Trabajo alterno.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Complemento del nombre.
3) -.
4) -.
5) Cazadores de cabezas.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Complemento del nombre.
3) -.
4) -.
5) Industrial.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Alcanzando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Informante N° 28	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 20.7.74	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) Pienso que dice: las compañías necesitarán..... para atraerlos, supongo que será "esforzarse".
4) -.
5) Esforzarse.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) Para imponer algo, ha habido unión entre políticos, como si fuera un consenso.
4) -.
5) Consenso.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) -.
4) Parecido con desmembrar.
5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Complemento circunstancial.
3) -.
4) Por la traducción literal, fuerza de trabajo.
5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) Dice: la fuerza de trabajo continuará creciendo, pero habrá una pequeña porción de jóvenes trabajadores con nivel.
4) -.
5) Pequeña porción.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.

5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Mientras la economía vaya mal, la pequeña porción de trabajadores disminuirá con seguridad.
- 5) Disminuir.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) *Senior* me suena a experto, mayor.
- 5) Experiencia.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Verbo más adverbio.
- 2) Complemento directo.
- 3) *Rise* se cita mucho en el texto.
- 4) -.
- 5) Crecimiento continuado.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Pone que las estadísticas dicen una parte de la historia, pero que en la realidad es diferente.
- 4) -.
- 5) Ser muy diferente a lo comentado en las estadísticas.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Pone: "secuestrar" jóvenes licenciados, atrayéndoles con ¿trucos?
- 4) -.
- 5) Atraer.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Me parece lógico al traducir la frase.
- 5) Trucos, tretas.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.

3) -.

- 4) Traducción literal.
- 5) Búsqueda de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Traducción literal: caza-cabezas.
- 5) Cazatalentos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento del verbo.
- 3) El desempleo todavía "alcanza" sobre el 10% de la fuerza de trabajo.
- 4) -.
- 5) Alcanzando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre + complemento.
- 2) Objeto directo.
- 3) En el párrafo anterior, habla de que hay muchos jóvenes parados sin mucha formación.
- 4) -.
- 5) Recorte de nivel.

Informante N° 29

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 6.2.75
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) 1. Partícula "to" --- "to".
2. La frase anterior me advierte de cuál es el posible contenido del texto y su relación con ésta me hace suponer un posible significado.
- 4) La raíz del término principal *sharp* y el hecho de que sea un *phrasal verb* con *up* me acercan a un posible significado que tal vez esté totalmente desorientado.
- 5) Ingeniárselas.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.

5) -.

Palabra: 3**Categorías:**

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Posible relación con *politicians*.
- 4) Me parece haber oído algo parecido en alguna película de Ken Loach.
- 5) Sindicalistas.

Palabra: 4**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) No sé el significado de *take on* y no deduzco *trounced*. Por otro lado no me valgo de la frase posterior para ningún tipo de posible deducción que no me llevara a un seguro significado erróneo.
- 4) -.
- 5) Acabó con.

Palabra: 5**Categorías:**

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Significado acorde con la continuación de la frase, pues habla de *American airline*.
- 4) -.
- 5) Piloto.

Palabra: 6**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) *Dis*= des; *member*= miembro.
- 4) -.
- 5) Deshacer.

Palabra: 7**Categorías:**

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8**Categorías:**

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) *Workforce*: *work*= trabajo; *force*= fuerza.
- 4) -.
- 5) Población activa.

Palabra: 9**Categorías:**

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Contexto global del párrafo y raíz del término *short*.
- 4) -.
- 5) Escasez.

Palabra: 10**Categorías:**

1) Verbo.

2) Verbo.

3) Posible concordancia con las palabras anteriores.

4) Haberlo visto en alguna película.

5) Recompensar.

Palabra: 11**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Además del contexto global, la raíz de *worsen*, que creo debe de ser *worse*= peor.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12**Categorías:**

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Posible concordancia con *senior*, además de la previa explicación que da el texto.
- 4) -.
- 5) Juventud.

Palabra: 13**Categorías:**

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) *Steady rise*: desconozco *steady*; conozco *rise*. Además, habla de costes en el trabajo que influye en mi conclusión.
- 4) -.
- 5) Aumento.

Palabra: 14**Categorías:**

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) Lo relaciono con una canción de los Beatles llamada *Hold me Tight*.
- 5) Suave.

Palabra: 15**Categorías:**

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16**Categorías:**

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17**Categorías:**

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.

5) -.

Palabra: 18

Categorías:

1) Nombre.

2) Sujeto.

3) *Job-hopping in mid career.*

4) -.

5) Esperanza de encontrar trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento del nombre.

3) *Head= cabeza; hunter= cazador.*

4) -.

5) Buscadores.

Palabra: 20

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento circunstancial.

3) *Inner city slums*, además de hablar de *black teenagers*.

4) -.

5) Suburbios.

Palabra: 21

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 22

Categorías:

1) Nombre.

2) Objeto directo.

3) Creo que tiene que ver con la educación y la formación del trabajador.

4) *Skill= habilidad.*

5) -.

Informante N° 30 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 13.4.75

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: 15 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

1) Verbo.

2) Objeto directo.

3) Parece tener relación con el título y con el dibujo.

4) En un utensilio de mi cocina usaban este mismo verbo, y allí tenía el significado de algo puntiagudo.

5) Sinónimo de pescar, coger.

Palabra: 2

Categorías:

1) Adjetivo y sustantivo.

2) Sujeto.

3) Lo he deducido de la frase en la que está. Lo sé también porque sé lo que significa *queues*.

4) -.

5) Es como una cola para pedir un trabajo, o del paro.

Palabra: 3

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Complemento preposicional del verbo.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 4

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo de la oración.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 5

Categorías:

1) Sustantivo.

2) Complemento del nombre (del sujeto).

3) Por lo que dice la frase.

4) -.

5) Un empresario, persona líder.

Palabra: 6

Categorías:

1) Verbo.

2) Complemento preposicional del verbo.

3) Se parece al castellano.

4) -.

5) Romper a trozos, desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

1) Sustantivo.

2) Complemento circunstancial de modo.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 8

Categorías:

1) Sustantivo.

2) Complementa al complemento circunstancial de modo.

3) He traducido las palabras que forman esta palabra.

4) -.

5) La fuerza de su trabajo, su trabajo, su producción. Los trabajadores de una empresa.

Palabra: 9

Categorías:

1) Sustantivo.

2) Complemento directo.

3) Por el contexto de la frase en la que está y porque más o menos sé lo que significa la palabra (yo la conocía como un sinónimo de *young people*).

4) -.

5) Número reducido de, pocos.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento preposicional del verbo.
- 3) Por el contexto de la frase.
- 4) -.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo de la frase.
- 3) Lo deduzco del contexto de la frase y del significado de *worse*= peor.
- 4) -.
- 5) Ir a peor.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento del objeto directo.
- 3) Lo he deducido por el contexto de la frase y por el significado de *senior* en EEUU.
- 4) -.
- 5) Se paga por la edad del trabajador.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo y sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Lo deduzco por la frase.
- 4) -.
- 5) A un nivel más alto.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo en gerundio.
- 2) Adjetivo, complemento del nombre.
- 3) Sé lo que significa *tight* y lo he deducido por esto.
- 4) -.
- 5) Hacerse pequeño, delgado, estrecho.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo de la frase.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Abundar.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Por el contexto de la frase.
- 4) -.
- 5) Llevar consigo.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Por el contexto de la frase.
- 4) -.

5) Reuniones.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto de la oración.
- 3) Lo deduzco del contexto de la frase.
- 4) -.
- 5) Prácticas en empresas a mitad carrera.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Lo sé por el contexto de la frase y por lo que significa *need* y *hunters*.
- 4) -.
- 5) Jefes, pero agresivos, ya que los llama cazadores.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) Por el contexto de la frase.
- 4) -.
- 5) Barrios, suburbios pobres de una ciudad americana.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo de la oración.
- 3) Por el contexto de la frase.
- 4) -.
- 5) Mantenerse, aguantarse, estancarse.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 31 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 6.3.76
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Mediante el significado de las palabras que le rodean y el pequeño párrafo en negrita en el que se encuentra inmersa.
- 4) -.
- 5) Persuadir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo y nombre respectivamente.
- 2) Sujeto.

3) Al decir en un principio que los trabajadores no estaban en una posición o situación muy buena, creo que el principal problema de ellos es lo relacionado con el paro.

4) Conozco que *to be on the dole* es "estar en el paro", y al mismo tiempo también creo que *queue* significa "cola".

5) La cola del paro.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Está relacionado con la actividad política, ya que posteriormente utiliza la palabra *politicians*.
- 4) *Trade Union* significa sindicato. Además, cuando estudié historia en COU, estudié esta palabra.
- 5) Algo relacionado con los sindicatos.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por lo que se dice con anterioridad, referente a lo que hizo Reagan, parece que las actuaciones con Thatcher tuvieron la misma finalidad, así que aproximadamente adivino es significado de aquí.
- 4) Me ha venido a la mente la palabra "trocear", luego he visto que podría estar relacionado.
- 5) Podría estar relacionado con la idea de segmentar o separar algo que estaba muy compacto.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Como en este párrafo se está nombrando a gente muy relacionada con la política, pienso que su significado debe girar en torno a ésta. Además, posteriormente realiza una acción importante como desmembrar la TWA, que no es una función muy propia de una persona "normal y corriente" en el sentido de que no es lo común entre la gente.
- 4) -.
- 5) Alguien relacionado con la política y con cierto poder.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) La palabra *member* significa miembro. Además como he dicho antes, lo relaciono con palabras y acciones de otros individuos como Reagan y Thatcher, que están haciendo actividades semejantes.
- 4) En el semestre anterior, al estudiar inglés su significado apareció en alguno de los casos.
- 5) Desmembrar o segmentar, dividir.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de instrumento.

3) Según lo que he podido deducir de este párrafo, podría estar relacionado con algún tipo de instrumento que a veces se utiliza para realizar estas actuaciones.

4) -.

5) Instrumento o acción que se necesita para realizar algún tipo de acción.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) Todo está relacionado con el trabajo, de manera que conociendo ambos significados de las palabras *work* y *force*, lo deduzco.
- 4) Cuando nos hicieron leer un libro de Marx, la palabra *workforce* aparecía muchas veces.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Por la separación de las dos palabras que la forman, *short* y *age*.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo junto con *to have to*.
- 3) Después de saber el significado de las palabras que vienen con anterioridad, como *attract*, *develop*, *motivate*.. todas ellas relacionadas con nuevas técnicas de trabajo para hacerlo más ameno.
- 4) En los carteles de "Se busca, recompensa de.." de las películas americanas del Oeste.
- 5) Recompensar, premiar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Este párrafo, que considero de fácil comprensión, alude al problema de la creciente población, como un hecho que agrava más el desempleo en los países. Además, la palabra *worst* significa peor, de aquí viene el verbo.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Se dice que la población pensionista japonesa crecerá notablemente. Creo que está relacionado con lo antiguo o duradero en una empresa.
- 4) En el semestre pasado apareció esta palabra. Además, las entradas de Port Aventura de las personas mayores de edad se llaman senior.
- 5) Antigüedad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo y nombre.
 2) Complemento directo.
 3) *Rise* significa levantar, de manera que *steady* puede estar relacionado con esta palabra en cuanto a lo referente a los pagos por antigüedad.
 4) -.
 5) Moderada subida, ya que alude a la labor de los costes.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) Si lo relaciono con *kidnap* que es secuestrar, debe ser algo relacionado con aprovecharse en este contexto.
 4) -.
 5) Aprovecharse, explotar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento directo.
 3) -.
 4) Por su semejanza con resortes.
 5) Resortes.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto.
 3) Por la separación de ambas palabras.
 4) -.
 5) Trabajo de espera.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto junto con *industry of*.
 3) La separación de ambas palabras: *head*= cabeza; *hunter*= cazador.
 4) El semestre pasado apareció su significado.
 5) Cazadores de talentos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento circunstancial de lugar.
 3) -.
 4) -.

- 5) Un lugar donde abunda esta gente en estos países (suburbios).

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) Se dice que estos trabajadores han estado desempleados más de un año, puede significar que ahora ya no lo estén.
 4) -.
 5) Algo relacionado con la persistencia.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento directo.
 3) Si se quiere acabar con este problema, será algo relacionado con nuevos métodos y técnicas para ello.
 4) -.
 5) Una técnica o método de trabajo.

Informante N° 32

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 4.9.76
 - Años de inglés estudiados: 7
 - Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Objeto directo.
 3) He intuído que podría significar eso por el dibujo que incluye el texto y la frase anterior, donde explica la dificultad para encontrar buenos trabajadores cualificados.
 4) *Sharpener*= sacapuntas puede estar relacionado. Pero el hecho de ser un *phrasal verb* dificulta el poder extraer un significado literal.
 5) Podría significar "arreglárselas".

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto.
 3) Lo he relacionado con *lengthy*.
 4) -.
 5) Largas colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento.
 3) Como complemento de *politicians*.
 4) Lo he asimilado con *Trade Union*.
 5) Asociaciones.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del sujeto.
- 3) Porque está relacionado con el hecho de dismantelar una compañía.
- 4) -.
- 5) Investigador.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) *Dis*= no (partícula negativa); *member*= miembro.
- 5) Dismantelar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) Lo he entendido como que los trabajadores no reaccionaron ante la actuación de Mr. Carl.
- 4) -.
- 5) Respuesta.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) En el siguiente periodo habla del crecimiento de la fuerza de trabajo, o mano de obra en muchos de los grandes países de la OCDE.
- 4) Por composición de la palabra.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Por el mismo tema del texto: la falta de trabajadores cualificados.
- 4) Ya la conocía.
- 5) Carencia, escasez.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Por las palabras que la rodean: *motivate*, *attract*.
- 4) La había leído en algún otro texto.
- 5) Remunerar, incentivar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Porque está hablando de la mala trayectoria de la economía.
- 4) Puede estar relacionado con *worse*, *worst*.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) El texto contrasta el pagar por méritos propios o por antigüedad.
- 4) Proviene de *senior*.
- 5) Antigüedad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Habla de la posición que se ocupa en la empresa en cuanto a remuneración o coste.
- 4) *Steady*= nivel; *to rise*= alzar, alcanzar.
- 5) Nivel superior.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Gerundio.
- 2) Adjetivo.
- 3) -.
- 4) *Tight*= ceñido.
- 5) Apretado, concurrido.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Montante.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Gerundio.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Lo he relacionado con *kidnapping* y con el hecho de llevarles a lugares de esparcimiento.
- 4) -.
- 5) Engatusando.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) Relacionado con *hot-spring*.
- 4) Ya la conocía.
- 5) Areas de descanso, vacaciones.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Puede relacionarse con el sentimiento de consternación. El trabajo soñado durante la trayectoria profesional.
- 4) *To hope*= esperar, desear.
- 5) El trabajo esperado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) *Hunt*= cazar.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) Lo he intentado relacionar con *inner-city*.
- 4) -.
- 5) Barrios, extensiones.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Gerundio.
- 2) Objeto directo.
- 3) Está haciendo referencia a una cantidad. El porcentaje de desempleo existente.
- 4) -.
- 5) Suponer, significar, englobar.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) Porque se ha dicho en la frase anterior que muchos trabajadores son no-empleables, en el sentido que han quedado obsoletos por estar mucho tiempo sin trabajar. Necesidad de cursos de formación.
- 4) *Skill*= habilidad; *gap*= hueco.
- 5) Falta de cualificación.

Informante N° 33 Datos personales: - Fecha nacimiento: 29.9.76 - Años de inglés estudiados: 6 - Estancia en país de habla inglesa: No.	Grupo: Experimental
--	---------------------

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Está hablando de los trabajadores y quiere contratar a buenos trabajadores, así pues llego a la conclusión de que necesitaba centrar sus esfuerzos en algo para conseguirlo.
- 4) *To sharpen* es sacar punta a algo, con lo que si lo aplicamos a esto, obtendremos un significado como afirmar o centrarse en algo.
- 5) Afinar, refiriéndose a contratar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Como aparece junto a Ronald Reagan y Margaret Thatcher, parece una persona importante e influyente. Además, se le relaciona con la TWA.
- 4) -.
- 5) Un ejecutivo importante.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) El contexto habla de una compañía aérea, con lo cual podría tratarse de una separación o división, ya que también trata de los trabajadores.
- 4) *To dismember* significa desmembrar.
- 5) Desmembrar, separar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de persona.
- 3) En el texto se habla de una separación, así que parece ser que esta palabra se refiera a un representante.
- 4) -.
- 5) Representante de un grupo.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) En el texto se está hablando de una separación, de un representante. Así pues, para que exista un representante debe existir un grupo que representa y éste es nuestro grupo de trabajadores.
- 4) Si desglosamos la palabra *workforce* y la traducimos, será fuerza del trabajador o fuerza trabajadora.
- 5) Grupo de trabajadores.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Está hablando de un aumento del trabajo y para contradecir en algo utiliza un pero.
- 4) -.
- 5) Disminución.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.

5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Atributo.
- 3) En el texto dice que la economía va mal y que va a empeorar.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial de causa.
- 3) El texto dice que la población trabajadora que se encuentra alrededor de los 25 años va a ir disminuyendo un 2% anual y que la gente mayor aumentará, es decir, habrá mayor número de personas mayores en los trabajos que de gente joven.
- 4) -.
- 5) Antigüedad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) He llegado a esa conclusión porque habla de jóvenes graduados y más tarde dice que les obligan a firmar contratos.
- 4) -.
- 5) Aprovecharse de su trabajo.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Parece que esté hablando de trabajos no muy apetecibles que son llevados a cabo por jóvenes.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Parece que esté hablando de un despido en mitad de la carrera.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Atributo.
- 3) Está hablando del desempleo que existe en las ciudades.
- 4) -.
- 5) Desempleo latente.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 34	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 30.7.70	
- Años de inglés estudiados: 6	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Persuadirlos.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Podría ser molestias, situación mala.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 4**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Delante sujeto. Detrás complemento u objeto directo.
- 4) -.
- 5) No estoy segura pero podría ser sinónimo de reformar, cambiar.

*Palabra: 5**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 6**Categorías:*

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Separar, desmembrar.

*Palabra: 7**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 8**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Fuerza de trabajo.

*Palabra: 9**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Acompaña a *young*.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

*Palabra: 10**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) *Toreward*, aunque omite *to*, se refiere desde el principio a que continúa enunciando una serie de modos de captar jóvenes en las compañías.
- 4) -.
- 5) Recompensar.

*Palabra: 11**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 12**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) De qué modo pagan los japoneses.
- 4) -.
- 5) Individualmente.

*Palabra: 13**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Manutención, como coste de la labor realizada. Sería como dar de comer por el trabajo (*rise= arroz*).

*Palabra: 14**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 15**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 16**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 17**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Medidas.

*Palabra: 18**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Centrales de las industrias, de donde dependen las sucursales.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Bajo.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 35	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 10.4.74	
- Años de inglés estudiados: 9	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) El dibujo, y porque el párrafo habla de que las compañías van a tener que hacer algo para atraer a los trabajadores.
- 4) -.
- 5) Pescar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo y nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Complemento del nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Cómo va acompañado de la palabra políticos y de los empresarios.
- 4) -.

- 5) Los políticos que se encargan de temas laborales.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Porque habla de que 1980 fue mal para los trabajadores, con lo cual algo malo tiene que pasarles a los mineros.
- 4) -.
- 5) Recorte.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Se parece a la palabra en castellano.
- 4) -.
- 5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Habla de deshacer una empresa pero sin hacer algo con los trabajadores, con lo cual sólo puede ser que a estos no los despidan o que no se opongan, aunque lo 2º es un poco difícil.
- 4) -.
- 5) Despido.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) Palabra compuesta: *work*= trabajo; *force*= fuerza.
- 4) -.
- 5) El conjunto de trabajadores que llevan la empresa adelante.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Por su relación con la palabra *short*= corto.
- 4) -.
- 5) Disminución.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) El significado de los verbos que lo acompañan.
- 4) -.
- 5) Remunerar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Porque proviene de la palabra *worse* que significa peor.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo y nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Habla de costes y de que el empleo disminuye, con lo cual los costes empresariales aumentan con la contratación, pero supongo que no será excesivo porque si no, no los contratarían.
- 4) -.
- 5) Moderado crecimiento.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por su parecido con el castellano.
- 4) -.
- 5) Abundar.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) *Job*= trabajo; *hope*= esperanza.
- 4) -.

- 5) Esperanza de trabajar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Porque habla de gente de color y de dónde viven.
- 4) -.
- 5) Marginal.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Adjetivo y nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 36	Grupo: Experimental
------------------	---------------------

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 24.10.74
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Corpus

Palabra: 5

- Categorías:**
1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 6

- Categorías:**
1) Adjetivo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 7

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Componentes, los que forman parte de la empresa.

Palabra: 8

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 9

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Fuerza de trabajo; la masa obrera; población activa.

Palabra: 10

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Corta edad.

Palabra: 11

- Categorías:**
1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Proteger.

Palabra: 12

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) Por las estadísticas del párrafo siguiente.
4) -.
5) Está cayendo, se está reduciendo.

Palabra: 13

Categorías:

Palabra: 14

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Es una clasificación, como principiante.

Palabra: 15

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Mantenimiento.

Palabra: 16

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 17

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 18

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 19

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Apoyo.

Palabra: 20

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 21

- Categorías:**
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 22

- Categorías:**
1) -.

- 2) -
3) -
4) -
5) -

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -
2) -
3) -
4) -
5) -

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -
2) -
3) -
4) -
5) -

Informante N° 37	Grupo: Experimental
------------------	---------------------

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 1.4.76
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -
4) Comentando con la compañera.
5) Ingeniárselas.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) -
4) -
5) -

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Sujeto.
3) -
4) -
5) Unión.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -
4) -
5) -

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Sujeto.
3) -
4) -
5) -

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -
4) -
5) Reparar, dividir.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Suplemento.
3) -
4) -
5) -

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) -
3) -
4) Traduciendo por separado *work* y *force*.
5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Atributo.
3) -
4) Traduciendo por separado *short* y *age*.
5) Corta edad, joven.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -
4) -
5) Retener.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -
4) Traducción literal a partir del sustantivo.
5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -
3) -
4) -
5) Antigüedad en el trabajo.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) -
4) -
5) Rápido aumento.

Palabra: 14

Corpus

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Lugares.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Informante Nº 38

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 28.12.76

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Ingeniárselas.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Reducir miembros.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.

5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Escasez.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Mantener, conservar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) El comparativo *worse* significa peor que algo o alguien.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Fuerte crecimiento.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Lugares.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 39

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 18.2.72

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: 3 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.

Corpus

- 2) Objeto directo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 2

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Sujeto.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 3

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Complemento.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 4

- Categorías:*
1) Verbo.
2) Verbo.
3) Por la frase siguiente.
4) -.
5) Cerró, reorganizó.

Palabra: 5

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Sujeto.
3) -.
4) Me suena de alguna serie de TV.
5) Caballero.

Palabra: 6

- Categorías:*
1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Desmembrar, disolver.

Palabra: 7

- Categorías:*
1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 8

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Complemento.
3) -.
4) Separando *work* y *force*.
5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) -.

- 4) -.
5) -.

Palabra: 10

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) -.
4) Lo he visto en alguna película del Oeste.
5) Retribución, recompensa.

Palabra: 11

- Categorías:*
1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 12

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Complemento.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 13

- Categorías:*
1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) Supongo que quiere decir incremento en los costes laborales.
4) -.
5) Incremento.

Palabra: 14

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Complemento.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 15

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Complemento.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 16

- Categorías:*
1) Nombre.
2) Complemento.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 17

- Categorías:*
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.

5) -.

Palabra: 18*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) El significado de las palabras por separado.
- 5) Esperanza de trabajo.

Palabra: 19*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) -.
- 4) Lo había oído antes.
- 5) Buscadores de cabezas, referido a los buscadores de ejecutivos.

Palabra: 20*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21*Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 40 Grupo: Experimental
 Datos personales:
 - Fecha nacimiento: 1.11.74
 - Años de inglés estudiados: 8
 - Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1*Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El *to* que lo acompaña.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2*Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3*Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4*Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La terminación -ed.
- 4) -.
- 5) Reorganizar.

Palabra: 5*Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6*Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El *to* que lo acompaña.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 7*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Palabra compuesta de *work* y *force*.
- 4) -.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Palabra compuesta de *short* y *age*.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10*Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El *to* que lo acompaña.
- 4) De las películas de vaqueros.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11*Categorías:*

Corpus

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Incrementar.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.

- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 41 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 15.5.71
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) Nos acordamos Yolanda (su compañera) y yo que el otro día en su casa buscamos por casualidad esta palabra en el diccionario porque nos salió en un cubo.
- 5) Afilado, puntiagudo.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) El resto de la frase, porque me parece entender que está hablando de la política que lleva la empresa, y la labor de la organización.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) Por la frase.
4) -.
5) Recorrió.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) Esta palabra me suena a un tipo de chocolate, pero ahora no me acuerdo.
5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) Por la palabra *work*= trabajo y *force*= forzado.
4) -.
5) Trabajo forzado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Por la palabra *young*= joven me da a entender que pretendieron disminuir los jóvenes que estaban trabajando a marchas forzadas.
4) -.
5) Recorte.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) Por el contexto de la frase.
4) -.
5) Solución.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre y adjetivo.
2) Complemento circunstancial.
3) Por la palabra *costs* me parece que se refiere a costes.
4) -.
5) Estudio riguroso.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) Por la labor del mercado.
4) -.
5) Riguroso.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Recortes.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) Esta palabra sale en un apartado de organización de Empresa II, pero no recuerdo a qué se refería.
5) Trabajo esperado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) A mi entender se refiere a cazador de cabezas, traducido textualmente, pero como entiendo que no se referirá a eso, creo que puede referirse a lo que he puesto.
4) -.

5) Directos ejecutivos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Por lo que nos dice la frase.
- 4) -.
- 5) Barrio.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Por el contexto de la frase, aunque supongo que *workforce* se refiere a trabajadores, no a trabajo forzado.
- 4) -.
- 5) Se mantiene.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 42	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 27.12.75	
- Años de inglés estudiados: 9	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Conector.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Destruir.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) He supuesto que si *remember* es recordar, tal vez *dismember* sea lo contrario.
- 5) No recordar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Según el contexto y por la palabra en sí: *work*= trabajo; *force*= fuerte.
- 4) -.
- 5) Trabajo duro.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Porque por el contexto, *short* es corto y *age* es edad. Por lo tanto, he supuesto un periodo de edad corto (joven).
- 4) -.
- 5) Periodo corto de edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Según el contexto, por la palabra que lo acompaña.
- 4) -.
- 5) Recompensado.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Según el contexto, la palabra *recession* me ha hecho pensar que podría ser ese significado.
- 4) -.
- 5) Recaer, volver a ir mal.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.

- 2) Objeto directo.
 3) Por la palabra en sí. *Senior*= señor, por lo que he supuesto *seniority* como señoría.
 4) -.
 5) Señoritos.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) Complemento.
 3) *Rise*= incremento.
 4) -.
 5) Incremento.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Según el contexto, laborioso, estupenda labor.
 4) -.
 5) Estupenda.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) Objeto directo.
 3) Según el contexto y porque la palabra se parece en castellano.
 4) -.
 5) Abundante.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) -.
 3) Head.
 4) -.
 5) El cabeza, el que dirige algo.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 21

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 22

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Informante N° 43

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 4.9.73
 - Años de inglés estudiados: 8
 - Estancia en país de habla inglesa: 12 semanas

Palabra: 1

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) *Sharp*= agudo.

5) Emplearse a fondo.

Palabra: 2

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 3

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Objeto directo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) -.

4) *Raider*= conductor, jinete.

5) -.

Palabra: 6

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 7

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 8

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento circunstancial.

3) *Work*= trabajo; *force*= fuerza.

4) -.

5) Mano de obra.

Palabra: 9

Categorías:

1) Nombre.

2) Objeto directo.

3) *Short*= corto.

4) -.

5) Acortamiento.

Palabra: 10

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) -.

4) -.

5) Remunerar.

Palabra: 11

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) *Worse*= peor.

4) -.

5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Antigüedad o prestigio del puesto.

Palabra: 13

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Crecimiento.

Palabra: 14

Categorías:

1) -.

2) -.

3) *Tight*= estrecho.

4) -.

5) Estrechamiento.

Palabra: 15

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 16

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 17

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento circunstancial.

3) -.

4) -.

5) Reservas.

Palabra: 18

Categorías:

1) Nombre compuesto.

2) Sujeto.

3) -.

4) *Job*= trabajo; *hope*= esperanza.

5) Esperanza de encontrar empleo.

Palabra: 19

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) *Head*= cabeza; *hunter*= cazador.

4) -.

5) -.

Palabra: 20

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento circunstancial.

3) Por el significado del contexto.

4) -.

5) suburbios, guetos.

Palabra: 21

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) *Skill*= destreza.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 44	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 24.9.73	
- Años de inglés estudiados: 3	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

*Palabra: 1**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Conector.
- 3) *Need to to attract them.*
- 4) -.
- 5) Atrapar, contratar.

*Palabra: 2**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Colas.

*Palabra: 3**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Unión obrera, sindicatos.

*Palabra: 4**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 5**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Jinete.

*Palabra: 6**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Desmembrar, descentralizar.

*Palabra: 7**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 8**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Fuerza de trabajo.

*Palabra: 9**Categorías:*

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

*Palabra: 10**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Complemento.
- 3) -.
- 4) Películas del Oeste.
- 5) Recompensa.

*Palabra: 11**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Empeorar más.

*Palabra: 12**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 13**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 14**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 15**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.

Corpus

- 3) -.
- 4) -.
- 5) Abarca.

Palabra: 16
Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17
Categorías:
1) Adjetivo.
2) Complemento.

- 3) -.
- 4) -.
- 5) Refuerzos.

Palabra: 18
Categorías:
1) Nombre.
2) Sujeto.
3) *Job-hopping in mid-career has also caught on there.*
4) Me he basado haciendo referencia al párrafo 11: *Most companies will still prefer to have recent graduates.*
5) Futuros trabajadores.

Palabra: 19
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Cabeza; cazador.

Palabra: 20
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 21
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 22
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Datos personales: - Fecha nacimiento: 26.5.75 - Años de inglés estudiados: 8 - Estancia en país de habla inglesa: No.
--

Palabra: 1
Categorías:
1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) He observado que sigue a un verbo y precede a otro.
4) La ilustración muestra cómo les enseñan dinero los hombres de negocios para que "piquen".
5) Llamar la atención.

Palabra: 2
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 3
Categorías:
1) Nombre.
2) Sujeto (complemento del nombre).
3) Preceden al sustantivo *politicians*.
4) Palabra compuesta, que se integra por *union*.
5) Acuerdo de unión, políticas de unión.

Palabra: 4
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 5
Categorías:
1) -.
2) -.
3) Termina en -er, lo cual indica que es una profesión.
4) A continuación nombre una compañía de aviación.
5) Piloto, aviador.

Palabra: 6
Categorías:
1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) Detrás del *be able* siempre va un verbo.
4) Creo que *-dis* significa siempre separar.
5) Separar.

Palabra: 7
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Informante N° 45	Grupo
Control	

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Núcleo o sujeto.
- 3) *Its* actúa como determinante, por lo que detrás debe ir un nombre.
- 4) Parece ser una palabra compuesta.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Va detrás de un artículo y se sigue la palabra *young*.
- 4) Es una palabra compuesta.
- 5) Corta edad, juventud.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Le precede el *to* de infinitivo y además son una serie de verbos en la misma estructura.
- 4) Porque está hablando de cómo atraer a los trabajadores.
- 5) Convencer.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Es un verbo irregular, y va precedido del *to*.
- 4) Por las cifras comparadas a continuación entre los años 70 y los 90.
- 5) Perder, disminuir.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Detrás le sigue el *rather than*, que es un comparativo.
- 4) Está hablando por edades (es una categoría).
- 5) Por categorías.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) *Rise* significa subir, incrementar, y va precedido por el artículo *a*.
- 4) El texto dice que las prácticas japonesas de pagar por categorías aumenta los costes laborales.
- 5) Aumento.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 16

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 17

Categorías:

1) Adverbio.

2) -.

3) Procede del verbo *to resort*.

4) Le precede un adjetivo: *hot*.

5) Optar, elegir.

Palabra: 18

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 19

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Nombre.

3) Palabra compuesta por *head - hunters*.

4) Palabra *head*= cabeza.

5) Ir en cabeza.

Palabra: 20

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Zonas marginadas.

Palabra: 21

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Complemento circunstancial de modo.

3) -.

4) Después dice que aún así hay una parte que ha sido puesta en paro durante 1 año.

5) Mantener.

Palabra: 22

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Informante N° 46
Control

Grupo



Datos personales:

- Fecha nacimiento: 13.5.74
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Me parece que *dismember* es una palabra compuesta y *member* creo que es miembro.
- 4) -.
- 5) Deshacer.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.

2) Complemento circunstancial.

3) Es una palabra compuesta formada por *work* y *force*. Después está repetida en todo el texto.

4) -.

5) Mano de obra.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Después de leer todo el texto podría dar un posible significado, aunque no creo que sea el correcto.
- 4) -.
- 5) Poca presencia.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Las palabras que le acompañan hacen referencia a la necesidad de las empresas de atraer, desarrollar, motivar y supongo que también de renovar a los trabajadores.
- 4) -.
- 5) Renovar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) *Worst* es peor. Además, los datos que siguen a continuación no son muy buenos.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) *Junior, senior*, etc. son diferentes grados en los Institutos.
- 5) Veteranía.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) *Rise* es aumento.
- 4) -.
- 5) Incremento gradual.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.

3) *Bound* es cota, límite. El prefijo *a* supongo que es lo contrario.

4) -.

5) Ilimitado.

Palabra: 16

Categorías:

1) Verbo.

2) Complemento circunstancial.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 17

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 18

Categorías:

1) Nombre.

2) Sujeto.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 19

Categorías:

1) Nombre.

2) Objeto directo.

3) -.

4) Creo que lo he oído antes.

5) Cazatalentos.

Palabra: 20

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento circunstancial.

3) -.

4) Lo he oído en películas.

5) Suburbios.

Palabra: 21

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 22

Categorías:

1) Nombre.

2) Objeto directo.

3) -.

4) -.

5) -.

Informante N° 47

Grupo

Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 15.9.75

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

1) Verbo.

2) Objeto directo.

3) La globalidad de la frase. El significado del resto de palabras.

4) -.

5) Atrapar.

Palabra: 2

Categorías:

1) Nombre.

2) Sujeto.

3) Sujeto y nombre, porque le sigue *made* (el verbo). Se parece a colas, las cuales se lo han puesto fácil a los hombres de negocios.

4) -.

5) -.

Palabra: 3

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Objeto directo.

3) Se sitúa delante de un nombre, por tanto, es un adjetivo.

4) -.

5) *Union*= puede que la totalidad de la palabra sea una clase de policías.

Palabra: 4

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) En la frase, si *trounced* no es un verbo, no hay ninguno. Es importante la frase anterior de Ronald Reagan.

4) *Trounced* suena a romper.

5) Destrozó.

Palabra: 5

Categorías:

1) Sustantivo.

2) Complemento circunstancial.

3) *An + adjetivo + raider*= tiene un modificador. Es todo junto un complemento circunstancial del sujeto que es Mr. Carl.

4) *Raider* lo he oído en muchas películas. Me suena a algo de deporte.

5) Corredor (de negocios).

Palabra: 6

Categorías:

1) Infinitivo.

2) Verbo.

3) Tenía la posibilidad de "*dismember*" la compañía aérea.

4) La palabra parece que esté formada por un prefijo y el núcleo.

5) Deshacer.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Palabra compuesta por *work* y *force*. Incluye las repetidas veces que aparece en el texto.
- 4) -.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) El total de la frase.
- 4) *Average*= la terminación *-age*.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Atraer, desarrollar, motivar.
- 4) -.
- 5) Llamar la atención.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Comprensión total del párrafo.
- 4) Proviene del verbo.
- 5) Aumente.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Es una forma de pago.
- 4) -.
- 5) Salario.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Es una garantía.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Gerundio.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Significado total de la frase.
- 4) -.
- 5) Diferencias.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Jóvenes graduados para ayudar y aprender.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) La he estudiado muchas veces pero no recuerdo su significado.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Mid-career.
- 4) Job.
- 5) Prácticas de empresa.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 48	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 19.3.74	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Utiliza *to* *up*.
- 4) -.
- 5) Atrapar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Unidos.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Termina en *-ed*.
- 4) -.
- 5) Bombardeó.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Corredor.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) De *remember*, *dismember*.
- 4) -.
- 5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Empuje.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Palabra compuesta.
- 2) -.
- 3) Palabra formada por *work* y *force*.
- 4) -.
- 5) Fuerza de trabajo, mano de obra.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Palabra compuesta.
- 2) Sujeto.
- 3) Palabra formada por *short*= corto y *age*= edad.
- 4) -.
- 5) Adolescente, niño. Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Rebuscar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Señoriedad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) Termina en *-ing*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.

- 3) Termina en *-ing*.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Resucena.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Palabra compuesta.
 2) Sujeto.
 3) *Job*= trabajo.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Palabra compuesta.
 2) Complemento indirecto.
 3) *Head*= cabeza.
 4) -.
 5) Cabeza de cuadrilla.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Situada.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adverbio.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Estando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Informante Nº 49

Grupo

Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 16.5.76

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Complemento directo. Infinitivo= aquí funciona como sustantivo.

3) El contexto dice: "Necesitan *to* para atraerlos (a los trabajadores). Esto me indica que *sharpen up* es un verbo de acción. La preposición *up*, aunque va unida al verbo, siempre da un sentido de ir hacia arriba.

4) El dibujo.

5) Pescar, enganchar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Los dos sustantivos.
 2) *Dole* funciona como adjetivo o complemento del nombre. *Queues* es el núcleo del sujeto.
 3) -.
 4) Colas de parados.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Sustantivo y verbo.
 2) Actúa como complemento del nombre *politicians*.
 3) *Union-bashing* es algo que se les hace a los sindicatos (*unions*). Habla de *union-bashing politicians*, poniéndolos en el mismo plano que a los *businessmen*. Por lo tanto debe referirse a la parte de los políticos que mantiene hacia los sindicatos la misma actitud negativa que los empresarios.
 4) -.
 5) Contrarios a los sindicatos, o los que "atacan a los sindicatos".

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo, núcleo del predicado.
 3) -.
 4) Recuerdo haber leído que M. Thatcher durante su gobierno redujo considerablemente el poder de los sindicatos.
 5) Truncó, fastidió, obligó a hacer algo que no querían.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Sujeto.
 3) Por el contexto parece que se nos describe a un hombre de negocios, o más bien un especulador, ya que dice posteriormente que desmembró la TWA.
 4) *Raider* significa el que busca algo, que en un contexto económico se puede entender como alguien que empieza negocios.
 5) Especulador.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.

- 2) Sujeto.
 3) La frase dice: "fue capaz de desmembrar la TWA sin un de sus trabajadores".
 4) -.
 5) Suspiro, queja.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) -.
 3) -.
 4) *Short*= corto; *age*= terminación que se usa para nominalizar.
 5) Escasez.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -.
 4) -.
 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) *Worse*= peor; *worsen*= empeorar.
 4) -.
 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) -.
 3) -.
 4) *Senior*= anciano, antiguo.
 5) Antigüedad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Gerundio.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Lugares turísticos.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Caza-talentos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Complemento circunstancial de lugar.
 3) Habla de zonas en ciudades de América y Gran Bretaña donde un gran número de jóvenes de color están desempleados.
 4) -.
 5) Suburbios.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Gerundio.
 3) En la CE el desempleo todavía alrededor del 10% de la fuerza de trabajo.
 4) -.
 5) Ocupar, representar.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Ambas son sustantivos.
 2) *Gap*= sujeto; *skills*= complemento del nombre.
 3) El autor acababa de comentar la dificultad de algunos parados de reincorporarse al trabajo porque necesitan educación o entrenamiento.
 4) *Gap* me suena a los crucigramas, cuando dicen "fill the gap".
 5) Falta de habilidades.

Informante N° 50	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 28.9.68	
- Años de inglés estudiados: 5	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Objeto directo.
- 3) La oración en la que se encuentra la palabra. Las compañías necesitan algo para atraer trabajadores.
- 4) -.
- 5) Levantarlo.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Forma parte del sujeto.
- 3) Complementa a politicians, núcleo del sujeto.
- 4) Tendencia actual a unificar políticas.
- 5) Unificado.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) El tipo de palabra y su función sintáctica se deduce en la construcción de la oración.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) El lugar que ocupa en la oración y el ir entre comas. Si a continuación se refiere a las líneas americanas, aquí debe referirse a otra empresa americana.
- 4) Al verbo raid se le añade el sufijo -er para indicar la persona que se dedica a esta acción, o la actividad que indica el verbo.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) La construcción de la frase.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Forma superlativa del adjetivo.
- 5) Destacado, importante.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Short= pequeño, corto; age= edad. años.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) El resto de verbos que la rodean.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.

- 2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) Reconocimiento que se da al licenciado al leer su tesis.
5) Laurel.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

- Fecha nacimiento: 13.3.74 - Años de inglés estudiados: 8 - Estancia en país de habla inglesa: 12 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) Me he fijado en el primer párrafo y he tratado de entenderlo para extraer el significado del verbo.
4) *Sharp* me parece que quiere decir coger, por lo tanto, ya he obtenido el significado del verbo.
5) Cazar, pescar (en sentido figurado).

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) Leyendo el párrafo en el que está la palabra. Supongo que será una organización llamada con ese nombre.
4) -.
5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Objeto directo.
3) Como está delante de la palabra *politicians*, veo que se trata de un adjetivo. Por otra parte, para saber de qué trata, no hace falta saber todo el significado de la palabra.
4) La palabra *unión* en castellano es igual en inglés, por lo tanto, la primera parte de la palabra ya la tengo resuelta.
5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) En este caso, veo que es algo que Margaret Thatcher les ha hecho a los mineros ingleses.
4) -.
5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) Leyendo el mismo párrafo y fijándome en las palabras que hay detrás de *raider*, puedo averiguar que es algo malo, por la palabra *dismember*.
4) Por el matamoscas llamado Raid.
5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) En este caso, supongo que significa el *dis*= deshacer. Por lo tanto, como sé el significado de *member*....
4) -.
5) Deshacer, desagregar.

Informante Nº 51 Control Datos personales:	Grupo
--	-------

Corpus

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) En este caso, sé lo que significa la palabra.
- 4) -.
- 5) Fuerza de trabajo, esfuerzo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Objeto directo.
- 3) Separando la palabra en dos y previamente analizando el contexto en el que se encuentra, se puede obtener su significado.
- 4) -.
- 5) Poca edad, juventud.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por el contexto y por la última palabra y el verbo que va detrás de *reward*.
- 4) -.
- 5) Retardar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Leyendo el contexto y los párrafos posteriores a la palabra podemos averiguar el significado.
- 4) -.
- 5) Crecer.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Leyendo el párrafo en el que se encuentra la palabra. Es una forma de pago.
- 4) -.
- 5) Seguro.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Estoy leyendo todo el párrafo. Sé lo que quiere decir la segunda parte de la palabra.
- 4) -.
- 5) Ir subiendo (o mantenerse arriba).

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento directo.

3) La palabra.

- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Realizada.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) Leyendo el párrafo e intentando obtener el significado.
- 4) -.
- 5) Hacer creer.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Surge.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Leyendo el contexto.
- 4) -.
- 5) Trabajo esperado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) Utilizando el significado de *head* y de *hunters*.
- 4) -.
- 5) Lo que la encabeza.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Leyendo el párrafo.
- 4) -.
- 5) Excepto.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Rondando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.

- 4) -.
5) -.

Informante N° 52	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 15.1.73	
- Años de inglés estudiados: 5	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

- Palabra: 1**
Categorías:
1) Verbo.
2) -.
3) La situación en el párrafo.
4) El tema tratado en el texto.
5) Saber.

- Palabra: 2**
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

- Palabra: 3**
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

- Palabra: 4**
Categorías:
1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Cerró.

- Palabra: 5**
Categorías:
1) Nombre.
2) Sujeto.
3) -.
4) -.
5) -.

- Palabra: 6**
Categorías:
1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) La continuación del párrafo.
5) Deshacer.

- Palabra: 7**
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Sustitución.

- Palabra: 8**
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Fuerza de trabajo; trabajo humano.

- Palabra: 9**
Categorías:
1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Corta edad.

- Palabra: 10**
Categorías:
1) Verbo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Retomar, recuperar.

- Palabra: 11**
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

- Palabra: 12**
Categorías:
1) Adverbio.
2) -.
3) El párrafo.
4) -.
5) Antigüedad.

- Palabra: 13**
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

- Palabra: 14**
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

- Palabra: 15**
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

- Palabra: 16**

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Utilizado.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 53	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 20.10.73	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo= *sharpen*; preposición= *up*.

- 2) Verbo.

- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Como detrás de la palabra está el nombre: *politicians* y están hablando sobre los trabajadores, los hombres de negocios. Supongo que se refiere a un partido político de dentro de la empresa, como puede ser Comisiones Obreras.
- 4) -.
- 5) Partido político.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo en pasado.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Creo que se trata de un agente de bolsa.
- 4) -.
- 5) Corredor de bolsa.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Mr. Carl Icahn fue capaz de disolver la línea aérea americana TWA.
- 4) -.
- 5) Desmembrar, desunir, disolver.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) *Work*= trabajar y *force*= fuerza, por lo que *workforce* es la unión del trabajo y la fuerza, es decir, trabajos duros.
- 4) -.

5) Trabajos pesados.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Supongo que habla de que un pequeño porcentaje de los trabajadores son jóvenes, ya que *short* es bajo y *age* es edad.
- 4) -.
- 5) Parte pequeña.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Habla de que las compañías quieren encontrar nuevos caminos para contratar, enseñar, motivar, etc. y supongo que *reward* es el sueldo que les tienen que dar a los empleados.
- 4) -.
- 5) Retribuir, recibir.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Señorita.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) *Steady*= preparados.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14.

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Resortes.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) Sujeto.
- 3) *Job* es trabajo y *hope* es esperar, por lo que uniéndolos resulta *job-hope*= esperar trabajo. Como la palabra es *job-hopping*, querrá decir esperando trabajo.
- 4) -.
- 5) Parados.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 54

Grupo

Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 20.3.72

- Años de inglés estudiados: 10

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Como *need to* es un verbo y considero *to attract* un objeto indirecto, pienso que es un objeto directo.
- 4) Por deducción del dibujo, creo que las empresas buscan algo que las motive.
- 5) Objetivo.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Creo que es una especie de asociación por lo que deduzco del texto.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre compuesto.
- 2) Sujeto.
- 3) Creo que es una asociación de deducido del contexto.
- 4) -.
- 5) Unión de...

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Traduciendo y deduciendo de lo leído en el texto.
- 4) -.
- 5) Adquirió.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Los anuncios de Raider.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Si *remember* es recordar, *dismember* será estar en desacuerdo.
- 4) -.
- 5) Desacuerdo.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.

- 3) Work= trabajo; force= fuerza.

4) -.

- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) *Short*= corto; *age*= años, edad; *young*= joven.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Por deducción sé que es un adjetivo, pero no sé el significado.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Atributo.
- 3) Traduciendo deduzco que la palabra se refiere a algo negativo.
- 4) -.
- 5) Perdido.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Trabajosa.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.

- 3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 17
Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 18
Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 19
Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 20
Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 21
Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 22
Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Informante N° 55	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 31.8.75	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1
Categorías:
1) Verbo.
2) Objeto directo.

3) Va detrás de un verbo + *to*, entonces deduzco que es objeto directo, porque pregunto "qué" (necesito *sharpen up* para atracrles).
4) Como *get up* es un verbo y va seguido de *up*, *sharpen up* supongo que será un verbo.
5) -.

Palabra: 2
Categorías:

1) Nombre.
2) Nombre.
3) He deducido su tipo y función porque va antes de un verbo (*made*).
4) -.
5) -.

Palabra: 3
Categorías:

1) Verbo.
2) Verbo.
3) Porque es una palabra que termina en -ing.
4) -.
5) Reunir, convocar.

Palabra: 4
Categorías:

1) Verbo.
2) Verbo.
3) Terminación en -ed, -d = verbos regulares.
4) -.
5) -.

Palabra: 5
Categorías:

1) Nombre.
2) Sujeto.
3) Porque la palabra anterior es un adjetivo (*american*).
4) -.
5) -.

Palabra: 6
Categorías:

1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) Me pregunto qué es aquello de que fue capaz.
4) -.
5) Deshacer.

Palabra: 7
Categorías:

1) Adjetivo.
2) Sujeto.
3) Terminación -er.
4) -.
5) -.

Palabra: 8
Categorías:

1) Nombre.
2) Complemento circunstancial.
3) Palabra compuesta de *work*= trabajo, y *force*= fuerza.
4) -.
5) Esfuerzo.

Corpus

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Adjetivo.
- 3) Es anterior a un sustantivo.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Porque lleva el *to*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Adverbio.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Terminación en *-ing*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 56

Grupo

Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 20.10.76

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Me ha ayudado el dibujo y el título. También ayudan las palabras que lo preceden.
- 4) He sabido que era un verbo cuando lo he visto, porque lleva la preposición *up*.
- 5) Tomar medidas para convencer a la gente.

Palabra: 2

Palabra: 1

- Categorías:*
- 1) Nombre.
 - 2) Sujeto.
 - 3) He sabido que era un nombre porque detrás tiene el verbo.
 - 4) -.
 - 5) Agrupación.

Palabra: 2

- Categorías:*
- 1) Nombre.
 - 2) Sujeto.
 - 3) La misma palabra parece que ayuda un poco para adivinar el significado.
 - 4) -.
 - 5) Grupo de personas que posee poder político.

Palabra: 3

- Categorías:*
- 1) Verbo.
 - 2) Verbo.
 - 3) El contexto da una idea aproximada del tema.
 - 4) -.
 - 5) Poder.

Palabra: 4

- Categorías:*
- 1) Adjetivo.
 - 2) Aposición.
 - 3) -.
 - 4) -.
 - 5) -.

Palabra: 5

- Categorías:*
- 1) Verbo.
 - 2) Verbo.
 - 3) La palabra da alguna pista sobre su significado.
 - 4) -.
 - 5) Deshacer.

Palabra: 6

- Categorías:*
- 1) Nombre.
 - 2) Complemento circunstancial.
 - 3) Por el contexto.
 - 4) -.
 - 5) -.

Palabra: 7

- Categorías:*
- 1) Nombre.
 - 2) -.
 - 3) La traducción de las dos palabras que la componen.
 - 4) -.
 - 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 8

- Categorías:*
- 1) Nombre.
 - 2) -.
 - 3) El contexto.
 - 4) -.
 - 5) Jóvenes de corta edad.

Palabra: 9

- Categorías:*
- 1) Verbo.
 - 2) -.
 - 3) -.
 - 4) -.
 - 5) Retenerlos.

Palabra: 10

- Categorías:*
- 1) Verbo.
 - 2) -.
 - 3) -.
 - 4) -.
 - 5) Equivocarse.

Palabra: 11

- Categorías:*
- 1) Nombre.
 - 2) Complemento circunstancial.
 - 3) Por el contexto.
 - 4) -.
 - 5) Por debajo.

Palabra: 12

- Categorías:*
- 1) Nombre.
 - 2) -.
 - 3) Por el contexto.
 - 4) -.
 - 5) Incremento.

Palabra: 13

- Categorías:*
- 1) Nombre.
 - 2) -.
 - 3) -.
 - 4) -.
 - 5) Aburrimiento, cansancio.

Palabra: 14

- Categorías:*
- 1) Verbo.
 - 2) Verbo.
 - 3) Por la similitud con el castellano.
 - 4) -.
 - 5) Abundar.

Palabra: 15

- Categorías:*
- 1) -.
 - 2) -.
 - 3) -.
 - 4) -.
 - 5) -.

Palabra: 16

- Categorías:*
- 1) Nombre.
 - 2) Complemento.
 - 3) -.
 - 4) -.
 - 5) Vacaciones.

Palabra: 17

- Categorías:*

Corpus

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Contexto.
- 4) -.
- 5) Sobrepassando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 57

Grupo

Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 2.4.75
- Años de inglés estudiados: 5
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo= *sharpen*; *up*= preposición.
- 2) Objeto directo.
- 3) Porque va detrás de un verbo.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Va detrás de un adverbio.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) *Union*= nombre; *bashing*= verbo.

2) Objeto directo.

3) Unión de dos palabras que harán el objeto directo.

- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo pasado.
- 2) Verbo.
- 3) Está antes del objeto directo y objeto indirecto.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Antes del verbo.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) *To* delante del verbo.
- 4) -.
- 5) Desmemoriar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) ¿Qué es lo que hace? Y se responde a la pregunta: trabajo forzado.
- 4) -.
- 5) *Work*= trabajo; *force*= fuerza.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Detrás del verbo.
- 4) -.
- 5) *Short*= pequeño; *age*= edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Verbo.
- 3) Le siguen muchos verbos.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.

- 2) -.
 3) Lleva delante *to*.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) Complemento circunstancial.
 3) Está detrás de un verbo. No parece ser ni objeto directo ni objeto indirecto.
 4) -.
 5) Senioralmente.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adverbio/adjetivo.
 2) Complemento circunstancial.
 3) Va detrás del verbo.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Objeto directo.
 3) Porque está antes del objeto indirecto.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Objeto directo.

- 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Detrás del objeto indirecto.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Objeto directo.
 3) Está detrás del verbo principal.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Adverbio/adjetivo.
 2) Objeto directo.
 3) Detrás del verbo principal.
 4) -.
 5) -.

Informante N° 58

Grupo

Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 27.8.75
 - Años de inglés estudiados: 6
 - Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) Objeto directo.
 3) Preguntando al propio verbo qué es lo que se necesita.
 4) -.
 5) Levantar el ánimo de la gente.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) Objeto directo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Compromiso.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo objeto directo.

Corpus

- 3) Tal vez porque el verbo está en pasado.
4) -.
5) Ganar, derrotar.

Palabra: 5
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 6
Categorías:
1) Verbo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 7
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 8
Categorías:
1) Adverbio.
2) Complemento circunstancial.
3) *Work*= trabajo; *force*= fuerza.
4) -.
5) -.

Palabra: 9
Categorías:
1) Adjetivo.
2) Complemento directo.
3) -.
4) -.
5) Edad corta.

Palabra: 10
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 11
Categorías:
1) Verbo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Introduciéndose.

Palabra: 12
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.

5) -.

Palabra: 13
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 14
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 15
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 16
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 17
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 18
Categorías:
1) Adjetivo.
2) Objeto directo.
3) -.
4) -.
5) Trabajo agraciado.

Palabra: 19
Categorías:
1) Sustantivo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Sede o departamento de una compañía.

Palabra: 20
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 59	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 18.11.75	
- Años de inglés estudiados: 9	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 18.11.75
- Años de inglés estudiados: 9
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El contexto.
- 4) -.
- 5) Pacto.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Contexto.
- 4) La película Easy Raider.
- 5) Corredor de bolsa.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Member= miembro; dismember= desmembrado.
- 4) -.
- 5) Despedido.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Contexto.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Work= trabajo.
- 4) -.
- 5) Sindicato.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Short= corto; age= edad.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Contexto.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Empeorado.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Contexto.
- 4) Junior - senior.
- 5) Experiencia.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Incremento.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.

Corpus

- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Profesional.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Abundan.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Contexto.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Resortes.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Caza-trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.

- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 60	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 13.5.75	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Conector.
- 3) La frase anterior, porque dice que no se ven, entonces si no se ven, habrá que buscarlos.
- 4) -.
- 5) Buscar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) La frase siguiente que habla de TWA.
- 4) La chocolatina anunciada en TV.
- 5) Piloto.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) Que puede tener relación con el español, y además, la podemos separar.
- 5) Desmembrar, separar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.

- 3) La preposición que tiene delante y lo que dice después.
4) -.
5) Ayuda.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) La palabra anterior.
- 4) Que la palabra se puede disgregar.
- 5) Posición en el trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial de cantidad.
- 3) He seguido leyendo hasta que he encontrado la misma palabra, ya que si decidía disgregar la palabra no me quedaba muy claro su significado.
- 4) -.
- 5) Mayoría.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Infinitivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) La concatenación de palabra que le anteceden.
- 4) -.
- 5) Buscar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Los ejemplos posteriores.
- 4) -.
- 5) Perder.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento directo.
- 3) Podríamos intuir la palabra, porque dice: "pagar por... en lugar de por el mérito". Además, después nos da la idea de sustituir hombres por máquinas.
- 4) -.
- 5) Velocidad, cantidad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento directo.
- 3) La contraposición entre grow y rise.
- 4) -.
- 5) Recesión.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Por el contraste con el español.
- 5) Abunda.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Por el verbo anterior resorted.
- 4) -.
- 5) Recursos.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) Que está compuesta por dos palabras.
- 5) Esperanza de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) La frase habla de gente negra en paro.
- 4) -.
- 5) Barrios chabolistas, pobres.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) Sólo hay que mirar el mundo que nos rodea.
- 5) Creciendo.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 61
Control

Grupo

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 4.9.75
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Va precedido de un verbo en infinitivo.
- 4) -.
- 5) Atrapar, "pescar".

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Es un sustantivo delante del verbo, y la frase va referida a ese sustantivo.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Adjetivo que está delante de un sustantivo al cual describe.
- 4) -.
- 5) Unión, grupo.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La única palabra en esa frase que es un verbo, palabra terminada en -ed.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Es un verbo en infinitivo, precedido de un verbo con to.
- 4) -.
- 5) Reorganizar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Va precedida de diferentes verbos (motivar, atraer...)
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Palabra precedida por to.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Mayor edad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Crecimiento pausado.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Va antes de un sustantivo al cual describe.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Palabra: 17

- Categorías:*
 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

*Palabra: 18**Categorías:*

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

*Palabra: 19**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
 2) Sujeto.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

*Palabra: 20**Categorías:*

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

*Palabra: 21**Categorías:*

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

*Palabra: 22**Categorías:*

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) Verbo acabado en -ing, está en gerundio.
 4) -.
 5) -.

*Palabra: 23**Categorías:*

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Informante N° 62	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 11.4.73	
- Años de inglés estudiados: 6	
- Estancia en país de habla inglesa: 2 semanas.	

*Palabra: 1**Categorías:*

1) Verbo.

2) -.

3) Contenido del texto en general.

4) -.

5) Ponerles un anzuelo.

*Palabra: 2**Categorías:*

1) Sustantivo.

2) -.

3) Contenido de la frase.

4) -.

5) Fuertes quejas.

*Palabra: 3**Categorías:*

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

*Palabra: 4**Categorías:*

1) Verbo.

2) -.

3) Contenido del párrafo.

4) -.

5) Derrotó.

*Palabra: 5**Categorías:*

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

*Palabra: 6**Categorías:*

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

*Palabra: 7**Categorías:*

1) Nombre.

2) -.

3) Contenido y significado del párrafo.

4) -.

5) Apoyo, ayuda.

*Palabra: 8**Categorías:*

1) Nombre.

2) -.

3) Párrafo.

4) Conocido significado de *work* y *force*.

5) Compañeros de trabajo, empresa apoyo.

*Palabra: 9**Categorías:*

1) Nombre.

2) -.

- 3) Contenido frase y significado.
- 4) Significado de *short* y *age*.
- 5) Poca experiencia, jóvenes.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Contenido del párrafo.
- 4) Conocido el significado.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Superlativo.
- 3) Estructura de la frase.
- 4) Conozco el significado.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Estructura de la frase y sentido del párrafo.
- 4) -.
- 5) Graduados.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Objeto directo.
- 3) Contenido y significado del párrafo.
- 4) Conozco el significado de *rise*.
- 5) Incremento constante-ligero.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Contenido de la frase y significado.
- 4) -.
- 5) Engañando.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sustantivo.
- 3) Frase y texto.
- 4) -.

- 5) Asuntos.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Texto.
- 4) Conozco las palabras.
- 5) Expectativas de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Frase y texto.
- 4) -.
- 5) Personas inteligentes.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Conozco el significado.
- 5) Trago.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) Estar alrededor de.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 63	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 12.7.75	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Phrasal verb.
- 2) -.
- 3) *Need to* + verbo.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Lo encontramos delante de un verbo.
- 4) Pienso que *queue* es cola.
- 5) Colas de trabajadores, aglomeración.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Va delante de *politicians*, la palabra *union-bashing* parece que lo califique.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Sujeto + verbo + objeto directo.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Detrás de un adjetivo y la terminación *-er* antes del verbo.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Sujeto + *was able to* + *dismember*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Está detrás del artículo *a* y la terminación *-er*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Detrás del pronombre *its*, indica como si fuese lugar.
- 4) Parece una palabra compuesta de verbo *work* + sustantivo *force*.
- 5) Sindicato, fuerza de trabajadores.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) *Will be* + adjetivo + sustantivo.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Una serie continuada de verbos que van delante de un objeto indirecto como es *employees*.

4) -.

5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) La terminación *-en* y *worsen*.
- 4) Viene de *worst* (adjetivo) y se convierte en adverbio.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Califica al sustantivo *market* y luego viene el verbo.
- 4) La terminación *-ing* lo podría calificar de gerundio.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Situada detrás de la preposición *by*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.

- 3) Sujeto + complemento circunstancial + verbo.
 4) -
 5) -

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -
 2) -
 3) -
 4) -
 5) -

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Complemento circunstancial.
 3) -
 4) -
 5) -

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Objeto directo.
 3) Sujeto + verbo + verbo en gerundio.
 4) -
 5) -

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Complemento circunstancial.
 3) *Of a +* y luego la otra frase empieza con *skills gap*.
 4) -
 5) -

Informante N° 64	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 24.1.74	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: 40 semanas.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) El verbo *to attract them* me ha servido para tener una pequeña idea sobre su significado.
 4) -
 5) Motivar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Sujeto.
 3) Leyendo el texto.
 4) -
 5) Cola de paro.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Sujeto.

3) -

4) -

5) Unidad de criterios.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -
 4) -
 5) Derrotó.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -
 2) -
 3) -
 4) -
 5) -

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -
 4) -
 5) Reconversión laboral (mucha gente al paro).

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Objeto directo.
 3) -
 4) -
 5) Conato de queja.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Verbo.
 3) -
 4) -
 5) Personal de la empresa.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Objeto directo.
 3) Por el tema que se está tratando se puede obtener el significado.
 4) -
 5) Jóvenes profesionales muy preparados.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) -
 4) -
 5) Recompensa.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Adverbio.
 2) Verbo.

- 3) -.
4) -.
5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Adjetivo.
3) Comparando *seniority* con *merit*.
4) -.
5) Antigüedad en la empresa.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Objeto directo.
3) -.
4) -.
5) Aumento progresivo del sueldo.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Adjetivo.
3) -.
4) -.
5) Cada vez más ajustado.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Trabajos de investigación.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Esperanza de encontrar empleo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) -.
4) -.

- 5) Cazatalentos.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento circunstancial.
3) -.
4) -.
5) Barrios del interior.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Representa (la tasa de empleo).

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) -.
4) -.
5) Perfeccionamiento del oficio.

Informante N° 65	Grupo
Control	
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 27.5.74	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: 8 semanas.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Leerlo muchas veces y deducir su significado, aunque sea muy superficialmente.
4) -.
5) Ingeniárselas.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Complemento directo.
3) Leer.
4) *Queues* creo que es cola, por lo que debe ser algo parecido.
5) Hacer cola.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Complemento circunstancial.
3) Leer.
4) -.
5) Conjunto.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) Por las frases anteriores y posteriores.
4) -.

5) Truncó.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Luchador, emprendedor.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por asociacionismo.
- 4) -.
- 5) Desehizo.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Por el texto (párrafo) siguiente.
- 4) -.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Interpretar la palabra en el contexto, con los siguientes párrafos.
- 4) -.
- 5) Grupo.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) Posiblemente sepa su significado.
- 5) Renegar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Por deducción.
- 4) -.
- 5) Señorío.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Conector.
- 2) Complemento directo.
- 3) Leer sin utilizar la palabra.
- 4) -.
- 5) Sobre.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Leerlo 1000 veces.
- 4) -.
- 5) Técnica de mercado.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) Por semejanza al español.
- 5) Abonos.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Leer sin cortar la palabra.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Leer todo el párrafo.
- 4) -.
- 5) Reportajes.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) Por deducción.
- 5) Esperanza de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Deducción.
- 5) Líderes.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) Por toda la frase.
- 4) -.
- 5) Suburbio.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por deducción.
- 4) -.
- 5) Se encuentra.

Palabra: 22*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Gente necesitada.

Informante N°: 66

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 2.7.74
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1*Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Predicado verbal.
- 3) Está al lado de *need to*.
- 4) -.
- 5) Echar el anzuelo.

Palabra: 2*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Porque está entre un verbo y un adjetivo y es lo que realiza la acción.
- 4) -.
- 5) Agentes de seguros.

Palabra: 3*Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Uniones básicas.

Palabra: 4*Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Predicado verbal.
- 3) Porque creo que está en tiempo pasado.
- 4) -.
- 5) Truncar, arruinar.

Palabra: 5*Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Porque va al lado de *American* que es un adjetivo.
- 4) -.
- 5) Ciudadano.

Palabra: 6*Categorías:*

1) Verbo.

2) Predicado verbal.

3) Es un verbo compuesto por *be able +*

dismember.

4) -.

5) Desempeñar.

Palabra: 7*Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Estrategia.

Palabra: 8*Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Traduciendo la frase en la que está la palabra.
- 4) -.
- 5) Puesto de trabajo.

Palabra: 9*Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial de cantidad.
- 3) Traduciendo la frase en la que está la palabra
- 4) -.
- 5) Acumulación.

Palabra: 10*Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Predicado verbal.
- 3) Porque son una serie de verbos que sé y que están precedidos por *to*.
- 4) -.
- 5) Conservar.

Palabra: 11*Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Predicado verbal.
- 3) Porque va detrás de *to*.
- 4) -.
- 5) Aumentar.

Palabra: 12*Categorías:*

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Porque las palabras acabadas en *-ty* son adverbios.
- 4) -.
- 5) Señorialmente.

Palabra: 13*Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Corpus

Palabra: 15

- Categorías:
1) Adjetivo.
2) Complemento del nombre.
3) -.
4) -.
5) Tensa.

Palabra: 16

- Categorías:
1) Adverbio.
2) Complemento circunstancial de cantidad.
3) -.
4) Porque me suena.
5) Abundan.

Palabra: 17

- Categorías:
1) Adverbio.
2) Complemento circunstancial.
3) Traduciendo la frase.
4) -.
5) Algo parecido a "por la vía rápida", con referencia a que son buenos estudiantes.

Palabra: 18

- Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 19

- Categorías:
1) Sustantivo.
2) Sujeto.
3) -.
4) -.
5) Algo parecido a trabajo de media jornada.

Palabra: 20

- Categorías:
1) Adjetivo.
2) Complemento circunstancial.
3) -.
4) Por intuición.
5) -.

Palabra: 21

- Categorías:
1) Sustantivo.
2) Complemento circunstancial de lugar.
3) -.
4) -.
5) Barrio.

Palabra: 22

- Categorías:
1) Adjetivo.
2) -.
3) Traduciendo la frase.
4) -.
5) Cuantificado.

Palabra: 23

- Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Informante N°: 67

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 17.7.75
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: 16 semanas.

Palabra: 1

- Categorías:
1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) He pensado que es un verbo porque va precedido del *to*, aunque sé que es posible que pudiese ser un adjetivo.
4) Fuera del texto únicamente veo el *need to sharpen up* (*need to* es lo que me ha ayudado).
5) Resaltar.

Palabra: 2

- Categorías:
1) Nombre.
2) Sujeto.
3) Creo que es un sujeto porque realiza la acción "*dole queues made...*".
4) -.
5) Organización.

Palabra: 3

- Categorías:
1) Nombre.
2) Adjetivo.
3) Creo que es como un adjetivo de politicians.
4) -.
5) Organización.

Palabra: 4

- Categorías:
1) Verbo.
2) Verbo.
3) Por la frase en general y la terminación.
4) -.
5) -.

Palabra: 5

- Categorías:
1) -.
2) Adjetivo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 6

- Categorías:
1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Desmembrar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) En párrafos siguientes lo menciona.
- 4) Por el significado de la palabra *short* y *age*.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Malo.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Creo que es una forma de pago por *paying by seniority*.
- 5) Una forma de pago.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Algo parecido a una carrera.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Creo que es un adjetivo de *labour market*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Sujeto: desempeña la acción. *Job hopping has also caught....*
- 4) -.
- 5) Puesto de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Por la terminación y más o menos por el texto.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Como un grupo de preparación (por *skill*).

Informante N°: 68

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 21.11.70

- Años de inglés estudiados: 11

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) *Ronald Reagan and won (to win: ganar).*
- 4) -.
- 5) Vencer, poder con, derrotar.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) *Work= trabajo; force= fuerza.*

4) -.

5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) *Short= pequeño; age= edad.*
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) *To attract, develop, motivate: para atraer, desarrollar, motivar.*
- 4) *Reward= recompensa. De las películas.*
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Senior.
- 5) Antigüedad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.

- 2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Informante N°: 69

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 10.6.74

- Años de inglés estudiados: 4

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Objeto directo.

3) Al leer el texto íntegramente pienso en el significado.

4) -.

5) Rejuvenecer; contratar gente nueva.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Sujeto.
3) Por la información del texto en el tercer párrafo, donde aparece junto a *recession*.
4) -.
5) Despidos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto indirecto.
3) Por la información que da el texto, que habla de los empresarios y los *union-bashing*.
4) -.
5) Sindicatos de trabajadores, grupos de presión.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) Habla de una compañía aérea, TWA.
4) Existe la Raider Cup (campeonato de golf) pero no la relaciono.
5) Piloto.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) Por el propio texto.
4) -.
5) Ex-miembro, que había estado trabajando en esa compañía.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento circunstancial.
3) *Work*= trabajo; *force*= fuerza.
4) -.
5) Fuerza de trabajo; total de empleados.

Palabra: 9

Corpus

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) *Short*= corto; *age*= edad.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por la enumeración de verbos en el texto.
- 4) En los cassettes aparece *reward* como rebobinar la cinta, opuesto a *forward*.
- 5) Retroceder.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Imaginación.
- 4) -.
- 5) Encaminar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Me parece haberla visto antes.
- 5) Antigüedad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) *Steady rise*= incremento, pero al referirse a costes no puede significar que el incremento sea grande.
- 4) -.
- 5) Escaso incremento.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Similar al castellano.
- 4) -.
- 5) Abundante.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Similar al castellano.
- 4) -.
- 5) Resortes.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) *Job*= trabajo; *hopping*= odiado.
- 4) -.
- 5) Trabajo no descado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) *Headhunter*= modelo de avión de combate.
- 5) Romper cabezas.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por la información del texto.
- 4) -.
- 5) Estar situado.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante Nº: 70

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 6.9.74
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: 40 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) He leído el resto del texto. También por el dibujo de al lado.
- 4) -.
- 5) Mejorar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Leyendo el resto del texto.
- 4) -.
- 5) Propuestas.

*Palabra: 3**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Por el texto.
- 4) -.
- 5) Comunicadores.

*Palabra: 4**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 5**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Leyendo el resto del texto.
- 4) -.
- 5) Piloto.

*Palabra: 6**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Porque dice que TWA es una compañía.
- 4) -.
- 5) Hundir.

*Palabra: 7**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 8**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Leyendo el resto del texto.
- 4) -.
- 5) Población activa.

*Palabra: 9**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Disminución.

*Palabra: 10**Categorías:*

- 1) Verbo.

2) Predicado.

3) Me suena haberlo visto en las películas del Oeste.

4) -.

5) Recompensar.

*Palabra: 11**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Worse= peor.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

*Palabra: 12**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Por el tronco de la palabra *senior*.
- 4) -.
- 5) Jubilación.

*Palabra: 13**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Leyendo el resto de la frase.
- 4) -.
- 5) Incremento constante.

*Palabra: 14**Categorías:*

- 1) Gerundio.
- 2) Complemento directo.
- 3) Por el resto de la frase.
- 4) -.
- 5) Espesa.

*Palabra: 15**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Leyendo el resto del párrafo.
- 4) -.
- 5) Abunda.

*Palabra: 16**Categorías:*

- 1) Gerundio.
- 2) Predicado.
- 3) Por el texto.
- 4) -.
- 5) Induciendo.

*Palabra: 17**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Por el resto de la frase.
- 4) -.
- 5) Jornadas.

*Palabra: 18**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.

Corpus

- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Genios.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Barrios.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N°: 71

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 28.9.74
- Años de inglés estudiados: 12
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Perífrasis verbal.
- 2) Verbo de la oración.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Creo que la palabra *queues* significa colas, de hacer cola en algún sitio para conseguir algo.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) -.

- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo de la oración.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Luchador.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) -.
- 4) Hay un equipo deportivo americano que se llama los *Raiders*.
- 5) Separar, disgregar.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) En la traducción de la oración tiene sentido.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Es una palabra técnica referida al mundo de los aviones.
- 4) -.
- 5) Fuerza de trabajo.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Por deducción de las palabras *work* y *force*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Renegar.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo verbal.
- 3) -.
- 4) Por el título de una película.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo verbal.
- 3) -.

- 4) -.
5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) En el contexto habla de las pensiones en Japón, así que yo supongo que esta palabra es algo referido a la madurez.
- 4) Si los *juniors* son los jóvenes, entonces los *seniors* son los adultos.
- 5) Madurez.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Esperanza de trabajo.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) Sujeto.
- 3) Por deducción de las palabras.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.

- 3) -.
- 4) -.
- 5) Tecnología avanzada.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Se encuentra.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Por deducción del significado de la oración en la que se encuentra.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N°: 72

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 11.3.75
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Es un verbo porque va detrás de *to*. Elevar porque veo la preposición *up*.
- 4) -.
- 5) Elevar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Colas de espera.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Unión.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.

Corpus

- 3) Verbo en pasado. Terminación *-ed*.
4) -.
5) Venció.

Palabra: 5
Categorías:
1) Nombre.
2) Sujeto.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 6
Categorías:
1) Verbo.
2) Verbo.
3) Verbo porque va detrás de *to*.
4) Me suena.
5) Desmembrar.

Palabra: 7
Categorías:
1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) -.
4) -.
5) Miembro.

Palabra: 8
Categorías:
1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) *Work*= trabajo; *force*= fuerza.
5) Sindicato.

Palabra: 9
Categorías:
1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) -.
4) -.
5) Corto periodo de tiempo.

Palabra: 10
Categorías:
1) Verbo.
2) Verbo.
3) El contexto en general que rodea la palabra.
4) -.
5) Remunerar.

Palabra: 11
Categorías:
1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Mejorar.

Palabra: 12
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.

5) -.

Palabra: 13
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 14
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 15
Categorías:
1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 16
Categorías:
1) Verbo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Haciéndoles creer.

Palabra: 17
Categorías:
1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Condiciones.

Palabra: 18
Categorías:
1) Nombre.
2) Sujeto.
3) -.
4) -.
5) La espera de trabajo. Esperanza de trabajar.

Palabra: 19
Categorías:
1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 20
Categorías:
1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Al ver la preposición *around* que es alrededor de.
- 4) -.
- 5) Rondando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N°: 73

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 7.8.73
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Infinitivo.
- 4) -.
- 5) Características.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
- 2) Objeto directo.
- 3) Seguido de un adjetivo.
- 4) -.
- 5) Decisiones de empresa.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Terminado en *-ed* pasado.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Duro.

Palabra: 6

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) Precedido por *to* (infinitivo).

4) -.

5) Reducir, desagregar.

Palabra: 7

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 8

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Trabajo temporal.

Palabra: 9

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Muy jóvenes; de corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Objeto directo.

3) -.

4) -.

5) Mantener.

Palabra: 11

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) Precedido por *to*.

4) -.

5) Decaer.

Palabra: 12

Categorías:

1) Objeto directo.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Clase.

Palabra: 13

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Realmente incrementa.

Palabra: 14

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

Corpus

- 3) -ing.
4) -.
5) Ineficiencia.

Palabra: 15
Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 16
Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) -ing.
4) -.
5) -.

Palabra: 17
Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) -s.
4) -.
5) -.

Palabra: 18
Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) En espera.

Palabra: 19
Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) Industria más avanzada.

Palabra: 20
Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 21
Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 22
Categorías:

- 1) Sujeto.
2) -.
3) -.
4) -.

- 5) -.

Informante N°: 74 Grupo Control Datos personales: - Fecha nacimiento: 14.6.75 - Años de inglés estudiados: 7 - Estancia en país de habla inglesa: No.
--

Palabra: 1
Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) He leído primeramente todo el texto y he deducido.
4) -.
5) Nombre de alguna técnica nueva para llamar la atención a los trabajadores nuevos.

Palabra: 2
Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 3
Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) Deducción por contexto.
4) -.
5) Unión de trabajadores.

Palabra: 4
Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo en pasado.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 5
Categorías:

- 1) Nombre.
2) Sujeto.
3) Por el contexto, al decir *Mr. Carl Icahn, an american raider*, se supone un nombre al adjetivo de *americano*.
4) -.
5) Senador, jefe, político.

Palabra: 6
Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo infinitivo.
3) Deducción.
4) -.
5) Diluir, desaparecer, destruir.

Palabra: 7
Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.

3) Deducción.

4) -.

5) Jefe de la unión de trabajadores.

Palabra: 8

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento indirecto.

3) Por lógica y desunión de sus dos palabras:
work= trabajo; *force*= fuerza.

4) -.

5) Total de trabajadores de la empresa americana de vuelos.

Palabra: 9

Categorías:

1) Adjetivo.

2) -.

3) Por traducción, porque conozco el significado por separado de *short* (corto) y *age* (edad) y lo deduzco del texto.

4) -.

5) Corta edad, trabajadores jóvenes.

Palabra: 10

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Adjetivo (complemento adjetival).

3) Deduzco que será una forma de atraer, motivar (adjetivo similar a estos dos) a los trabajadores jóvenes en la empresa.

4) -.

5) Similar a atraer, motivar. Conducir, llamar la atención.

Palabra: 11

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) *Worse*= malo, peor; deduzco *worsen*= empeorar.

4) -.

5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) -.

4) -.

5) Nombre de alguna forma de pago.

Palabra: 13

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 14

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 15

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 16

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 17

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 18

Categorías:

1) Nombre.

2) Sujeto.

3) Deducción: *job*= trabajo; *hopping*= espera.

4) -.

5) Paro.

Palabra: 19

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Complemento adjetival.

3) Deducción: Industria para mejorar, industria de expertos, de mentes abiertas, listas, avanzadas.

4) -.

5) Mentes avanzadas.

Palabra: 20

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) Deducción.

4) -.

5) Pasando el tiempo, en paro, sin hacer nada.

Palabra: 21

Categorías:

1) Verbo en gerundio.

2) -.

3) Deducción.

4) -.

5) Aumentando.

Palabra: 22

Categorías:

1) -.

2) -.

3) -.

4) -.

5) -.

Informante N°: 75

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 9.6.73

- Años de inglés estudiados: 9

- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Por el sentido de la frase y por la partícula *to* y *up*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo en pasado.
- 2) Verbo.
- 3) Su construcción: *to trounce*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) *To dismember*.
- 4) -.
- 5) Disgregar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) *Whimp-er*.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Por la frase.
- 4) Compuesta por dos palabras: *work*= trabajar; *force*= fuerza.
- 5) Fuerza de trabajo; grupos de trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Formada por dos palabras: *short* y *age* (pequeño y edad).
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Por el sentido de la frase y las palabras anteriores y posteriores.
- 4) -.
- 5) Proteger.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) *To worse*.
- 4) -.
- 5) Preocupante.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo/adverbio.
- 2) -.
- 3) Por la palabra *senior*.
- 4) -.
- 5) Una forma de pagar.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Por la anterior: palabra (garantizar).
- 4) -.
- 5) Se refiere a algún nivel en los costes laborales.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) *-ing*= gerundio de los verbos.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Conector.
- 2) Objeto directo.
- 3) Por la frase (*by... them*).
- 4) -.
- 5) Encaminar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Por la frase.
- 4) -.
- 5) Algo relacionado con obligarlos a firmar los contratos. Soporte.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) *Job*= trabajo; *to hope*= esperar.
- 4) -.
- 5) Esperanza de trabajo; encontrar trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) *Head*= cabeza;
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Significado de la frase.
- 4) -.
- 5) Algún lugar concreto de la ciudad.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) *To hover*.
- 4) -.
- 5) Rozando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N°: 76

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 9.6.70

- Años de inglés estudiados: 5

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) La primera parte del texto que no hace referencia a huelgas que han sido de algún modo controladas por intereses gubernamentales. Se refiere a algún tipo de actuación directa.
- 4) -.
- 5) Ejercer una presión sobre algo o alguien.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Va antepuesto al verbo.
- 4) -.
- 5) Huelgas reivindicativas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Pospuesto a la preposición *for* y enlazado por una conjunción copulativa.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Pospuesto al sujeto y en forma de pasado.
- 4) -.
- 5) Romper una huelga.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La construcción en inglés de *to be able to*.
- 4) -.
- 5) Hacer quebrar una empresa.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Pospuesto a *without*. Al no presentar forma de verbo, podemos pensar que se trata de un sustantivo; además, va precedido de *a*.
- 4) -.
- 5) Apoyo.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.

- 4) Recuerda el significado de la palabra *workforce*.
5) Sindicatos.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) En castellano sería una oración impersonal: "Pero habrá un.."
4) -.
5) Porcentaje.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) El contexto en general.
4) -.
5) Estabilizarse.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento circunstancial.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Objeto directo.
3) El sentido del texto.
4) -.
5) Crecimiento estancado.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Modificador directo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) Está en forma conjugada.
4) -.
5) Señalar.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) El sentido del párrafo.
4) -.

- 5) Invitar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento circunstancial.
3) El sentido del párrafo.
4) -.
5) Prácticas.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) El estar compuesto de dos palabras: *job*= trabajo y *hopping*= esperanza.
4) -.
5) Trabajo eventual estudiantil.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Modificador indirecto.
3) -.
4) Conozco la palabra.
5) Cazador de cabezas.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Núcleo de complemento circunstancial.
3) La posibilidad de que con *inner-city* signifique algo.
4) -.
5) Barrio marginal periférico.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) El sentido del párrafo.
4) -.
5) Rondando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento circunstancial.
3) El sentido del texto.
4) -.
5) Cursos de aprendizaje.

Informante N°: 77

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 8.6.71
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Complemento del verbo principal.
3) Frase en la que se inserta.
4) -.

5) -.

*Palabra: 2**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Frase en la que se inserta.
- 4) Me sueña de antes.
- 5) Cola.

*Palabra: 3**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento del sujeto.
- 3) La frase.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 4**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 5**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento del sujeto.
- 3) Frase.
- 4) Me sueña de antes.
- 5) Corredor.

*Palabra: 6**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) Desmembrar.

*Palabra: 7**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 8**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Frase.
- 4) Me sonaba de antes.
- 5) Fuerza de trabajo.

*Palabra: 9**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) Frase donde se inserta.
- 4) -.
- 5) Jóvenes de corta edad.

*Palabra: 10**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) Reforzar.

*Palabra: 11**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) Empeorar.

*Palabra: 12**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) Clases.

*Palabra: 13**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) Estudio realizado.

*Palabra: 14**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 15**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 16**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 17**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Frase.
- 4) Me sueña de antes.
- 5) Lugar de estancia.

*Palabra: 18**Categorías:*

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Frase.
- 4) Me suena de una canción.
- 5) Saltos de trabajo (cambios).

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Califica a *industry*.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) Frase.
- 4) Me suena.
- 5) Tobogán.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento indirecto.
- 3) Frase.
- 4) -.
- 5) Hueco.

Informante N°: 78

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 28.6.74
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) -.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) Me he fijado en el verbo, y utilizando el proceso del castellano de preguntarle al verbo, he averiguado el sujeto. Leyendo la oración hasta *businessmen* me da la impresión que *dole queues* debe ser alguna institución o asesoría que ha ayudado al hombre de negocios.
- 4) -.
- 5) Asesoría, institución.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sujeto.
- 3) He dividido la oración en 2 (unidas por *and*. En la 2ª oración he pensado que el sujeto era *union-bashing politicians*, aunque no sé el significado, supongo que puede referirse a reuniones, referendums de política, etc.
- 4) -.
- 5) Cumbre, reunión.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Me ha parecido un verbo por la situación en la oración y por la terminación *-ed*, pero no tengo ni idea de su significado.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) La he oído por televisión, en un anuncio, pero no sé lo que significa.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Para el tipo de palabra y la función sintáctica me he basado en las reglas del castellano.
- 4) Por separado conocía *work* y *force*, pero no sé si juntos cambiará su significado.
- 5) Fuerza de trabajo, población activa.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) He leído el párrafo muchas veces para captar el significado global, la función sintáctica y el tipo de palabra.
- 4) -.

5) Poca cantidad, corta lista.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Mirar toda la frase en conjunto e intentar averiguar el significado de la palabra.
- 4) -.
- 5) Supongo que será renovar o conservar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Adjetivo.
- 3) Leer el párrafo 1º y luego la frase por separado para averiguar el tipo y función de la palabra. Pero no sé el significado.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.

4) -.

5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N°: 79

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 15.3.69

- Años de inglés estudiados: 9

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) Significado de *sharp*= afilado = afilar, aguzar el ingenio, esforzarse.
- 5) Entre necesitar y atraerlos.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Frase anterior. **Length**= longitud.

Corpus

- 4) Significado de *queues*.
- 5) Colas de parados.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Califica al sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Miners, comparando con frase anterior.
- 4) -.
- 5) Pudo con.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del sujeto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Cargo político.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Dis-member + nombre de compañía.
- 4) -.
- 5) Disgregar.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Protesta.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) Sin una protesta de su _____.
- 4) *Work + force*.
- 5) Conjunto de trabajadores.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Aparición de nuevo en el texto: *short* = reducir.
- 4) -.
- 5) Decremento.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) *Reward* = recompensa.
- 5) Recompensar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) *Worse* = peor.
- 5) Empeorar.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) La propia frase: pagar por ____ en lugar de por méritos.
- 4) *Senior vs. junior*.
- 5) Antigüedad.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo + nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) La propia frase.
- 4) Rise.
- 5) Aumento progresivo o sostenido.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Por oposición con *abounds*.
- 4) *Tighten*.
- 5) Inamovible.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Abre sus límites.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Llevando, arrastrando.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) Have resorted.
- 4) Conocer la palabra +/-.
- 5) Recursos.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) Combinando términos.
- 5) Esperanza de trabajo.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) *Hunt* = cazar.
- 5) Cazatalenios.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) ...*in America*.
- 4) Me recuerda a rebanada, sector, área.
- 5) Areas.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo, gerundio.
- 2) Verbo.
- 3) Leer la propia frase y encontrar el verbo adecuado.
- 4) -.
- 5) Afectando.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) Los *gaps* a rellenar en ejercicios.
- 5) Hueco de mano de obra.

Informante N°: 80

Grupo Control

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 14.9.74
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Subir salarios.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo y nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) ¿Qué es lo que hace fácil? *Dole queues*.
- 4) *Queues* creo que es colas, de otros años.
- 5) Grandes colas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
 - 2) Sujeto.
 - 3) Pienso que es sujeto porque en cada fecha hay un sujeto. En 1981 Reagan hace _____, en 1985, M.T. _____.
- Y en este caso, en 1970, *union-bashing politicians*.

4) unión, en español.

5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Es el único verbo de la frase, y sintácticamente, después del sujeto en inglés va el verbo. Y termina en -ed, luego es pasado.
- 4) -.
- 5) Desocupó.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Palabra compuesta.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) *force*= fuerza; *work*=trabajo.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Palabra compuesta.
- 2) Adjetivo dentro del objeto directo.
- 3) Es un dato que nos está dando acerca de los jóvenes.
- 4) -.
- 5) Corta edad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) De las películas del Oeste.
- 5) Se busca.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento circunstancial.

Corpus

- 3) -.
- 4) -.
- 5) Acrecentándose.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) *By seniority*: por, a través de.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Entrenándoles.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Núcleo del objeto directo.
- 4) -.
- 5) Resultados.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Palabra compuesta.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Palabra compuesta.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) *Head*= cabeza; *hunters*= martillos.
- 5) *Liders*.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Suburbios.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

POST - TEST

Informante Nº 1	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 5.8.76	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: 40 semanas	

*Palabra: 1**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Prefiere simplificar una cosa (cans) antes que a los "workforces".
- 4) -.
- 5) Reducir.

*Palabra: 2**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto Directo.
- 3) Al hablar de cómo eran los coches japoneses de antes, y al decir que eran baratos, el otro adjetivo que le puede acompañar a "barato" es algo como "malo".
- 4) You are nasty = tú eres asqueroso, desagradable.
- 5) Malos, desagradables.

*Palabra: 3**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Los compradores de coche..., pero no por mucho tiempo.
- 4) -.
- 5) Renunciar (a comprar).

*Palabra: 4**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Debido a la crisis del gasoil los americanos no querían coches que... .
- 4) Gas - gasolina.
- 5) Coches que consumen mucha gasolina; tragones.

*Palabra: 5**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Los coches japoneses no se estropeaban como los de Detroit; estos no se paran cuando salen de las carreteras.
- 4) -.
- 5) Parar.

*Palabra: 6**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Objeto Directo.
- 3) Estaban llenos de extras, espejos vanidosos, etc.

4) Inspector Gadgets: tenía de todo.

5) Extras, accesorios.

*Palabra: 7**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Triunfaban en América y trataron de barrer/arrasar en Europa hasta que... .
- 4) -.
- 5) Barrer, arrasar.

*Palabra: 8**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El liderazgo japonés finalmente habría podido ser parado. Su exportación empezó a caer.
- 4) -.
- 5) Parar.

*Palabra: 9**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Japoneses están perdiendo terreno debido a las importaciones baratas de Ford en su casa, en su fuente.
- 4) -.
- 5) Tierra; terreno; casa; fuente.

*Palabra: 10**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Los japoneses están respondiendo a estos cambios, modificando su fórmula de éxito. Ellos están guardando novedades y vendiendo modelos básicos;
- 4) out = fuera.
- 5) Almacenar; guardar.

*Palabra: 11**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) A pesar de que el yen ha caído un 26 % de su cuota más alta.
- 4) Peak = pico.
- 5) Pico.

*Palabra: 12**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Todo eso, junto con su sistema de producción.
- 4) Production = producción; system = sistema.
- 5) Sistema de producción.

*Palabra: 13**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Y paran de fabricar versiones con todos los extras de algunos modelos.
- 4) Top = lo más algo, lo máximo.

5) En la línea más alta.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Encontrar formas de *reducir* costes sin quitar la calidad.
- 4) -.
- 5) Reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Sobre esta *conducta* de reducir costes.
- 4) Drive = conducir.
- 5) Conducta.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El yen, el cual *estaba* a 79 el pasado mes de abril.
- 4) -.
- 5) Estar situado.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El dolar se *cambia* sobre Y 105.
- 4) -.
- 5) Cambiar.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) A pesar de que recientemente han aumentado un poco.
- 4) Pick-up = recoger.
- 5) Aumentar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento Circunstancial.
- 3) Consumidores japoneses están remplazando los coches que ellos compraron hace cinco años en el *boom de compra de coches* japoneses.
- 4) Buying = comprar.
- 5) Boom de compra (de los coches japoneses).

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Los gloriosos días de *una economía en alza* hayan vuelto.
- 4) Bubble = burbuja; economy = economía. Las burbujas suben hacia arriba.
- 5) Economía en alza.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Adjetivo.
- 3) En respuesta a los altos costes y la *subida* del yen.
- 4) Rampant = rampa.
- 5) Rampante, fuerte.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 2 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 25.7.74
- Años de inglés estudiados: 10
- Estancia en país de habla inglesa: 44 semanas

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Agente; núcleo.
- 3) Está comparando. Están los constructores japoneses simplificando sus coches en vez de despedir a gente.
- 4) Viene de adelgazar.
- 5) Reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Predicativo.
- 3) Está describiendo cómo eran los coches japoneses de antaño.
- 4) Por conocimientos en la materia, *nasty* no ha de ser una cosa positiva. Puede significar asqueroso en otro contexto.
- 5) Feos; malos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Pasaron; hicieron caso omiso.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo de sintagma nominal.
- 3) -.
- 4) Fama de los coches americanos de tragones.
- 5) Chupadores de gas; tragones de gasolina.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Debe ser algo positivo para los coches

japoneses en detrimento de los americanos.

- 4) -.
5) Hacer; respondían con.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo de sintagma preposicional.
- 3) Va a hablar de complementos de coches, accesorios caprichosos.
- 4) Pueden ser opciones y detalles que se montan en los coches y que no son imprescindibles en un coche.
- 5) Accesorio, complemento (no de lujo, pero tampoco necesario).

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo (infinitivo).
- 2) -.
- 3) Está en *threatened*. Esto ayuda a pensar en su posible semántica.
- 4) -.
- 5) Sacudir; tambalear.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Participio.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Industria del coche comienza a notarse en los coches japoneses de forma negativa.
- 4) -.
- 5) Parada; estacionada.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Phrasal verb.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) "and selling basic models" es una copulativa.
- 4) -.
- 5) Ingeniarse, inventar, salir adelante con poca cosa.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo de sintagma preposicional.
- 3) "Has fallen from". "Ha caído de..." normalmente es un sitio más alto.
- 4) En economía se usa para el punto máximo de una gráfica.
- 5) Punto máximo de un gráfico.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo compuesto.
- 2) Núcleo de complemento directo.
- 3) -.

4) Está hablando de sistemas de producción.

5) Sistema de apoyo productivo.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Son varias palabras.
- 2) Complemento adjetival.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Las más altas de la gama.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Gerundio (en español se traduciría como infinitivo).
- 2) Complemento del sintagma preposicional.
- 3) Se refieren a la forma de reducir costes.
- 4) -.
- 5) Suprimir; reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo del sintagma preposicional.
- 3) -.
- 4) En otro contexto sería "conducir a", por lo tanto tendrá que ver algo con camino o algo así.
- 5) Camino; manera, (en este contexto).

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo participio.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) "Last" y "now". "Last" implica antes y se pone ahora "headed down" porque antes estaba allá arriba.
- 4) Muy similar al español.
- 5) Surgía en; subía hasta.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) -.
- 4) Los dos puntos intentan separar y explicar de forma más concisa.
- 5) Se valoró en; se igualó a.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) "But" y "although".
- 4) Un "pick-up" es una camioneta de carga y descarga (coge y suelta). El verbo "pick-up" es coger una cosa o a alguien.
- 5) Cogido; alcanzado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo compuesto.
- 2) Núcleo de complemento de nombre.
- 3) "They bought".
- 4) "Buying-binge" - "Buying" es comprar.
- 5) Comprar sin control; compra sin pensárselo.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) "Economy" es sustantivo, y "bubble" es el adjetivo.
- 2) Núcleo del sintagma preposicional.
- 3) Podría tener sentido con "glory".
- 4) -.
- 5) Economía brillante; economía ascendente.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) "High costs", "sluggish domestic sales", etc. tiene que ser algo negativo.
- 4) Una persona rampea cuando no va cara al aire.
- 5) Rampeante, que no va ni para adelante ni para atrás.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Phrasal verb.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Después de todo lo negativo, habla de una escala como resultado. Por lo tanto, positiva no ha de ser, y "back" es retroceso.
- 4) -.
- 5) Retroceso en la escala.

Informante Nº 3	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 11.8.75	
- Años de inglés estudiados: 9	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Habla de reducir costes; recortar.
- 4) Suena a algo delgado: "slim".
- 5) Reduciendo.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) Se refiere a algo que es también barato. Una característica de los coches japoneses.
- 4) -.
- 5) De bajo coste.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Dice algo de los compradores de coches. Una acción que desarrollan.
- 4) Compara la situación con Detroit. Se refiere a algo negativo (malo).
- 5) Desmotivarse (ante la situación).

Palabra: 4

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento Directo. Palabra compuesta por "gas" y "guzzlers".

3) Tiene un adjetivo delante que indica que eso es grande.

4) Habla de un "shock" del aceite (gasolina).

5) Suministradores de gas.

Palabra: 5

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) Dice algo negativo. Tiene una negación delante. Luego será un verbo positivo con una negación (del texto).

4) -.

5) (no) aceptar; confiar.

Palabra: 6

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento Directo.

3) Dice que estaba lleno de algo y lo compara con espejos con luces. Se puede separar en "gad" y "gets" (significa "coger"). Hace referencia a espejos y a luces.

4) -.

5) Reflejos; espejismos.

Palabra: 7

Categorías:

1) Verbo en infinitivo.

2) Verbo (y complemento).

3) Dice algo de Europa, hasta que se bloquearon las importaciones.

4) -.

5) Presionar, repercutir.

Palabra: 8

Categorías:

1) Verbo (participio).

2) Verbo.

3) Dice algo de las industrias japonesas de coches; y más adelante dice que empezaron a caer, por lo tanto debe ser un verbo negativo.

4) -.

5) Reducida, ahogada, acortada, caídas.

Palabra: 9

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) Está diciendo algo de las importaciones.

4) "fort" suena a fuerza.

5) Poder, fuerza, influencia.

Palabra: 10

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) Se puede descomponer: "out" significa "fuera". Se trata de medidas que toman los japoneses.

4) -.

5) Saliendo, hacer flotar, socorrer, hacer subir, salvar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Atributo.
- 3) Dice algo de la reciente caída del yen.
- 4) -.
- 5) Cifrado (la cifra); datos.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre y adjetivo.
- 2) Complemento Directo.
- 3) Se refiere a un sistema de producción.
- 4) -.
- 5) Sistema de producción simplificado.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento directo..
- 3) Viendo el significado de las palabras, una por una. Dice algo de cómo son las versiones.
- 4) -.
- 5) En lo más alto de la lista; perfeccionadas (las versiones).

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Actúa como adjetivo de "coche".
- 3) Está compuesto por "out", que significa "fuera". Los costes sin tener en cuenta la calidad.
- 4) -.
- 5) (Costes) brutos; costes sin diferenciar o sin determinar sus partes.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) "To drive" = conducir.
- 5) Conducir; dirigir.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Habla del yen, a cómo cotizaba en abril.
- 4) -.
- 5) Se cambió; se incrementó; resurgió.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Hace referencia al cambio del dolar por el yen.
- 4) -.
- 5) Cotiza; se cambia; significa.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Se puede descomponer en el verbo "picked" (coger) y "up" (subir, elevar).

4) -.

5) Subido; incrementado; crecido.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Actúa de nombre; complemento circunstancial.
- 3) Se puede descomponer en "buying" (comprar) y "binge".
- 4) Lugar donde se compran coches.
- 5) Concesionario; (las compras hechas); compra de ocasión.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo + nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) La palabra "bubble" suele significar "chicle" o burbuja.
- 4) Suena a algo esponjoso o pomposo.
- 5) Burbujeante economía; esponjosa economía.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Actúa como adjetivo del nombre "yen".
- 3) Por el sentido de la frase parece que significa superior/superando.
- 4) "Ramp" suena a ascender, subir o trepar.
- 5) Ascendente; trepante.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Dice que esto ocurrió mientras la producción se expandía. (lo compara).
- 4) "Back" significa volver.
- 5) Vuelta atrás; retrocediendo; bajando.

Informante Nº 4

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 6.9.75

- Años de inglés estudiados: 10

- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo (en gerundio).
- 2) -.
- 3) Dice que los japoneses prefieren reducir costes antes que... .
- 4) -.
- 5) Reducir; quitar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) El texto dice que los coches japoneses, además de baratos son otra cosa, por lo que pienso que se refiere a que tienen buen aspecto.
- 4) -.

5) Bonitos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Los coches japoneses entraron a California, por lo que a los vendedores de coches americanos no les sienta bien.
- 4) -.
- 5) Enfadaron.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Los japoneses vuelven a exportar a América. Esta vez se ganan el respeto de los americanos. Lo compara con los coches americanos, que tienen un gran consumo de gasolina.
- 4) Palabra compuesta: "gas" + "gazzlers". Tiene que ver con algo relacionado con gas; gasolina.
- 5) Bajo-consumo; coches que consumen menos gasolina.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento de sustantivo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Enumera una serie de cosas que los coches llevan; cosas no muy caras, pero que hacen el coche más atractivo.
- 4) -.
- 5) Complementos adicionales.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo en infinitivo.
- 3) En vistas del éxito que tienen en América los coches japoneses, les interesa también llevarlos a Europa.
- 4) El sonido de "swamp" es fuerte, por lo que se puede relacionar esto con un gran empeño en introducirse en nuevos mercados.
- 5) Conquistar; entrar; invadir.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo participio.
- 2) -.
- 3) El texto dice que los coches japoneses cayeron tras el gran éxito obtenido, por lo que su situación cambia y se ve alterada.
- 4) -.
- 5) Alterado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Los japoneses venden menos incluso en su país, lo cual quiere decir que pierden fuerza en todos los sentidos.
- 4) -.
- 5) Fuerza, potencia, poder.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo en gerundio.
- 2) -.
- 3) Los japoneses quieren volver a tener éxito en la venta de sus coches. Para ello tienen que intentar hacer las cosas mejor que al principio.
- 4) "Out", que significa "fuera".
- 5) Intentando; probando; investigando.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) El yen cae en un 26%. Si cae es porque estaba en un punto más alto, en un máximo.
- 4) El sonido es similar a "pico" en castellano.
- 5) Punto máximo; vértice; pico.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo + sustantivo.
- 2) Complemento.
- 3) Los japoneses adaptan a su sistema el sistema americano y, con ello, su producción mejora.
- 4) -.
- 5) Sistema de producción conjunto, asociado.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Es una palabra compuesta; actúa como adjetivo; complemento.
- 3) Los japoneses hacen versiones de los mejores modelos de coches.
- 4) El significado literal en castellano sería "la parte más alta del rango".
- 5) Lo mejor; lo que más se vende.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Gerundio.
- 2) Complemento Circunstancial.
- 3) Si los japoneses tienen problemas, porque sus costes son demasiado altos, tienen que intentar reducirlos. Para ello dejan de pintar partes del coche que no se ven, y no hace falta que se pinten. Toman medidas así para que producir les resulte más barato; esto es, menos costes.
- 4) "Out" es fuera, por lo que significa "quitar algo".
- 5) Reducir; abaratar costes.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Los japoneses abaratan los costes, y lo hacen de

una manera diferente, aumentando también la producción.

- 4) "Drive" es conducir, pero aquí no es un verbo. Aunque el significado es diferente; tiene relación.
5) Modo; forma de.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Habla de una mejora y un incremento de diversos aspectos en Japón. Antes del incremento tiene que haber un inicio, por lo que tiene que aparecer con un valor inicial.
4) Es parecido al castellano "surgir".
5) Surgió; apareció.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) El dólar vale 105 yens. Esto es bueno, porque el texto dice que si los japoneses siguen así, llegarán a ganar mucho dinero.
4) -.
5) Cotizar; valor.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Participio.
3) Tras la mejora de la que se habla, las rentas es necesario que mejoren también, que experimenten una subida.
4) El significado que conozco de "pick up" es "recoger". "Up" significa "arriba": es un incremento.
5) Incremento; subida.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) Los japoneses quieren cambiar de coche, porque hace cinco años compraron otro, debido a una ola consumista que hubo, en la que todos compraban coches.
4) "Buying" = comprar.
5) Ansia de comprar; comprar mucho.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) Ahora todos vuelven a comprarse un coche; esto puede ser así porque la situación económica es buena.
4) Bubble = burbuja; economy = economía; bubbling economy = economía burbujeante = buena situación.
5) Economía boyante; buena situación económica.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.

3) El yen subió, por lo que tiene una buena posición en la economía.

- 4) -.
5) Rimbombante; gran valor; bien valorado.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo en participio.
2) -.
3) Ha ido subiendo, pero cada vez a menos velocidad.
4) "Scaled" = parecido a escalar; "back" = espalda.
5) Subir hacia detrás; rendimientos decrecientes.

Informante Nº 5

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 17.12.76
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: 8 semanas

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Núcleo de sintagma nominal.
3) En el último párrafo del texto, explica que Nissan debe cerrar algunas fábricas, lo que implica un debilitamiento, despidiendo a gente pronto; reduciendo la plantilla.
4) Slim = fino, delgado.
5) Debilitamiento; reducción; decadencia.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Complemento Circunstancial.
3) Sentido peyorativo; en el mismo nivel que barato. Distinto a la situación actual de los coches japoneses. Comparación del precio de los coches japoneses 1960 con la calidad actual.
4) -.
5) Baja calidad.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Núcleo del sintagma verbal.
3) -.
4) -.
5) superaron; adelantaron; mejoraron.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento directo.
3) -.
4) -.
5) Principales productores.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento Directo.
3) -.
4) -.

5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) "such as..." .
- 4) -.
- 5) Propaganda; anuncios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo de sintagma verbal.
- 3) Los coches japoneses han conseguido una tercera posición en América, y ahora intentan o pretenden invadir el mercado europeo.
- 4) -.
- 5) Penetrar; abarcar; invadir.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) La caída de las exportaciones; la pérdida de mercado europeo.
- 4) "Halten" = estrechar; se encuentra en pasado..
- 5) Reducida; disminuída; mermada.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento Directo.
- 3) Es un sustantivo acompañado de un adjetivo "impregnable".
- 4) Puede subdividirse en "fort" - "ness".
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del sintagma verbal.
- 3) El verbo acompaña al sustantivo "trimmings".
- 4) Formado por dos palabras: "ripping" y preposición "out" = "fuera".
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento Circunstancial.
- 3) Se ha producido una caída del 26% del yen desde la valoración del pasado abril.
- 4) -.
- 5) Marca; puntuación; valoración.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sintagma nominal.
- 3) Sistema utilizado por los japoneses para la producción de sus automóviles.
- 4) Supongo que los japoneses utilizan la producción en cadena para elaborar sus coches.
- 5) Sistema de producción en cadena.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sintagma Nominal.
- 3) Relacionado con "heated mirrors", "leather seats", que son extras..
- 4) "The top of" = es lo máximo, lo superior, lo mejor de...
- 5) Las mejores versiones; la máxima calidad.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Un modo de *reducir costes* es eliminando, *disminuyendo* los que sean innecesarios..
- 4) La expresión "strip-tease".
- 5) Eliminar, disminuir, desaparecer.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento Circunstancial.
- 3) Viene del párrafo anterior referido a la reducción de costes.
- 4) To drive + verbo: conducir.
- 5) Modo; manera.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo de sintagma verbal.
- 3) "Surged" se contraponc a "head down". En abril, resurgió, surgió, y ahora decae.
- 4) Por la similitud en español a "surgir".
- 5) Surgir; resurgir; florecer.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo de sintagma verbal.
- 3) Situación actual del dollar.
- 4) Similitud en español con "fechado", "datado", "valorado".
- 5) Valorado; estimado en... .

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo de sintagma verbal.
- 3) En la frase anterior dice que los japoneses tampoco se encuentran en tan mala posición.
- 4) "Pick" + "up" = recoger.
- 5) Recuperarse; mejorar; incrementar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Buying" = comprando.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.

- 2) Complemento Directo.
- 3) "The bubble economy" produce días gloriosos, pero es lo contrario lo que sucede.
- 4) "Bubble" = burbuja; "economy" = economía.
- 5) Economía burbuja.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Califica al yen.
- 4) -.
- 5) Fluctuante; variable.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del sintagma verbal.
- 3) Califica a la producción doméstica; lo que se encuentra entre guiones denota que se ha reducido de 13.5 a 10.2, también en contraposición a la siguiente frase, donde se dice que parte de la producción doméstica se ha visto reducida.
- 4) "Back" = hacia atrás.
- 5) Disminuída; reducida.

Informante N° 6

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 14.3.74

- Años de inglés estudiados: 7

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sintagma verbal.
- 3) Está haciendo una comparación; habla de simplificar sus coches y "slimming" su fuerza de trabajo (trabajadores).
- 4) "Slim-ing." Ya conocía el significado de "slim"; en una persona significa "delgada".
- 5) Acortar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Dentro de sintagma verbal.
- 3) Habla de que los coches japoneses eran baratos y "nasty".
- 4) Me suena su significado a través de una película que he visto recientemente: "Nasty boys", que la traducen como "Asesinos natos", aunque no es la traducción literal.
- 5) Malos; feos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Está hablando de que los coches eran baratos y malos en los 60, pero que a partir de los 70, marcas como Toyota, etc., se ganaron el respeto de los clientes occidentales.
- 4) -.

- 5) Decayeron.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento Preposicional.
- 3) Habla de los grandes coches como Toyota, Nissan.... que se ganaron el respeto de los clientes occidentales.
- 4) -.
- 5) Motores gasolina (una manera de llamar a estos coches).

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Sintagma verbal.
- 3) Habla de que nunca se estropean estos coches.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento Preposicional.
- 3) Habla de que los coches estén llenos de artilugios como espejos, luces intermitentes,...
- 4) Me suena esta palabra de una serie de dibujos animados: Inspector Gadget, en la cual este personaje utilizaba muchos instrumentos, artilugios, etc.
- 5) Instrumentos; artilugios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sintagma verbal.
- 3) Habla de que los japoneses ganaron aproximadamente la tercera parte del mercado americano, y pretenden entrar en Europa.
- 4) -.
- 5) Entrar; introducirse.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sintagma nominal (predicativo).
- 3) Estaba hablando de una gran subida de la industria japonesa, pero que a partir de 1990 empezaron a caer las exportaciones de coches japoneses.
- 4) "Halt - ed".
- 5) Decayó; se truncó.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Los japoneses están perdiendo mercado en su casa (Japón), y fuera de su casa. Esto también es debido a que abaratan las importaciones de Ford.
- 4) -.
- 5) Nombre de coche de Ford.

Palabra: 10

Categorías:

Corpus

- 1) Verbo.
- 2) Sintagma verbal.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento Preposicional.
- 3) Habla de que el yen se ha devaluado (ha caído) respecto al dolar (de su base)
- 4) -.
- 5) Moneda base (modelo al cual va sujeto una moneda).

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Habla de las técnicas usadas por Chrysler en América para la producción.
- 4) Leen-production system: sistema de recortar producción.
- 5) Sistema de recortar/reducir producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Dejaron de hacer versiones de alta gama (con todos los accesorios dentro); ahora tienes que pagar por cada extra.
- 4) "Top of the range" = más alta gama.
- 5) Más alto del nivel (más alta gama).

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Habla de recortar, reducir costes sin que afecte a la calidad del coche.
- 4) -.
- 5) Recortar; reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Habla de la manera de reducir costes.
- 4) "To drive" = conducir.
- 5) Manera; forma (de conducir hacia alguna cosa).

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sintagma verbal.
- 3) Habla primero de que el yen subió, y que ahora ha vuelto a caer.
- 4) "Surg - ed" = se parece a surgió, resurgió
- 5) Surgió; resurgió.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sintagma verbal.

- 3) Habla de lo que cuesta un dólar.
- 4) "Fetch - es".
- 5) Cuesta; vale.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sintagma verbal.
- 3) Habla de que las ventas han subido un poco recientemente.
- 4) "Pick - ed up".
- 5) Subido; aumentado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento Preposicional.
- 3) Habla de que han subido las ventas, ya que los japoneses están reemplazando sus coches comprados hace cinco años en una "buying-binge".
- 4) "buy" = comprar.
- 5) Tienda particular de compra; (una compra particular).

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo + sustantivo.
- 2) Complemento Preposicional.
- 3) Habla de los días gloriosos de "bubble economy".
- 4) "Economy" = economía.
- 5) Economía próspera.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 7

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 10.3.75

- Años de inglés estudiados: 6

- Estancia en país de habla inglesa: 6 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Compara "simplifying" con "slimming". Algo que hacen los Japan's car makers, y relativo a "cutting costs."
- 4) Ser una persona "slim" es ser esbelta.

5) Resaltando; haciendo notar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Tiene relación con "they were first exported to California. En la línea 45 aparecen "cheap" y "nasty" otra vez: considero que "nasty" es inferior a "cheap".
- 4) -.
- 5) Tirado de precio; muy económico.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Algo pasado que hicieron los "car buyers" que es simultáneo a algo que hizo Detroit en corto tiempo..
- 4) -.
- 5) Despreciar; dar de lado.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) "Oil shocks; turned away": es algo grande que fue sustituido por "oil" (es peor que "oil"), porque después "cars earned the respect of western consumers."
- 4) Algo a base de gas.
- 5) Bombonas de gas; combustible.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Se refiere a los coches japoneses. No se rompían y tampoco... "bits". Lo hacían cuando estaban en funcionamiento.
- 4) -.
- 5) Saltar.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) "Mirrors with built-in light", "intermittent screen wipers".
- 4) El Inspector Gadget.
- 5) Multiusos; complementos que tienen los coches; extras.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Han ganado con "this recipe a third of American market" y ahora tienen los coches; extras.
- 4) Sonido onomatopéyico: explosión.
- 5) Sorprender; aprovecharse del susto.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.

2) -.

3) Algo que finaliza. "The Japanese have been losing market."

4) -.

5) Parar; frenar.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) "Impregnable"; "Japanese are losing ground".
- 4) "Fort" = fuerte.
- 5) Fortaleza.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) "They are reversing the formula for success". Antes eran coches baratos por recortar costes; ahora no los tendrán en cuenta.
- 4) "out" indica fuera. "Trim" creo que era recortar.
- 5) Desechar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento Circunstancial de lugar.
- 3) "Yen has fallen". Si ha caído debe ser de algo alto.
- 4) "Peak" = cima; pico.
- 5) Cima; mayor valor.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Va junto con "altering the design of cars so as to simplify manufacture".
- 4) Sistema de producción.
- 5) Sistema de producción a bajo coste.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) "Dropping the little extras; stopping making it". Acompañado de "versions of models."
- 4) "Top" = de lo más alto; arriba
- 5) Las más completas; las más vendidas.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Tiene que ver con "affecting quality or reliability". Han de encontrarlo para reducir costes.
- 4) "Stripe" es "raya".
- 5) Dividir; partir; reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Están todo el rato hablando de reducir costes. "Esto" hizo que los japoneses mejoraran.

- 4) "Drive es conducir".
5) Camino.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) -.
4) "Surged" me suena a "surgió".
5) Llegó; surgió.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) "Yen is now headed down". Tiene que ver con dolar, con un valor aproximado.
4) -.
5) Valer; costar.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Las ventas han hecho esto un poco, porque los consumidores están cambiando sus coches.
4) "up" = hacia arriba.
5) Mejorado; subido; crecido.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Complemento circunstancial.
3) Están cambiando sus coches por una acción que hicieron hace tiempo.
4) "Buying" = compra.
5) Compra a bajo coste.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) No han cambiado porque haya llegado/vuelto "esto".
4) "Bubble-gum" = goma de mascar, elástica.
5) Economía elástica, fácil, buena.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) Esto ocurre mientras "overseas production has been expanded."
4) "Rampant" suena a "rampante".
5) Creciente; hacia arriba.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Es como un obstáculo para que "overseas production has been expanded". Tiene que ver con "domestic production".
4) "Back" = bajo
5) Descender; caer.

Informante N° 8

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 6.7.73
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Objeto directo.
3) Los japoneses están cortando los gastos, simplificando sus coches en vez de...: por lógica es disminuir.
4) -.
5) Disminuir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) ¿Eran baratos y malos? Si son baratos, lo más probable es que sean malos, de mala calidad.
4) Sé que en los años 60 los coches japoneses tenían mala fama.
5) Malos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Había una buena situación hasta la crisis del petróleo para los compradores de coches y vendedores en Detroit. La palabra es por lo tanto positiva.
4) -.
5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) A causa de la crisis del petróleo, se volvieron reacios a grandes...
4) Usadores de petróleo (por lógica), como pueden ser en el texto los coches..
5) Usadores de petróleo.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) No sé lo que es "bits".
4) -.
5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) -.
4) Conozco la palabra.
5) Gastos; presupuestos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Intentaron...invadir, pero fueron parados por las barreras.
- 4) -.
- 5) Invadir.

*Palabra: 8**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Halt" = hacer parar.
- 5) Parado.

*Palabra: 9**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Fort" = fuerte (en francés).
- 5) Hacer todo lo posible.

*Palabra: 10**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 11**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) El yen cayó desde su... un 26%.
- 4) "Peak" = lo más alto.
- 5) Tope.

*Palabra: 12**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Alto sistema de producción.

*Palabra: 13**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Entraron en na fase más dramática, afectando la naturaleza de los productos. Pararon de hacer versiones con muchas extras. Pararon pues de hacer coches que tuvieran todo coches muy bien equipados.
- 4) -.
- 5) Muy bien equipados.

*Palabra: 14**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Están dejando de pintar partes del coche que no se ven. Están pues reduciendo los costes.

4) -.

5) Disminuir; bajar; quitar.

*Palabra: 15**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Conocía la palabra.
- 5) Llevar a; conducir a.

*Palabra: 16**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Hacen una comparación. El yen, que... a 79 el pasado abril, ahora está bajando.
- 4) -.
- 5) Subió.

*Palabra: 17**Categorías:*

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Vale.

*Palabra: 18**Categorías:*

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Las ventas han aumentado, ya que explican que los japoneses están cambiando sus coches.
- 4) -.
- 5) Crecido; aumentado.

*Palabra: 19**Categorías:*

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Cambian sus coches no porque estén en una economía gloriosa, sino porque hace cinco años hubo una... de compras..
- 4) -.
- 5) -.

*Palabra: 20**Categorías:*

- 1) Nombre-.
- 2) -.
- 3) Están en una recesión, por tanto, pues, no en una economía gloriosa.
- 4) -.
- 5) Una economía muy gloriosa, buena.

*Palabra: 21**Categorías:*

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Están explicando la situación de Japón, resumiendo lo que ya han dicho.
- 4) "ramp" = rampa.
- 5) Apreciado.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) La producción ha sido de 13,5 m.; en 1990 a 10,2 m. Ha bajado pues.
- 4) "Back" = detrás.
- 5) Bajado; disminuido; *ido hacia atrás*.

Informante N° 9 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 21.8.75
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) Reducción de costes, simplificando los coches y no reduciendo plantilla.
- 4) -
- 5) Reducir (adelgazar); reducir sus plantillas.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -
- 3) En la línea 46 dice que la intención es volver a ser barato sin ser "nasty". De ahí saco que será "malo".
- 4) -
- 5) Malos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) Está comparando dos etapas en la importación japonesa, y dice que la primera no funcionó, mientras que la segunda sí. En la primera eran baratos, mientras que los de Detroit no tanto.
- 4) -
- 5) Derrochaban.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -
- 3) Las crisis del petróleo de los 70 apartaron a los americanos de los grandes "gas-guzzlers".
- 4) -
- 5) Tragadores de gasolina (grandes consumidores de gasolina).

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -
- 3) -
- 4) Creo que puede significar eso. No sé por qué.
- 5) Tubo de escape.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.

2) -

3) Está hablando de que los coches japoneses estaban llenos de "gadgets", y luego enumera varios extras de coche.

4) -

- 5) Extras.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) Dice que habían conseguido un tercio del mercado americano, y trataron de "swamp Europe".
- 4) -
- 5) Invadir.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) Dice que algo le ha pasado a la buena marcha que llevaba la industria del coche japonesa, y luego dice que las exportaciones japonesas han caído.
- 4) -
- 5) Detenida.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) -

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) Dice que están vendiendo modelos sencillos.
- 4) -
- 5) Abandonando; olvidando.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -
- 3) Dice que el yen ha caído desde su "peak" en abril.
- 4) Recuerda a la imagen de un pico de montaña.
- 5) Máximo.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) Sistema de producción en cadena.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -
- 3) Están haciendo coches más sencillos, y han dejado de hacer... .
- 4) -
- 5) El más alto de la gama.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Tienen que hacer algo con los costes, sin que afecte a la calidad.
- 4) -.
- 5) Eliminar.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Modo.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Antes (línea 47) dice que en abril el yen estaba en el máximo.
- 4) -.
- 5) Alcanzó.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Está diciendo cuántos yens son su dolar.
- 4) -.
- 5) Cuesta.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Dice que los japoneses están cambiando sus coches, y por eso las ventas... .
- 4) -.
- 5) Subido.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Explica que las ventas han subido, porque se cambian los coches comprados en un periodo especial (de mucha venta) en años atrás.
- 4) -.
- 5) Periodo de grandes compras.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Economía boyante.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.

3) Habla de que el yen ha caído y también de las desventajas de la producción en Japón.

- 4) -.
- 5) Débil.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) 1990: 13.5 m. vehículos - "last year 10.2 m domestic production has been *scaled back* while overseas production has been *expanded* (es lo contrario).
- 4) -.
- 5) Reducida.

Informante N° 10

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 20.1.75
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Nos dicen que los directivos japoneses quieren eliminar costes, pero no desean que sea a través de "their workforces". En el último párrafo también aparece este verbo afectando a "workforce".
- 4) -.
- 5) Despedir; eliminar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) Se trata de un adjetivo, porque junto a "cheap" califican los primeros coches japoneses que llegaron a Estados Unidos.
- 4) Creo que la película y el grupo "Nasty Boys" se traducía por "chicos sucios o desagradables".
- 5) Sucio; feo. En el caso de los coches debe referirse a modelos que no tienen muy en cuenta el aspecto exterior del coche, y se centran en sus características técnicas.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Es un verbo que determina la acción de los "car buyers".
- 4) -.
- 5) Despreciar; no valorar. En un principio los coches japoneses son desconocidos en EEUU y se desconfía de su calidad.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Hay un cambio en el comportamiento de los americanos hacia un gran "gas-guzzlers".
- 4) -.

5) Coches que funcionan con gas y no con gasolina.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) A los coches japoneses ya no les ocurre algo (shed), cuando antes sí que tenían algún inconveniente.
- 4) -.
- 5) Romperse.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sintagma preposicional.
- 3) Enumera una serie de ventajas que tienen los coches japoneses, todas ellas denominadas "gadgets".
- 4) Los dibujos del Inspector Gadget mostraban a un policía con gran número de utensilios y armas en su cuerpo.
- 5) Accesorios que incorpora el coche.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Está diciendo que los coches japoneses han alcanzado una determinada cuota de mercado en EEUU, e intentan "swamp" en Europa, hasta que se establecieron barreras comerciales.
- 4) -.
- 5) Dirigirse; explotar; dominar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Se produce una conclusión: "has finally been halted".
- 4) -.
- 5) Finalizar; destruir; acabar con la supremacía de los japoneses.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de lugar: "in their...fortress".
- 3) Se habla de que los coches japoneses están perdiendo terreno respecto al Ford americano, incluso en su país.
- 4) -.
- 5) Fortaleza; terreno propio.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Indica una acción que va a llevarse a cabo, para que los modelos de coche sean más sencillos y puedan resultar más baratos.
- 3) -.
- 4) Desean conseguir modelos más sencillos con la acción de "ripping out".

5) Eliminar; prescindir de.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Compara al yen con el dólar y nos habla de una caída.
- 4) -.
- 5) Pico; en este caso la cotización del yen.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Modo de producir.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) El mejor modelo de la gama; el más importante.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El verbo "stripping out" acompaña a la palabra "costes", por lo que tiene que indicar una reducción de los mismos.
- 4) -.
- 5) Reducir; eliminar.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) "Drive" modifica la acción del verbo "to cut", y va precedido de "this", por lo que no se trata del verbo "conducir".
- 4) -.
- 5) Forma de hacer algo; comportamiento.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Habla de una acción llevada a cabo por el yen.
- 4) -.
- 5) Empezar; partir; surgir.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Sigue hablando del yen y del dólar, y comparándolos en cuanto a su cotización.
- 4) -.
- 5) Cotizar.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Habla de una acción ocurrida a las ventas de coches en los últimos tiempos.
- 4) He visto este verbo en gráficas de economía que estaban comentadas en inglés.
- 5) Alcanzar un punto máximo, elevado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) "Boom" comprador.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) -.
- 4) Por un disco de 'Transvision Vamp' creo que "bubble" significa literalmente "burbuja".
- 5) Entorno económico; economía en general.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo .
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Creciente; poderoso.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Se está comparando la producción nacional de dos años.
- 4) -.
- 5) Descender; disminuir.

<p>Informante Nº 11 Grupo: Experimental</p> <p>Datos personales:</p> <p>- Fecha nacimiento: 26.6.75</p> <p>- Años de inglés estudiados: 9</p> <p>- Estancia en país de habla inglesa: No.</p>
--

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Ofrece dos posibilidades para reducir costes, o simplificar los coches, o lo que intentamos averiguar, que está relacionado con fuerza de trabajo o capacidad productiva.
- 4) "Slim" = delgado, estrecho
- 5) Reduciendo.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) Está hablando de los coches japoneses de hace años. El primer adjetivo nos habla de su precio, el

segundo podría estar relacionado algo sobre la forma de dichos coches.

- 4) -.
- 5) Austero; sin muchos accesorios.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Está hablando de la reacción de los compradores de coches cuando exportaron sus coches a EE.UU.
- 4) -.
- 5) Rechazaron.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Está hablando de un vehículo que puede sustituir a los coches.
- 4) Al llevar "gas" delante debe ser un tipo de vehículo que funciona a gas.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Está hablando de algunas buenas cualidades de los coches japoneses.
- 4) -.
- 5) Perder; degradarse.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Tras hablar de "gadgets", nos da algunos ejemplos, que son: espejos, luces,... .
- 4) Había una serie de dibujos animados que se llamaba "Inspector Gadget", y que era un policía con todo tipo de accesorios.
- 5) Accesorios; complementos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento directo.
- 3) Está hablando de querer dominar el mercado europeo, y que las barreras a la importación fueron un gran obstáculo.
- 4) -.
- 5) Conquistar; invadir.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Está hablando de la disminución en la exportación de los coches japoneses a partir de 1990.
- 4) -.
- 5) Destruídas; aminoradas; reducidas.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo de complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Tiene cierta similitud con el español. Su raíz "fort", que podría significar "fuerza" y "-ress" es una terminación sajona, que se puede traducir por "-eza".
- 5) Fortaleza; capacidad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Atributo.
- 3) Nos habla de lo que están haciendo los japoneses para luchar contra la crisis. Una cosa es vender modelos básicos, y la otra lo que estamos hablando.
- 4) "out" se entiende como "sacar fuera".
- 5) Sacar a la venta; difundir.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Está hablando de la cotización del yen que ha bajado en los últimos meses.
- 4) -.
- 5) Nivel; posición.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complementos del nombre.
- 3) Está hablando de renovar los diseños de los coches y de los costes de la marca Toyota.
- 4) "Production" y "system" tienen similitud con las palabras del español "producción" y "sistema".
- 5) Sistema de producción y diseño.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sintagma nominal.
- 2) Complemento directo.
- 3) -.
- 4) "Top" es lo más alto, arriba; "range" = rango o escala.
- 5) Alto de rango; coches de nivel superior; los de mayores accesorios.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Está hablando de reducir costes sin que afecte a la calidad del producto.
- 4) -.
- 5) Reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Está hablando de algo que se ha hecho para reducir costes.
- 4) "Drive" = conducir, llevar algo hacia algún sitio.

- 5) Medida.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) -.
- 4) Tiene similitud con una palabra española: "surgir".
- 5) Aumento de valor, o cotización.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Está hablando del valor del dólar.
- 4) -.
- 5) Cotiza.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Está hablando de una mejora en las ventas de los coches japoneses.
- 4) "up" = hacia arriba.
- 5) Ir hacia arriba; aumentar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sintagma nominal.
- 2) Núcleo del complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) "Buy" quiere decir "comprar". Puede estar hablando de un lugar de compra o de un momento.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sintagma nominal.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Está hablando de unos días en que la economía iba viento en popa.
- 4) "Economy" es muy parecida al español; además en nuestra carrera se usa mucho. "Bubble" me suena a burbuja, por una marca de chicles que había.
- 5) Economía en alza.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Por lo que hemos ido viendo en el texto, el yen está subiendo su cotización.
- 4) Tiene cierta similitud con una palabra española, "rampa", que es algo que va cuesta arriba.
- 5) Creciente; en alza.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Está hablando de la producción interior que, por lo que ha ido diciendo en el texto, ha ido disminuyendo.

- 4) "Back" = ir hacia atrás; "scaled" = escala.
5) Retrocedido.

Informante N° 12 Datos personales: - Fecha nacimiento: 15.8.75 - Años de inglés estudiados: 6 - Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.	Grupo: Experimental
---	---------------------

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Rather than" indica algo contrario a lo anterior, pero como no está comparando el mismo sujeto "cars", he supuesto que significa algo parecido a "simplifying".
- 4) -.
- 5) Reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) He visto esta palabra en una serie de TV, llamada "Nasty Boys": Chicos malos.
- 5) Malo; defectuoso.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto indirecto.
- 3) Habla del lío del petróleo, y supongo que de los problemas para su suministro.
- 4) -.
- 5) Coches o automóviles que necesitaban gran cantidad de gasolina.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Relacionada con "broke down", porque hablando de los coches japoneses se insiste otra vez en lo mismo.
- 4) -.
- 5) Dejar (relacionando con las averías).

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Para llegar a esta palabra, he leído el párrafo hasta el final, donde da ejemplos de lo que puede ser un "gadget".
- 4) Asocio esta palabra a los dibujos animados del

"Inspector Gadget", que llevaba muchos artilugios que le servían para resolver sus casos.

- 5) Complementos especiales; extras que lleva el coche.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Until import barriers blocked them at 11%" indica que algo era bueno hasta ese momento. Y como habla anteriormente de que tenía la tercera parte del mercado americano en el bolsillo, supongo que en Europa también.
- 4) -.
- 5) Acaparar; intentar hacerse con el mercado.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La siguiente frase indica que es algo negativo, concretamente por la palabra "falling".
- 4) -.
- 5) Parada; bloqueada.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Out" = fuera. La palabra "and" indica que la acción (verbos) antes y después de "and" deben ser parecidos, enfocados en la misma línea. "Selling" es vender.
- 4) -.
- 5) Deshacerse; tirar fuera; quitárselos de encima.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Debe ser algo relacionado con el precio del dinero, porque primero habla del yen y después del dolar.
- 4) Su sonido al pronunciarlo se parece en nuestro idioma a la palabra "pico".
- 5) Pico; valor más alto.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Habla continuamente de cómo hacer los coches, por lo que he deducido que se refería al conjunto de máquinas que se utilizan.
- 4) -.

5) Sistema de cadena de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) "Top" indica algo alto; traducida literalmente, la palabra sería lo más alto del mercado en ese modelo.
- 4) -.
- 5) Completo y especial; lo mejor de la serie, de ese modelo.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) "Out" = fuera. Durante todo el texto, se insiste en lo mismo: en reducir costes. Además en la misma frase aparece un sinónimo "reduce".
- 4) -.
- 5) Eliminar; reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Es la primera palabra que me ha venido a mente cuando he leído la frase.
- 4) "Drive" es conducir, llevar; como llegar a algún sitio.
- 5) Manera; forma.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Un poco más abajo la palabra "now" indica un cambio, y "down" algo hacia abajo.
- 4) Se parece al castellano.
- 5) Surgir; subir a.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Debe ser algo que mide, porque compara el yen con el dolar.
- 4) Me suena que es una medida (kms, yardas o algo así).
- 5) Costar; tener valor de.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Up" significa "subir", y por el resto de la frase se deduce.
- 4) -.
- 5) Incrementar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) "Binge" debe ser algo relacionado con ofertas o

gangas; algo no muy bueno, cuando los japoneses tienen que reemplazar su coche a los cinco años de comprarlo.

4) -.

5) "Boom" de compras de coches, porque eran una ganga de precio.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo + nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) "The glory days" indica algo muy alto; algo glorioso, buenísimo. "Bubble" me parece que es gana de mascar: un chicle se hincha fácilmente al hacer pompas, crece mucho.
- 4) -.
- 5) Economía que crece muy rápidamente y mucho.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) En el párrafo donde se encuentra esta palabra se enumeran una serie de cosas de aspecto negativo, por lo que debe ser algo malo.
- 4) -.
- 5) Oscilante; que no está seguro; demasiado cambio.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Scaled" se parece a "escalar", y "back" significa "hacia atrás". Además luego hace una anotación sobre el descenso de la producción de vehículos.
- 4) -.
- 5) Descender; retroceder.

Informante N° 13 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 26.3.75

- Años de inglés estudiados: 7

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo de una proposición.
- 3) "Cutting costs"; "simplifying".
- 4) -.
- 5) Minimizar; reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) Los coches eran baratos y "nasty".
- 4) -.
- 5) Con signo despreciativo; que no sirve.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.

- 2) Núcleo.
 3) ¿Qué hacían los compradores de los coches? -
 Pues pasaban de los coches japoneses.
 4) -.
 5) Pasar; ignorar.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Núcleo de complemento circunstancial de lugar.
 3) "The oil shocks". Los japoneses ahorran combustible.
 4) Separamos gas/guzzlers. Combustible.
 5) Problema del combustible.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) Actúa directamente sobre "bit". Accesorios.
 4) -.
 5) Tener incorporado.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Núcleo de sintagma nominal.
 3) "Vanity mirrors, intermittent screen wipers...".
 4) El Inspector Gadget.
 5) Extras; accesorios; artilugios incorporados a los coches.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) "Barriers blocked".
 4) -.
 5) Introducir.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) "Losing market".
 4) -.
 5) Saturado; parado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) -.
 3) "Imports; impregnable".
 4) -.
 5) Mercado fuertemente protegido.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) "Selling basic models".
 4) -.
 5) Simplificando; haciendo más sencillos.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) -.
 3) "The yen has fallen".
 4) "Twin Peaks".
 5) Rico; extremo.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Compuerta.
 2) -.
 3) "Simplify manufacture; refinements".
 4) -.
 5) Sistema de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) Complementa a "versions".
 3) "With all the options built in. "Top of" = el más; "the range" = ranking.
 4) -.
 5) La mejor; el que lo tiene todo.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Actúa sobre "costs".
 3) "Without affecting...; reduce costs by...".
 4) -.
 5) Reducir; echar fuera.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) Sujeto.
 3) "Drive" to cut costs.
 4) -.
 5) Forma; camino; movimiento; acción.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Acción sobre el yen.
 3) "Increased".
 4) -.
 5) Subió; llegó hasta.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) "A dollar '...' about Y 105".
 4) -.
 5) Equivaler; el cambio es.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) "Up" = subir. Líneas 99, 100, 101.
 4) -.
 5) Subir; alzar (de bajo).

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) "Five years ago". "Buying" = compra; "Binge" = bingo (acierto, suerte).
- 4) -.
- 5) Boom de compra.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo + sustantivo.
- 2) Complementa "glory days".
- 3) Días gloriosos.
- 4) -.
- 5) Economía en momento bueno; economía emergente.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Modifica a "yen".
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Débil; carente de fuerza en el mercado.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) "In 1990: 13.5 m. and now 10.2 m." en contraposición con el resto del mundo.
- 4) -.
- 5) Bajar; descender.

Informante N° 14	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 8.2.75	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Está en gerundio.
- 4) Se refiere a una acción hecha por los fabricantes de coches.
- 5) Reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) Va detrás del verbo y junto a otro adjetivo (cheap).
- 4) Debe tratarse de un adjetivo muy positivo, porque más adelante en el texto se dice que ahora intentarán que los coches sean baratos, sin llegar a ser "nasty".
- 5) Lujoso.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.

- 3) Va detrás del sujeto "car buyers" y termina en "-ed".
- 4) -.
- 5) No sé el significado concreto, pero creo que se refiere a continuar comprando los coches.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Va detrás del adjetivo "big".
- 4) Está hablando sobre el gas.
- 5) Suministro de gas.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) Va detrás del verbo auxiliar "didn't". Tiene una actitud negativa, por el verbo auxiliar.
- 5) Aceptar.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Va detrás de "of", pero junto a "plenty": "plenty of gadgets".
- 4) Pone ejemplos de complementos de coches.
- 5) Complementos/accesorios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va detrás de "to". Es un verbo en infinitivo.
- 4) Es una acción sobre Europa, sobre las barreras a las importaciones.
- 5) Presionar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo (participio).
- 3) Va detrás de "has been". Si lees, a continuación observas que la tendencia de la industria de coches ha variado/empeorado.
- 4) -.
- 5) Empeorado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Va detrás de dos adjetivos: "hitherto impregnable". Se supone que "fortress" es la palabra que describen estos adjetivos.
- 4) Está hablando de importaciones.
- 5) Terreno; mercado.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va detrás de "are", y está en gerundio.

- 4) Describe una acción, algo que hacen los japoneses. Están reestructurando su sistema.
 5) Puede ser aumentar o reducir, dependiendo del significado de "trimmings" Pero en general viene a significar "salvar".

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Va seguido de "from...".
- 4) -.
- 5) Cifras.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) "System" es sistema. "Production" es producción, y aunque no sé el significado de "lean", sé que está refiriendo al sistema de producción.
- 4) -.
- 5) Nuevo sistema de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Va delante de "versions", y esta palabra es un nombre.
- 4) "Top-of-the-range: 'top' es lo alto, lo mejor; 'range' es gama, variedad, surtido.
- 5) Las mejores versiones.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Va delante del nombre "costs".
- 4) Si continuamos leyendo, dice que la disminución de costes no ha afectado a la calidad de los productos.
- 5) Costes bajos.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional que va junto al sujeto.
- 3) Va detrás de "this", y "this" se refiere a lo que están haciendo los japoneses. Si continuas leyendo, ves que el verbo de la frase es "is", y no "drive" que lo parece.
- 4) -.
- 5) Comportamiento.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va detrás de "which", y éste hace de sujeto.
- 4) Describe una acción.
- 5) Surgió; pero aquí significa aumentar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va detrás del sujeto "a dollar".
- 4) -.
- 5) Valer.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va detrás de "have", y está puesto en participio. Lleva la partícula "up", que significa "hacia arriba".
- 4) -.
- 5) Aumentaron.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) "Buying" proviene del verbo "to buy" = comprar. "Binge" no sé el significado, pero supongo que se referirá a un lugar donde se compran coches (en este caso).
- 4) -.
- 5) Concesionario.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Va detrás de "of" y forma parte del sujeto. "Economy" es economía. "Bubble" es un adjetivo que describe a una economía. Es un adjetivo positivo, porque la frase explica que la "glory..." no ha vuelto..
- 4) -.
- 5) Economía buena; crecimiento de la economía.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Va detrás de "a", y delante de un nombre.
- 4) Se refiere al yen.
- 5) Alto.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va detrás de "has been" y está en participio.
- 4) -.
- 5) -.

Informante N° 15

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 26.5.75
- Años de inglés estudiados: 9
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.

- 2) Verbo.
- 3) Si se piensa recortar los costes, la fuerza del trabajo debe disminuir.
- 4) "Slim" connota delgadez.
- 5) Disminuir; minimizar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) "Japanese car = nasty"
- 4) -.
- 5) Feo; asqueroso; peligroso.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Los japoneses exportaban a California.
- 4) -.
- 5) Comprar; adquirir.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Zumbidos de la moto.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Habla de que no se estropean y tienen accesorios.
- 5) Huecos vacíos.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Núcleo de complemento directo.
- 3) Su bajo precio no era la única característica, y la palabra clave está sujeta a accesorios tales como "big mirrors", etc.
- 4) -.
- 5) Accesorios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Es el núcleo de un sintagma verbal.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Actuar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Debe ser sinónimo de paralizar, porque dice que las exportaciones cayeron; están perdiendo en la bolsa de América y Europa.
- 4) -.
- 5) Paralizado; disminuido; nivelado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Virilidad; fuerza.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Intentando.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Núcleo de complemento del nombre.
- 3) Dice que el yen ha caído a un 20% de su nivel (de algo suyo).
- 4) -.
- 5) Cima; nivel.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Recortes de coste.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Variedades.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Quieren encontrar distintas soluciones de reducir coste sin que afecte a las prestaciones.
- 4) -.
- 5) Eliminar; reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) La clave se toma en el párrafo anterior: habla de ésta (=this) de la anterior propuesta sobre si reducir costes.
- 5) Propuesta.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Sube porque luego dice que "headed down", que

parece decir que baje.

- 4) -
- 5) Incrementó.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) -
- 4) Es como una igualdad: 1 dolar = 105 yen; es la relación de intercambio.
- 5) Se intercambia; equivale.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) Recaudado; recogido.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) -

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) Alto crecimiento.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) Oscilante.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) Están llegando al pico.
- 4) -
- 5) Llegar; alcanzar.

Informante N° 16	Grupo: Experimental
------------------	---------------------

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 13.9.75
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) Cuando tiene "than" delante, es porque está comparado con algo, ya que "rather than

slimming". Está hablando de que simplifica más o menos que la plantilla. Como luego habla de que es un error, posiblemente sea que simplifica antes un coche para reducir costes que para despedir a alguien.

- 4) -
- 5) Disminuir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) La palabra "nasty" va acompañada de "cheap", que es barato. Al unirlos un "and", vemos que los dos son adjetivos que describen a los coches japoneses. Si seguimos leyendo, nos encontramos con la palabra "first", que es primero, "and exported" (que es exportado). Podría ser "innovador", pero en la línea 46 vuelve a salir, y ahí no cabe esta deducción.

- 4) -
- 5) -

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) Habla de la reacción que tuvieron los compradores de coches en California.

- 4) -
- 5) -

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) -

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) -

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) La preposición "of" me indica que es un objeto directo. Lo anterior a la palabra es "they had plenty of". Creo que significa que "están llenos de algo". Si seguimos leyendo, nos encontramos que enumeran partes del coche para hacer más atractivo al mismo. La expresión "expensive option" me puede dar la pista para saber lo que es.

- 4) -
- 5) Complementos; accesorios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -
- 2) -

- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Va acompañado de "has been". Si seguimos leyendo, nos explican esta palabra, y creo que es un sinónimo de "falling", que es caer, pero no exactamente eso, sino como "sustituido", "desplazado" por otros mercados, y esto es por la palabra "overseas".
- 4) -.
- 5) Desplazado; sustituido.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Está detrás de "they are", y creo que está en gerundio. La segunda parte de la palabra, que es "out", significa "salir" o "fuera". Entonces, como ha estado hablando de que están cambiando su manera de actuar (si no se van abajo), y luego dice que venden coches baratos, parece que está queriendo decir que se está despojando de lo complicado, y vende lo básico.
- 4) -.
- 5) Quitándose; desechando.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Aparece dos veces en el texto, y ambas al lado de cifras. Por el contexto, deduzco la palabra porque aunque no sea la correcta, entiendo el texto igualmente.
- 4) -.
- 5) Tasa.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) La misma palabra nos indica que es un sistema de producción. La palabra desconocida sería "lean".
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "Top" = alto, lo máximo; "range" = rango, gama. Antes de la palabra hablan de complementos

que se incorporan al coche como extras, y que lo encarecen. Dicen que dejan de fabricar "top of the range" versiones en algunos modelos. Pienso, por tanto, que en algunas versiones incluyen todo tipo de accesorios que existen, y esto lo quieren eliminar.

4) -.

- 5) Los máximos complementos; todo complemento de serie.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Están hablando de reducir costes sin que afecten a la calidad del producto. La palabra "out" (visto antes) es sacar fuera y como quieren disminuir costes innecesarios..
- 4) -.
- 5) Reducir; disminuir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Habla del anterior párrafo, a lo que han llegado para reducir costes.
- 4) "Drive"= conductor; alguien que maneja un coche. La palabra "manejar" nos acerca un poco al significado, pero en este contexto pienso que se trata más de "medida" tomada para reducir costes, que podría decirse como la manera de manejar la situación para reducir costes.
- 5) Medida.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Se habla de "surged" con un precio, y que ahora ha caído su valor.
- 4) Se parece mucho a la palabra "surgir" en castellano, pero no tan literal. Podríamos poner un significado que se acerque más al contexto, ya que la preposición "to" delante de la cantidad y después de la palabra hace pensar que es como "alcanzó", "llegó".
- 5) Alcanzó; llegó.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Habla de que el yen ha disminuido, y a continuación nos dice lo que vale un dólar en yen.
- 4) La moneda más importante es el dólar. Todas las monedas miden su valor a través del mismo, por lo que la palabra podría ser "equivalente".
- 5) Equivale.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) "Up" = subir, y por lo tanto, si antes vendían poco y ahora venden un poco más, es porque han

incrementado las ventas.

- 4) El verbo "pick up" en castellano es recoger, pero en este contexto no es así de exacto. Según el contexto, es decir, su traducción, es como si los japoneses hubieran recuperado algo de ventas.
5) Recuperar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) "Economy"= economía. En un principio los japoneses eran los que más vendían, y luego se fueron abajo. Ahora vuelven a subir las ventas. Estas palabras describen la situación de un principio donde todo era bueno y ganaban mucho. El que de nuevo vendan no significa que estén como al comienzo. Es algo positivo. También aparece la palabra "glory" = gloria, que es una buena pista. Por otra parte "bubble" me suena a algo flotante, como en un sueño.
4) -.
5) En una situación económica muy buena.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) Acompaña en este caso al "yen", y está como describiéndolo. Si nos fijamos, durante todo el texto, el yen ha estado subiendo y bajando, sin estar estable.
4) -.
5) Variable.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Después de habernos de la palabra, nos dan unas cifras que van en disminución. Si además sabemos que "back" = espalda, por tanto como la parte de detrás del cuerpo y "scaled" se parece mucho a "escalar" en castellano, querrá decir "ir hacia atrás."
4) -.
5) Ir hacia atrás; descender.

Informante N° 17	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 20.5.75	
- Años de inglés estudiados: 7	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Complemento circunstancial.
3) "Cutting costs".
4) "Slim".
5) Disminuir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Objeto directo.
3) "Japanese cars were cheap".
4) -.
5) Resistentes.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) Comprar coches japoneses.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) "Cars; gas-".
4) -.
5) Algo relacionado con los coches; un tipo de coche.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) "Shed bits".
4) -.
5) Mostrarse.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) "such as vanity mirrors..." .
4) -.
5) Prestaciones; opciones del coche; extras.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) "Import".
4) -.
5) Introducirse en el mercado de Europa.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) "Japan's car exports started falling..." .
4) -.
5) Caer; disminuir.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.

Corpus

- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) "In"
- 4) -.
- 5) Territorio; nación.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Out".
- 5) Exportando; vendiendo fuera.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Línea 118: algo relacionado con la producción.
- 4) -.
- 5) Producción.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) "Lean-production system"; "techniques".
- 4) -.
- 5) Sistema de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) "Versions of some models".
- 4) "Top".
- 5) Las versiones más altas de la gama.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) "Find...cost".
- 4) -.
- 5) "Reducir".

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) -.
- 4) "To drive".
- 5) Conducta.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Algo relacionado con cotizaciones en bolsa.
- 5) Cotizaba.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.

- 4) Relacionado con cotizaciones en bolsa.
- 5) Se cambia; vale.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) "Up".
- 4) -.
- 5) Incrementado; crecido.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) "In a".
- 4) -.
- 5) Concesionario de segunda mano; tienda de coches.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) "Glory".
- 4) "Bubble"= globo.
- 5) El globo de la economía, del crecimiento económico.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) "a...yen".
- 4) Se parece a "rampa".
- 5) Creciente.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) "13.5 m in 1990 to 10.2 last year".
- 4) -.
- 5) Descendido.

Informante N° 18 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 6.4.74
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Adjetivo.
- 3) En esta oración se está comparando una frase con otra.
- 4) -.
- 5) Disminuir; reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) El significado de la oración, la palabra anterior a

ésta es "cheap".

- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) El sentido de la oración anterior y posterior.
- 4) La palabra "gas" en español significa lo mismo.
- 5) Bombonas de gas.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) La oración que contiene la palabra.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional, porque lleva delante "of".
- 3) Las oraciones que vienen detrás, que empiezan a nombrar una serie de palabras que están relacionadas con ésta.
- 4) Conocía la palabra.
- 5) Aparatos; accesorios que componen el coche.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Fijándome en el significado de la oración anterior y posterior, la cual nos da alguna pista.
- 4) -.
- 5) Incrementar; alcanzar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Las oraciones que vienen después explican más o menos la palabra.
- 4) -.
- 5) Ha caído; se ha visto resentida.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Está dentro de un complemento preposicional.
- 3) Por el texto anterior a esta palabra. Podemos hacernos una idea de lo que significa.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) La oración anterior y las posteriores que le siguen, y concretamente la oración que le sigue "selling basic models".
- 4) -.
- 5) Poner en venta.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Se encuentra dentro de un complemento circunstancial.
- 3) La oración anterior a esta palabra da un significado de lo que puede ser.
- 4) -.
- 5) Cotización; valor en bolsa.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Las frases anteriores a ésta y posteriores.
- 4) "Production" es producción; "system" es en español sistema.
- 5) Crear un sistema de producción; incrementar el sistema de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) El texto que va al principio de esta y el que le sigue.
- 4) "Top"= máximo.
- 5) La máxima versión; la mejor versión.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Está dentro de un complemento preposicional.
- 3) Que esta palabra va unida a "ways", y las palabras que le siguen que nos dan una idea.
- 4) -.
- 5) Reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) La frase que va detrás de este verbo.
- 4) Es "conducir" traduciéndolo al español.
- 5) Llegar; intentar.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Se encuentra dentro de un sintagma preposicional.
- 3) La oración que le sigue después.
- 4) -.
- 5) Surgió, apareció; cotizar.

Palabra: 17

Corpus

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Por la oración "a dollar...about 105 yen" y la oración anterior que también te lo aclara bastante.
- 4) -.
- 5) El cambio.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La palabra "sales" que es a la que va unida, y "a bit recently".
- 4) -.
- 5) Subir; se han incrementado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) La oración que viene antes y después.
- 4) "Buying"= comprar.
- 5) Tienda de coches de segunda mano.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) "The glory days" y lo que le sigue: "have returned".
- 4) "Economy"= economía.
- 5) Creciente economía; buena economía.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Han crecido.

Informante N° 19	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 5.3.75	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) El significado de la frase anterior.
- 4) -.
- 5) Recortar (en sentido de dar de baja); retirar; despedir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Desagradables; feos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La frase que sigue después del punto.
- 4) -.
- 5) Burlarse; despreciar.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Lo que creo interpretar que quiere decir lo que le sigue.
- 4) -.
- 5) Guerra de precios entre gasolineras; el boom de las gasolineras; coches bajos en consumo.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Mostraban; padecían; tenían.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Los ejemplos que pone tras la palabra.
- 4) Los artilugios que tenía el "Inspector Gadget" en los dibujos animados, ya que tenía muchos accesorios que lo rodeaban de problemas.
- 5) Accesorios extras.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) Que diga algo antes sobre que han perdido mercado los americanos por las inversiones japonesas.
- 4) Creo que en las películas policíacas hay una fuerza llamada "swamp".
- 5) Invadir; acaparar; atacar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El párrafo anterior.
- 4) -.
- 5) Detenida; frenada.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.

- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Lo que nos cuenta anteriormente en el texto.
- 4) -.
- 5) Mercado más competente; donde ellos eran los amos; fortaleza.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por el problema anterior, ellos deciden reaccionar volviendo a la venta de los modelos básicos.
- 4) -.
- 5) Eliminando; deshaciéndose.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Que antes te dijeran una cosa mala, es decir, que aunque haya bajado un 26 % de un "lo que sea", siguen actuando como en los 90.
- 4) La similitud con "pico de ave" (creo).
- 5) Pico más alto; del máximo; cuota.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto; sintagma nominal.
- 3) El relacionarlo con lo que ya dice sobre "lean" en las líneas 43-46..
- 4) -.
- 5) Sistema de producción estética.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) La traducción palabra por palabra y la unión de todas ellas formando una expresión.
- 4) -.
- 5) Lo más alto de una línea o gama.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) El ejemplo que nos pone antes y lo que dice después el señor James Harbour .
- 4) -.
- 5) Recortar; disminuir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Adverbio.
- 3) Lo que explica, anteriormente.
- 4) -.
- 5) Manera; forma.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La frase entera, desde que le dice que surgió o se

incrementó, hasta que te vuelve a decir que ha vuelto a bajar.

4) -.

5) Surgió; subió.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) La intención de la estructura de la frase y una similitud con la española: "el dolar cotiza a 120 ptas".
- 5) Cotiza.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El "up" que significa subir o más bien en general hace referencia a algo positivo, y lo que pone después de la palabra.
- 4) El conocer el significado (uno de los muchos) de "picked up", como *recoger*.
- 5) Subido; incrementado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Compra promocional, en un momento dado en que ofrecían facilidades y calidad.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento preposicional.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Economía fácil; economía absorta en burbujas que no hacían más que crecer más y más.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Adjetivo.
- 3) Todo lo que se nos ha dicho del yen durante todo el artículo.
- 4) -.
- 5) Mareado; loco; travieso; que no cesa de cambiar sus baremos.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Lo que pone entre líneas y la consecución de la frase.
- 4) -.
- 5) Decrementado; reducido; yendo hacia atrás.

Informante N° 20	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 15.10.76	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Se contrasta algo (rather than) y con "simplifying" se puede saber más o menos lo que significa.
- 4) Si separamos la palabra slim-ming, tenemos que slim es delgado.
- 5) Reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Asequible.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Dice el texto que esa *situación* no duró mucho. También se dice más adelante que lo que hizo cambiar esa *situación* no fue la única causa de que fueran tan económicos.
- 4) -.
- 5) Descendieron; minorizarse.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sintagma preposicional.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Un tipo de gasolina más barato.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) La enumeración de elementos que nombran a continuación.
- 4) Los dibujos del Inspector Gadget.
- 5) Elementos mecánicos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sintagma preposicional.
- 3) Están hablando de hacer una acción antes de que

"import barriers blocked them at 11%".

- 4) El sonido de la propia palabra indica como zambullirse, adentrarse en algo.
- 5) Introducirse; conquistar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) En el párrafo anterior se ha estado hablando de un movimiento que yo he interpretado como introducirse. Al mismo tiempo en estas tres líneas dicen que ese *movimiento* finalmente ha "halted". También el verbo "started falling".
- 4) -.
- 5) Ha fracasado; ha sido inútil.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) Se puede separar la palabra "for-tress".
- 5) Crecimiento.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Atributo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Salir adelante.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) He tenido que leer todo el texto hasta que he llegado hasta la línea 118, donde también hay números.
- 4) -.
- 5) Cifra.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Líneas antes, se está describiendo un proceso para su producción.
- 4) -.
- 5) Sistema productivo.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) "Top" significa "lo más alto".
- 4) -.
- 5) Las piezas más importantes.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Sintagma preposicional.
- 3) Se está hablando de reducir costes.
- 4) -.

5) Alterar.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Esta palabra se refiere al método que se ha descrito líneas antes para reducir costes.
- 4) "Drive" es conducir.
- 5) Método; camino.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Se habla del cambio que se produce en el valor del yen de un año a otro.
- 4) Tiene parecido con el español.
- 5) Surgir.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Este fragmento dice que la situación de las ventas ha cambiado porque los japoneses están cambiando sus coches antiguos.
- 4) "Up" significa hacia arriba, lo leí en el texto también.
- 5) Recoger.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) La razón por la que se compró la gente los coches no fue porque estaban en un momento económico bueno; sería porque hubo alguna rebaja o había gangas.
- 4) -.
- 5) Compra de oportunidad.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sintagma preposicional.
- 3) Se está hablando de días gloriosos en el campo de la economía.
- 4) "Bubble" aparece en un juego de ordenador donde salen burbujas.
- 5) Pompa económica.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.

5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Las líneas 118 y 119 hablan de un descenso en las cifras.
- 4) -.
- 5) Disminuyendo; ir poco a poco hacia atrás.

Informante N° 21

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 10.1.72
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) El mercado de coches de Japón está acortando costes, simplificando sus coches hasta reducir su fuerza de trabajo.
- 4) -.
- 5) Reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) "Nasty" es una palabra paralela a "cheap" (barato), que también es un adjetivo, y están unidas por "and" (la conjunción).
- 4) Puede ser un adjetivo negativo, ya que cuando normalmente algo es garago, a los consumidores les da la impresión de que no es bueno.
- 5) Flojos; no interesantes para el mercado.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo de predicado.
- 3) Le precede "car buyers" (los compradores de coches). "Sneered": hacen eso. Por el contexto del párrafo parece que el mercado japonés empezó flojo y luego mejoró.
- 4) -.
- 5) No fijarse (del nuevo producto fabricado por los japoneses).

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento indirecto precedido por la preposición "from".
- 3) Precedida por "big", adjetivo que califica al sustantivo "gas-guzzlers".
- 4) "Gas"= de nuestro idioma "el gas". Da la pista de que se refiere a un combustible o el lugar donde está el combustible en un coche, por el adjetivo "big".
- 5) Depósito.

Palabra: 5

Categorías:



Corpus

- 1) Verbo.
2) Núcleo del predicado.
3) Se pretende negar una cualidad negativa de los coches japoneses, ya que dice "they rarely broke down" (ellos raramente se rompen), y la negación indica que esa acción negativa no sucede, ya que los resalta.
4) -.
5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento directo.
3) "Plenty of".
4) -.
5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Núcleo del predicado.
3) "Earned the Japanese almost a third of the American Market" nos dice que casi consiguieron un tercer puesto del mercado americano. Se puede deducir con "Europe" que también nos habla del mercado europeo.
4) -.
5) "Introducirse" en el mercado europeo.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Núcleo del predicado.
3) "Finally" (finalmente) indica el significado de lo de antes. Después habla de cosas negativas: que las exportaciones están cayendo.
4) -.
5) Derrumbado; caído.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo precedido por el adjetivo "impregnable".
2) Complemento circunstancial de lugar.
3) Nos indica que el mercado japonés está perdiendo terreno en su mercado.
4) -.
5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Núcleo del predicado.
3) "Ripping out": "out"= preposición que indica "fuera". Por el contexto, los japoneses intentan mejorar su situación.
4) -.
5) Salir fuera; abrirse a los mercados.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento indirecto.
3) "The yen" indica que esta moneda "has fallen" (ha caído, ha perdido valor).

- 4) -.
5) Valor; cifra.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Forma parte del complemento preposicional.
3) -.
4) Muy parecido a las palabras del castellano. Sistema de producción.
5) Avanzado sistema de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento directo.
3) -.
4) "Top" indica "en la cumbre", "arriba", "en el tope".
5) En la cumbre del nivel.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Núcleo del predicado.
3) Se intenta encontrar un modo de "reducir" costes sin afectar a la calidad. Por ello, se pretende *reducir* los costes.
4) "Out" = hacia fuera.
5) Destacarse de; tirar fuera; reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento del nombre.
3) -.
4) "Drive" también puede ser un verbo que significa "conducir", "dirigir", pero aquí, al aparecer como sustantivo, podría significar "dirección", "camino".
5) Dirección; camino.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Núcleo de predicado.
3) Por el contexto se va comparando el "yen" con el "dolar". El yen ahora está bajando; entonces puede sugerir "surged" el significado de "bajar".
4) -.
5) Bajar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Núcleo de predicado.
3) "A dollar...about 105 yen."
4) -.
5) Vale (ya que traducen un dolar a "yens").

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Núcleo de predicado.
3) -.
4) "Up" sugiere "hacia arriba", "elevar algo".

5) Aumentado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) Ellos compraban los coches en... .
- 4) -.
- 5) Local donde se vende.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo y sustantivo.
- 2) Complemento preposición.
- 3) "Bubble": como habla de días de gloria, puede tener una calificación positiva.
- 4) "Economy"= en castellano: economía.
- 5) Brillante economía.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) -.
- 4) Parecido a la palabra castellana "rampa".
- 5) Rampa.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo de predicado.
- 3) -.
- 4) "Back" indica "volver a" (preposición).
- 5) -.

Informante N° 22 Grupo: Experimental Datos personales: - Fecha nacimiento: 20.3.74 - Años de inglés estudiados: 8 - Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Es algo negativo, ya que luego dice que es un error, referido a los trabajadores. Al final del texto habla de que es una estrategia para no contratar a más gente, y para que la gente se retire.
- 4) "Slimming".
- 5) Desmotivación.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Adjetivo.
- 3) Acompaña al verbo "to be", describiendo a los coches japoneses; está unido a barato, y fue hace mucho tiempo. Además era la primera vez que se exportaba a California; podría ser novedoso, codiciado. Y luego dice que no se rompían.
- 4) La palabra me suena a pesado, grande. Los coches japoneses se asocian a estatus, por ser diferentes.
- 5) Duradero.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Algo que hacen los que compran coches, que no duró mucho, por causa del shock del petróleo y regresaron a otra cosa.
- 4) -.
- 5) Enloquecer.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
- 2) Nombre.
- 3) Llegan los coches japoneses; surge la crisis del petróleo y los americanos vuelven a algo que es grande; parece que vaya a gas. Como está todo el rato hablando de coches, será un modelo.
- 4) -.
- 5) Un modelo de coches.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) Adjetivo.
- 3) Está unido mediante el conector "and", a que ellos se rompían raramente (los coches), y además condiciona la palabra "bit" (=parte). Y no... partes, así que llegaban lejos.
- 4) -.
- 5) Romperse en partes; desmenuzarse.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Los coches estaban llenos de algo, y luego dice cosas que lleva el coche, más que nada como complementos, como añadidos.
- 4) La palabra me recuerda a los dibujos del "Inspector Gadget", un personaje que tenía un montón de artilugios sobre él.
- 5) Complementos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Intentar hacer algo en Europa, relacionado con el mercado, pero se lo impidió barreras comerciales. Ya lo han hecho en America.
- 4) -.
- 5) Conquistar; introducirse, pero intentando abarcar todo el mercado.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Algo que ya ha acabado, relacionado con la búsqueda de algo por parte de la industria de coches japoneses. Está en el mismo contexto que la caída de las exportaciones, y con la creación de industrias fuera de Japón.
- 4) .

5) Con éxito.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Nombre.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Algo relacionado con el yen, con el verbo "caer". Ha caído un % desde su... el pasado abril. Después también aparece acompañando a un método de valoración diferente..
- 4) "Peak" suena a "pic" (picotazo, probar).
- 5) Valoración; reunión.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Nombre.
- 3) Habla de técnicas. Sé que es un sistema de producción, y habla de refinar (o sea, cambiar para mejor).
- 4) -.
- 5) Sistemas de producción actuales, oficiales.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Adjetivo.
- 3) Acompaña a versiones de algunos modelos. Los japoneses han parado de hacerlo, y si quieres extras tienes que encargarlos.
- 4) "Top"= alto, arriba; "Range"= rango.
- 5) Gran número; numerosas; han pasado a ocupar el primer puesto en el número de versiones.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Es algo que dice un experto en productividad, y es el modo de hacer calidad; además sabemos por el texto que quieren rebajar costes.
- 4) "Stripping" suena a apretujar, hacer más pequeño.
- 5) Reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Nombre.
- 3) Va seguida de cortar costes; es una cosa.

4) Se asocia al verbo "to drive" = conducir.

5) Forma; modo; procedimiento.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Adjetivo.
- 3) Algo que le pasa el yen en abril, tiene que ver con su cotización, ya que pone "yen 79". Sabemos por el texto, que en abril cayó su cotización. También sabemos por lo de después que su cambio se da en dólares.
- 4) "To surge" suena a "surgir", "aparecer".
- 5) Cotizar; el cual al cambio por dolar era de 79 yens.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Seguimos en el contexto de las valoraciones. El verbo parece comparar un dolar con 105 yens. Son importantes los dos puntos (:): razona la frase de antes, de que el yen está subiendo.
- 4) -.
- 5) Representar; ser; cambiarse por.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Condiciona a las ventas; es algo reciente. Luego explica que lo que hacen las ventas se debe a que compran más coches y da un motivo.
- 4) "Up"= subir.
- 5) Aumentado; incrementado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Nombre.
- 3) Los japoneses están reemplazando los coches que compraron aquí en un "buying-binge" hace cinco años. Es un sitio donde se compran coches.
- 4) "Buying"= comprando; "binge" suena a bingo, ganga.
- 5) Concesionario donde se venden coches de ocasión.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Es algo bueno, porque va precedido de días de gloria, y es algo que ya tenían, porque le sigue el verbo "regresar"; además va unido a lo del aumento de ventas.
- 4) "Bubble" suena a redonde, bola. "Economy"= economía.
- 5) Economía global.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Adjetivo.
- 3) Condiciona a la palabra "yen"; antes no decía

que el yen continuaría apreciándose.

- 4) "Rampant" se parece a la palabra española "rampa": algo que sirve para subir.
5) Ascendiente (que va subiendo).

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) Algo que le pasa a la producción doméstica. Entre guiones observamos la explicación a lo que está afirmando. Desciende de 13.5 m. vehículos a 10.2 m. Unido al conector "while" (mientras), o sea, que expresa frases contrarias: comparar con que la producción fuera ha crecido, y si es lo contrario...
4) "Scaled"= escalar; "back"= hacia abajo, descender.
5) Descender.

Informante N° 23 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 15.7.73
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Atributo.
3) Es un adjetivo que está describiendo los coches japoneses, y atributo porque va con el verbo "ser". Debe referirse a algún calificativo positivo, porque me da la sensación de que quiere destacar este tipo de coche.
4) -.
5) Completos; cómodos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Habla de la buena calidad de los coches japoneses. Como este adjetivo hace referencia a algo que ocurre cuando el coche recorre un largo camino, creo que significa repostar, averciar.
4) -.
5) Averriaban; repostaban.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) Complemento del nombre.
3) Lo que describe después: espejos, luces....
4) Me recuerda a los dibujos del Inspector Gadget, que estaba lleno de accesorios.
5) Accesorios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Creo que significa esto, porque habla de que han ganado mercado americano, y parece ser que también quieren introducirse en Europa.
4) -.
5) Introducirse; conquistar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Creo que significa parar, porque después habla del punto en el que empezó a caer.
4) -.
5) Frenado; parado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
2) -.
3) Nos ha descrito el texto una situación en la que el mercado ha ido perdiendo poco a poco compradores. Y como dice que hasta en casa están perdiendo, me parece que significa "fortaleza".
4) -.
5) Fortaleza; territorio.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Habla de que los japoneses responden volviendo a su primera fórmula, porque fue la que les dio éxito. También puede significar algo referido a sacar por la preposición "out".
4) -.
5) Reconstruyendo; "sacando sus armas" en un sentido figurado, para conseguir éxito.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.

Corpus

- 4) -.
5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Creo que tiene ese significado, porque antes nos han dicho que han vuelto a vender modelos básicos, y que quieren vender barato.
- 4) -.
- 5) Sistema de producción antiguo o inicial.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento a "versions".
- 3) Habla de que ahora se dedican más a poner pequeños accesorios, y están parando de hacer versiones lujosas de los mismos modelos con todos ellos incorporados. Una forma de ahorrar.
- 4) -.
- 5) Versiones en o más alto del lujo (versiones todo lujo).

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento a "costes".
- 3) Creo que es reducir, porque luego añade "sin que afecte a la calidad", y la otra frase que dice que podría reducir hasta un 40%-50%.
- 4) -.
- 5) Reducir; ahorrar en costes.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Creo que significa "conduce a", porque después describe la situación a la que ellos han querido llegar (reducir costes).
- 4) Por el verbo "to drive" pienso que significa algo como "conduce a".
- 5) Opción; "conducción"; dirigirse a; que ha llegado a.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Forma parte de una oración de relativo.
- 3) Es un verbo que hace referencia al valor del yen, a un valor que tomó en abril.
- 4) -.
- 5) Llegó a; alcanzó.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del predicado.
- 3) Hace referencia al valor del dólar, ya que después está la preposición "about", y el valor del dolar en yenes.
- 4) Está haciendo una comparación entre el mercado americano y japonés, y compara sus monedas.
- 5) Equivale.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Dice después la causa por la que se han incrementado. Es un verbo que significa subida o incremento, por la reposición "up".
- 4) -.
- 5) Incrementado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Habla de que los japoneses reemplazan los coches que compraron hace cinco años, con lo que deduzco que es pronto para cambiarlos, y creo que se debe a que fueron los que hicieron para reducir costes, y que no salieron muy bien..
- 4) -.
- 5) Tómbola.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) -.
- 3) Nos explica que los japoneses cambian los coches, porque han salido malos, no porque haya vuelto la burbuja económica. Es decir, porque vuelva a haber dinero.
- 4) Me recuerda a chicle, a una burbuja.
- 5) Burbuja económica.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complementa a "yen".
- 3) Algún adjetivo que hace referencia a la subida del yen, porque está describiendo algo que eleva los costes y las ventas.
- 4) Me recuerda a "rampa" en castellano.
- 5) Subida.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Atributo.
- 3) Es un verbo que hace referencia a la producción de coches, y creo que significa disminuir o algo similar, por los datos que nos compara después de dos años.
- 4) -.
- 5) Disminuido; reducido.

Informante N° 24

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 26.9.72

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.

- 3) "Cutting cost", "simplifying".
 4) "Slim" = delgado.
 5) Recortar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
 2) Objeto directo.
 3) -.
 4) -.
 5) Bonitos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) "The oil shocks turned America away from...".
 4) -.
 5) Rechazar; no aceptar.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Objeto directo.
 3) "Oil shocks".
 4) "Gas"= gas.
 5) Consumidores de gasoil.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Objeto directo.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Objeto directo.
 3) Describe en la siguiente línea los "gadgets" o accesorios y complementos de los modelos de coches.
 4) "Inspector Gadget".
 5) Accesorios; complementos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) "Fueron bloqueados por barreras de importaciones", por o que pretendían entrar en este mercado..
 4) -.
 5) Invadir; entrar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Objeto directo.
 3) "Japan's car export started falling..." "Halted" estará en relación con "falling".
 4) -.
 5) Disminuido.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto.
 3) -.
 4) "Fort"= fuerte.
 5) Fuerza.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) "Out"= fuera, echar.
 4) -.
 5) Deshacerse.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Sujeto.
 3) "Has fallen from...".
 4) "Peak" se parece a "pico".
 5) Pico; tope.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Sistema de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Objeto directo.
 3) Está hablando de los accesorios más caros que puede tener un coche.
 4) "Top"= alto; "range"= surtido, modelos.
 5) El más del surtido; el modelo más completo.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) "Reduce costs".
 4) "Striptease"= quitarse la ropa; "out"= fuera.
 5) Reducir; deshacer; eliminar.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Complemento circunstancial de modo.
 3) Han cambiado el modo de producir.
 4) "Drive"= conducir.
 5) Manera; modo.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) "...is now headed down": si ha caído, es porque antes había subido.
 4) "To surge"= surgir.
 5) Subió.

Palabra: 17

Corpus

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Iguala el valor de un dolar al valor de los yen, o los compara.
- 4) Me suena a flechas, pero aquí no creo que sirva.
- 5) Cuesta.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Después dice que los consumidores están cambiando o reponiendo sus coches, por lo que las ventas suben.
- 4) "To pick"= escalar.
- 5) Subido; se han incrementado un poco.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Están reemplazando los coches que compraron en un periodo.
- 4) "Buy"= comprar.
- 5) Etapa de altas ventas.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "Glory days" implica algo bueno, y como está referido a la economía, será algo próspero.
- 4) "Bubble"= globo, por lo que se hincha se va haciendo grande.
- 5) Economía en crecimiento o boyante.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Rampant" se parece a "rampa" y rampa es algo que va creciendo.
- 5) Creciente.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) La producción ha descendido de 13.5 m a 10.2 m.
- 4) "Scaled" será escalar y "back" implica algo como hacia el principio, vuelta a empezar.
- 5) Caer; retroceder.

Informante N° 25	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 27.8.76	
- Años de inglés estudiados: 11	
- Estancia en país de habla inglesa: 4 semanas.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.

2) Verbo.

- 3) "Cutting costs".
- 4) "Slim" significa delgado.
- 5) Reduciendo.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) "Remember...were cheap and nasty".
- 4) Ahora los coches japoneses son caros y mejores.
- 5) Malo; mala calidad.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "in 1970s the Toyotas, Hondas and Datsuns earned the respect of western consumers".
- 4) -.
- 5) Evitar.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento directo.
- 3) "Turned away gas-guzzlers".
- 4) -.
- 5) Clase de automóvil; camión; furgoneta.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) "They rarely broke down".
- 4) -.
- 5) Grande; pequeño.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sustantivo.
- 3) "As vanity mirrors with built-in lights or intermittent screen wipers".
- 4) Los dibujos de Gadget: tenía artilugios en todo su cuerpo, para alcanzar cosas.
- 5) Lazos; enganches; utensilios; ganchos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "American market and threatened to swamp Europe".
- 4) -.
- 5) Expandir; invadir.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "The forward match...has finally been halted".
- 4) En alemán "halt" es "parar".
- 5) Parado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "Losing ground...in their hitherto impregnable fortress".
- 4) -.
- 5) Fuerza.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Strong yen, are ripping out trimmings and selling basic models".
- 4) -.
- 5) Subir; alzar.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo.
- 3) "The yen has fallen 26% from its peak".
- 4) -.
- 5) Valor más alto; pico.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "Simplify manufacture".
- 4) -.
- 5) Sistema de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "With all the options built in".
- 4) "Top" es alto; "range" significa gama.
- 5) Las más altas de la gama, con todos los extras incluidos; modelo más alto.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo.
- 3) "Finding ways of stripping out costs...".
- 4) "This drive to cut costs".
- 5) Disminuir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sustantivo.
- 3) "Finding ways...The impressive thing about this".
- 4) "To drive" significa conducir, por lo que "conducir" a recortar costes = manera de reducir costes.
- 5) Forma; manera.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.

3) "is now headed down".

4) Se parece al español.

5) Surgir; subir.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Fetches about 105 yen".
- 4) -.
- 5) Cotizar.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Sales have picked up...this is because Japanese consumers are replacing the cars they bought".
- 4) "Pick up" significa "coger".
- 5) Subir.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) "...buying-binge five years ago".
- 4) "To buy" significa comprar.
- 5) Período de compra.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento.
- 3) "Glory days of the bubble economy"
- 4) -.
- 5) Economía resurgida.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento.
- 3) -.
- 4) "Rampa" en castellano es rampa, por lo que es bajar de un sitio hasta abajo.
- 5) Decaer.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "While overseas production has been expanded".
- 4) "Back" significa "hacia atrás", por lo que es el contrario del verbo (go back = volver); "scaled" se parece al castellano.
- 5) Retroceder; reducir.

Informante N° 26

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 25.5.75

- Años de inglés estudiados: 9

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

Corpus

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Delante va el "than", y le sigue "their workforces". Es algo relacionado con su fuerza de trabajo.
- 4) -.
- 5) Reducir el número de empleados.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Porque va acompañado de "cheap". Habla de dos cualidades del texto.
- 4) -.
- 5) Cómodo.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) a acompañado de "car buyers".
- 4) Acaba en "-ed" (pasado de algunos verbos).
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) La palabra va junto con el adjetivo "big".
- 4) "Gas" lo identifico con el gas butano, y el hecho de que vaya acompañado de "guzzlers" me hace suponer algo de coches.
- 5) Como "gasolinera" (donde repuestan los coches).

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) A continuación habla de algunas características de los coches (espejos, intermitentes, ...) .
- 4) -.
- 5) Cualidades (características) del coche.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Está hablando de barreras de importación.
- 4) -.
- 5) Estar sometido (encontrarse): Europa se encuentra bajo barreras importantes.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.

- 3) -.
- 4) -.
- 5) Alto; espectacular.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Me dice que también están vendiendo modelos básicos; deduzco que se trata de coches antiguos.
- 4) -.
- 5) Reproducir algo viejo.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Hay un tanto por ciento, y también aparece el pasado abril.
- 4) -.
- 5) Pedidos.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Dice que se trata de técnicas que ayudarán a Toyota.
- 4) Me suena a sistema de producción, sistema de producción especial.
- 5) Sistema de producción nuevo, adecuado, más innovador.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Aparece la palabra "stopping" (parando) y luego la palabra "versions" (versiones de algunos modelos).
- 4) -.
- 5) Como decir "hacer un parón" en las versiones de más modelos.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Habla de los costes; dice que los japoneses podrían reducir costes por 40-50%.
- 4) -.
- 5) Hablar sobre; dialogar sobre.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) hasta del recorte de costes, antes de la palabra

aparece "about this" (se refiere al modo de ir al recorte de costes).

- 4) -.
5) Conducir.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Va acompañada de "to"; se refiere a algo que pasó el pasado abril.
4) -.
5) Surgió.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Los japoneses venden su coche y compran otro.
4) -.
5) Están enfocadas de otro modo (las ventas).

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) Habla de los consumidores japoneses.
4) "Binge" me suena a bingo.
5) Tómbola de compra.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
2) -.
3) Habla de que los días de gloria están volviendo.
4) -.
5) Economía grande = crecimiento económico.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) Como si fuera una cualidad en el sector doméstico.
4) -.
5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Por una serie de pedidos, las tiendas se están expandiendo.
4) -.
5) Lanzando; desarrollando; creciendo.

Informante N° 27 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 18.11.73
- Años de inglés estudiados: 9
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Complemento del verbo.
3) Quieren simplificar los coches más que hacer algo con sus trabajadores.
4) -.
5) Reducir la plantilla.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) Complemento del verbo.
3) Destacan los complementos del coche y luego dicen (línea 46) que quieren que los coches japoneses vuelvan a ser baratos, pero no "nasty".
4) -.
5) Sofisticado.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Porque los "oil shocks" se volvieron a los "big gas-guzzlers".
4) -.
5) Gasolinera.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Complemento del verbo.
3) Detrás de la palabra pone "such as" (tales como), que nos indica que lo que sigue son ejemplos de la palabra.
4) -.
5) Aparatos; complementos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Adjetivos.
2) Complemento del nombre.
3) -.
4) -.

5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) En la siguiente frase nos dice que en los coches japoneses se reduce la exportación.
- 4) -.
- 5) Reemplazada.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) -.
- 4) "Fort" me suena del valenciano (fuerza).
- 5) Fortaleza.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Indica algo hacia afuera, por el "out", y luego dice que venderán sólo modelos básicos.
- 4) -.
- 5) Anular.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Porque anteriormente dice que el yen ha incrementado sus costes, y en la frase dice algo sobre el yen, que ha ocurrido antes (last april).
- 4) -.
- 5) Devaluación.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Porque dice que junto con ese sistema, las técnicas nuevas han ayudado a Toyota, por lo que el sistema tiene que ser el suyo propio o antiguo de producción.
- 4) -.
- 5) Sistema de producción propio.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Top" indica "en lo alto". ¿De qué? - De "range", que es "gama".
- 5) Alto prestigio; alta gama.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Out" indica "fuera".
- 5) Reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Drive" = conducir. Cuando es nombre, tendrá algo que ver.
- 5) Forma de hacer algo; conducta.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Por el "to" y la valoración del yen.
- 4) -.
- 5) Alcanzar; llegar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Valorado.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) La palabra "up" que nos indica siempre un movimiento ascendente.
- 4) -.
- 5) Aumentado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) Periodo de compra.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Por un programa informático de juegos que se llama "bubble", y hay muchas burbujas.
- 5) Burbuja; globo de la economía.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) La misma palabra me suena a rampa del español, y me da a entender algo ascendente.
- 4) -.
- 5) En alza.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Dice algo y luego dice "mientras que las exportaciones se han expandido". Por tanto ese

algo es lo contrario de expandirse.

4) -.

5) Atrasado; contraído.

Informante N° 28 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 20.7.74

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

1) Verbo.

2) Núcleo del sintagma verbal.

3) Compara simplificar los coches con algo que es "slim" (los trabajadores).

4) -.

5) Aumentar.

Palabra: 2

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Atributo de "cars".

3) Es un adjetivo de coche, relacionado con ser barato, pequeño, porque luego dice que los americanos compraron coches grandes.

4) Los coches japoneses en esa época eran baratos y pequeños, vulgares.

5) Vulgar.

Palabra: 3

Categorías:

1) Verbo.

2) Núcleo del sintagma verbal y de la oración.

3) Algo favorable a que los compradores de coches compraran los coches japoneses.

4) -.

5) Girar la demanda hacia algo; aceptar los coches japoneses,....

Palabra: 4

Categorías:

1) Nombre.

2) Núcleo de un complemento de modo del verbo.

3) Habla de coches diferentes a los japoneses, por tanto grandes y consumidores de gasolina.

4) Los coches americanos suelen ser grandes y gastan mucha gasolina.

5) "Tragadores de gasolina".

Palabra: 5

Categorías:

1) Verbo.

2) Núcleo del sintagma verbal.

3) Es una característica buena (shed bits) de los coches japoneses, ya que los compara favorablemente con los americanos.

4) "Bit" = pequeño; no se comportan como coches pequeños cuando bajan.

5) Comportarse; parecer.

Palabra: 6

Categorías:

1) Nombre.

2) Núcleo del complemento directo.

3) Bajo describe lo que son: vanity mirrors, intermittent screen wipers,....

4) El Inspector Gadget tenía muchos artilugios, extras,....

5) Extras; algo que normalmente no iba cuando se compraba el coche.

Palabra: 7

Categorías:

1) Verbo.

2) Complemento del verbo "to treaten".

3) Alcanzaron un tercio del mercado americano, y trataron de alcanzar, "invadir", "introducirse",... en Europa.

4) -.

5) Alcanzar; introducirse; invadir.

Palabra: 8

Categorías:

1) Verbo.

2) Núcleo de la oración pasiva.

3) Bajo pone que las exportaciones japonesas empezaron a caer, a partir de "halted". La marcha triunfante ha sido "detenida".

4) -.

5) Detenida; paralizada.

Palabra: 9

Categorías:

1) Nombre.

2) Núcleo del complemento de lugar "in their...fortress".

3) -.

4) "Fort" = fuerte; "-ess" = forma nombre.

5) Fortaleza.

Palabra: 10

Categorías:

1) Verbo.

2) Núcleo de sintagma verbal.

3) Dice que quieren vender modelos básicos, utilizando la fórmula opuesta a la que utilizaron. Quiere decir, no hacer algo, deshacerse de algo y no exportar coches.

4) -.

5) Dejar de hacer algo.

Palabra: 11

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento del verbo "fall".

3) Algo relacionado con un término bursátil, con caída de la moneda desde algún sitio (peak).

4) -.

5) Índice bursátil.

Palabra: 12

Categorías:

1) -.

2) -.

3) Antes habla de este sistema como un sistema de producción que fabrica modelos básicos, sin grandes fronteras.

4) -.

5) Sistema de producción sencillo, básico.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Determinante de "versions".
- 3) Es algo relacionado con la mejor versión de un modelo, con muchas opciones, etc.
- 4) Parecido con clasificaciones de listas de música "top ten", etc.
- 5) El mejor de la gama.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo
- 2) Núcleo del sintagma verbal.
- 3) Está todo el rato hablando de reducir costes quitando extras, haciendo modelos sencillos.
- 4) -.
- 5) Reducir; disminuir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Determinante de "impressive thing".
- 3) Es algo que hace reducir costes y mejorar la productividad.
- 4) -.
- 5) De manera; de modo.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del sintagma verbal.
- 3) Habla de un aumento o disminución de la cotización del yen, pero como luego pone que vuelve a bajar con el dólar, es un aumento.
- 4) Parecido con la palabra "surgir".
- 5) Surgir; incrementar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo de la oración simple.
- 3) Es algo que relaciona al yen con el dólar en el tipo de cambio.
- 4) -.
- 5) Cotizar.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Núcleo del sintagma verbal.
- 3) Nos están diciendo en el texto que se están incrementando las ventas.
- 4) Parecido con la palabra "pick up".
- 5) Aumentado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre con adjetivo.
- 2) Complemento del verbo "bought".
- 3) Algo favorable a la venta de coches, que fue alto cinco años atrás.
- 4) -.
- 5) Fiebre de compra de coches.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre + adjetivo.
- 2) Complemento de "glory days".
- 3) Si eran días gloriosos, será un adjetivo favorable al estado de la economía.
- 4) "Bubble" = globo; entonces será como si la economía estuviera muy alta.
- 5) Economía creciente.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Determinante de "yen".
- 3) Durante el texto se dice que la debilidad del yen era un problema para exportar.
- 4) Parecido a una rampa cuesta abajo.
- 5) Yen que disminuye, decrece, es débil.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) Verbo.
- 3) Algo relacionado con disminución de la producción doméstica.
- 4) Parecido con la palabra "escalar", que si le añadimos "back", será como bajar escalones.
- 5) Bajar escalones; retroceder.

Informante Nº 29

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 6.2.75
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Slimming their workforces" es contrario, o se antepone a "simplifying their cars".
- 4) "Slim" significa delgado, luego podría entenderse como "comprimir". Pero tratándose de "workforce" = trabajadores.
- 5) Reduciendo.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) Se repite en la línea 46: ser barato sin ser "nasty". Normalmente (línea 2) una cosa barata (cheap), además en 1960 y tratándose de un coche, puede ser mala.
- 4) Conozco una película "Nasty Boys" que, por su argumento, concuerda "nasty" con el significado que le daré.
- 5) Malo; nefasto.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Relación con los "nasty cars" exportados a California. Va junto con "Detroit chuckled", y las dos frases me parecen negativas, porque lo que

sigue es positivo para los coches japoneses.

- 4) Jamás había oído la palabra.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) "Oil shocks" relacionado con "gas" (gasolina) y "guzzlers" (alguien que hace "guzz" = gas).
- 4) "Guzzlers" me suena a tragones.
- 5) Consumidores de gasolina.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Relación con "they rarely broke down". Según el contexto va junto a "bits" (= pocos; trozos).
- 4) Posiblemente sea participio pasado de "to sheed", palabra que conozco, pero de la cual ignoro su significado.
- 5) Romperse en.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) "Plenty of gadgets", y luego hace un repaso de algunos "cachibaches" que tenían los coches.
- 4) Serie televisiva de Inspector Gadget.
- 5) Artulugio.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Swamp Europe": está hablando de ocupar mercados, ya que anteriormente habla del mercado americano; además también habla de barreras a la importación.
- 4) -.
- 5) Abarcar; ocupar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Una carrera de ventas espectacular por fin ha "halted". Después habla de cómo cayeron las ventas y las exportaciones.
- 4) "¡Halt!" = orden militar = pararse.
- 5) Estancado; parado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Las importaciones de Ford les han hecho perder mercado en su "hitherto impregnable fortress", que parece una metáfora.
- 4) "Fortress" me suena a "fuerte vaquero" o a amurallamiento.
- 5) Fortificación.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Han cambiado la fórmula, y ahora ayudados por la fortaleza del yen están "ripping out" trimmings y vendiendo modelos básicos.
- 4) R.I.P. aparece en las fosas de los cadáveres difuntos.
- 5) Eliminando.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Circunstancial.
- 3) Relacionado con la cotización del yen, 26% por debajo el pasado abril.
- 4) Parecido con una palabra casi idéntica en castellano e idéntica en valenciano.
- 5) Pico.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Este sistema de producción ha ayudado a reducir costes.
- 4) -.
- 5) Barato; bajo en costes.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Acompañado con versiones de algunos modelos.
- 4) "Range" = variedad.
- 5) Las máximas variedades; lo más en variedades.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Un señor se enfada porque no puede "strip out the costs".
- 4) "Comic strip" = una serie de dibujos animados americanos, que es algo así como "tira cómica"
- 5) Recortar; reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Se refiere a lo anteriormente comentado, y además "drive" sigue con dos términos que se anteponen: "cut costs" y "improve productivity".
- 4) No es conducir, pero a lo mejor sí se refiere a algo como manejar con dificultad.
- 5) Dilema; cuestión; problema.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Antepuesto a "headed down" = caer de cabeza. Tiene que ver con los movimientos en las cotizaciones, que a veces suben y a veces bajan.
- 4) -.

5) Subió; ascendió; creció a; se revalorizó.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Habla de disparidades entre el yen y el dólar, así como de valores monetarios.
- 4) "Fetch" me suena, pero no lo logro identificar.
- 5) Se cotiza.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Habla de ventas, y en relación con el párrafo anterior, y ayudado de "up" (= arriba).
- 4) "Pick up" = levantar.
- 5) Incrementado.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Los japoneses están restituyendo los coches comprados hace ya cinco años (= obsoletos) en un "buying-binge". Parece como algo que inevitablemente había que suceder.
- 4) -.
- 5) Necesidad de compra.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Días de gloria para las ventas japonesas parecían haber vuelto y el yen se iba a apreciar.
- 4) "Bubble" (= burbuja); "economy" (= economía).
- 5) Boom económico; economía burbuja.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento adjetivo.
- 3) Relacionado con yen, al que califica, y según a totalidad de la frase que habla de costes y descenso en las ventas, toma un aire negativo para la cotización del yen.
- 4) -.
- 5) Débil.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Algo que le sucede a la producción, y que es contrario a lo que le ocurre a las exportaciones que se han expandido o que han crecido.
- 4) "Scale" = escalón, escalera; "back" = espalda, atrás, retroceder.
- 5) Reducido; retrocedido; recaído.

Informante N° 30	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 13.4.75	
- Años de inglés estudiados: 8	

- Estancia en país de habla inglesa: 15 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Mirando la frase, podemos ver que está comparando las diferentes maneras de "cutting costs". Vemos que se prefiere "simplifying their cars" a "slimming their workforces".
- 4) Conozco el significado de la palabra "slim" (adjetivo), y lo han hecho verbo.
- 5) Adelgazar; reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento atributo.
- 3) Dice que "Japanese cars = cheap and nasty", ya que está usando el verbo "to be".
- 4) -.
- 5) No muy bueno; de poca calidad; baratos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo que complementa a "car buyers".
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Sustantivo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo de la oración.
- 3) Complementa a "bits", que son trozos.
- 4) -.
- 5) Vender piezas sueltas.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo de objeto directo.
- 3) Es lo que venden (shed).
- 4) -.
- 5) Piezas sueltas para vender; accesorios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.

- 2) Verbo de la frase.
- 3) Significa esto, ya que luego dice que a partir de ahora la gran marcha de la industria japonesa hace esto y luego disminuye.
- 4) -.
- 5) Estancado; parado; estacionado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Núcleo del complemento circunstancial de lugar.
- 3) Viene de "fort" = strong, hecho sustantivo; porque te dice que incluso aquí pierde mercado.
- 4) -.
- 5) Fuerza; su mercado más importante y fiel.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo de la frase.
- 3) Lo podemos dividir en "ripping" y "out". De ahí que signifique una salida de la empresa.
- 4) -.
- 5) Eliminar de "stock" cosas inútiles o piezas sueltas; vender; librarse de.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complementa a "yen", ya que delante tiene "its", que equivale a un posesivo que sustituye a "yen".
- 3) El texto dice que ha disminuido desde el pasado mes de abril en un 26%.
- 4) -.
- 5) Valor; valor en el mercado del yen.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Sustantivo adjetivado + sustantivo.
- 2) Adjetivo + sustantivo.
- 3) Son tres sustantivos seguidos: "lean" es el adjetivo o complemento a "production", y "lean-production" a "system".
- 4) -.
- 5) Es un tipo de sistema de producción que emplea la empresa Toyota.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Sustantivo, preposición, artículo, sustantivo.
- 2) Adjetivo que complementa a "version".
- 3) La podemos dividir en "top" (= lo más alto, la cumbre), "of" (= de), "the range" (= la gama).
- 4) -.
- 5) Los mejores modelos de cada versión, o las mejores versiones de cada modelo.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Como afecta a costes; el texto dice que se hace sobre los costes, pero sin afectar a la cualidad y rentabilidad.
- 4) "Strip" significa "hacer tiras".

- 5) Disminuir; bajar; reducir cuantiosamente.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento del nombre.
- 3) Te dice que esto se hace sobre el recorte de costes.
- 4) Podríamos aplicar el significado del verbo "to drive" (= conducir, llevar, guiar), pero sustantivado.
- 5) Seguimiento; comportamiento; actuación; intención.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo de la oración, que complementa a "the yen".
- 3) Si leemos la frase, luego nos dice que ahora ha bajado.
- 4) "Surge" sé que significa surgir, aumentar.
- 5) Surgir; aumentar; sobresalir; resaltar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo que complementa a "dollar".
- 3) Te expresa, el texto, el dollar en función del yen.
- 4) -.
- 5) Equivale en el mercado de divisas; vale; cuesta.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo en la oración.
- 3) Lo podemos dividir en "pick up" (ya que es un phrasal verb). "Pick" significa "coger", y "up" indica "hacia arriba".
- 4) Conozco el significado del verbo.
- 5) Recoger; coger del suelo. Pero en el contexto significa que han aumentado un poco las ventas. Sería un sinónimo de "increase".

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) Lo podemos dividir en "buying" (= comprando) y "binge" (que no sé lo que significa).
- 4) -.
- 5) Forma de comprar; lugar de compra.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo + sustantivo.
- 2) Adjetivo y nombre que complementan al sujeto.
- 3) Por la lectura del texto podemos deducir lo que significa; darle sentido.
- 4) Sé lo que significan ambas palabras.
- 5) Economía de burbuja; una economía excesivamente protegida.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complementa a "yen".
- 3) "Rampant" la podemos extraer del sustantivo "ramp" que parece ser se ha adjetivado.
- 4) Conocía el significado de "ramp" (= cuesta). En valenciano y español hay una palabra parecida (= rampa).
- 5) Con muchos altibajos, un yen que sube o baja mucho.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Como dice que pasa de 13.5 a 10.2 m. el vehículo, podemos deducir el significado. Si lo partimos: "to scale" significa algo, y "back" nos muestra un retroceso.
- 4) -.
- 5) Acortar; reducir.

Informante N° 31	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 6.3.76	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Se encuentra precedido por las palabras "rather than", lo que significa que ha hecho una comparación. Está disminuyendo costes antes que... .
- 4) -.
- 5) Algo relacionado con disminuir, eliminar, reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) El conector "and" que relaciona ambas palabras: cheap and nasty, nos hace ver que están describiendo algo, los coches. Además están caracterizando a los coches.
- 4) Según tenía entendido, "nasty" era un adjetivo relacionado con feo, malo en el sentido de calidad.
- 5) Baratos; no de muy buena calidad.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El verbo está en pasado, así que "sneer" es la raíz, y el verbo principal es infinitivo. El conector "and" puede hacer que "car buyers" y "Detroit" estén relacionados.
- 4) -.
- 5) Algo que no duró mucho tiempo; negar; no aceptar.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) Como podemos ver, la palabra está dividida en dos: gas - guzzlers, lo que significa que es algo relacionado con el gas. Algo que ocurrió como consecuencia de los shocks petrolíferos, y que afectaron a America, y que a su vez hizo que los coches japoneses fueran o se convirtieran en unos de los más importantes.
- 4) -.
- 5) Utilizadora de gas.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va acompañado de "bits", y sabemos que está relacionando los coches japoneses con los de Detroit, y en contraposición afirma que los japoneses no "shed bits" as, conector muy importante que nos indica cuándo.
- 4) -.
- 5) Relacionado con dar golpes o trompicones cuando funcionan o van en marcha.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Forma parte de un complemento.
- 3) "Moreover" me ayuda a reconocer que "a pesar de" todo lo anterior, ellos tenían algo más, es decir, además de las características atadas estaban llenos de... , y luego mediante "such as" nos las comienza a describir.
- 4) En unos dibujos animados había un personaje llamado Inspector Gadget, el cual siempre llevaba encima los aparatos necesarios para cualquier problema.
- 5) Accesorios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Después de todo lo que habían conseguido, de haber ganado una gran parte importante del mercado americano, intentaron realizar algo. Esto viene caracterizado por el verbo precedido, y el cual a la vez acompaña "threatened".
- 4) -.
- 5) Acercarse; expandirse.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Si seguimos leyendo a continuación, observamos que el mercado japonés en los años 90 no seguía una etapa tan creciente y productiva como la anterior, así que es algo que le pasó y que le hizo estancarse.
- 4) -.
- 5) Limitada; estar estancado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Forma parte de un complemento.
- 3) La palabra podría descomponerse en "fort" y "-ress". Según hemos leído con anterioridad, los coches japoneses estaban perdiendo importancia en los mercados, incluso en los suyos propios, como consecuencia de que los Fords eran mucho más baratos, y por tanto, esta palabra forma parte de la descripción que se le está haciendo a los coches Ford.
- 4) -.
- 5) Fuerza.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Es un verbo compuesto por dos palabras: rip - out, lo que nos hace ver que la preposición que le acompaña significa una acción de sacar, alir. Además, relacionándolo con lo leído anteriormente, sabemos que es algo que los japoneses están haciendo para reforzarse y no continuar perdiendo su mercado tan importante.
- 4) -.
- 5) Reconstruyendo; rehaciendo.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Forma parte de un complemento.
- 3) Estamos hablando de la moneda japonesa, por lo tanto es algún término relacionado con estas monedas: devaluar, depreciar, algo que las caracterice; al decirnos el verbo "fallen" que cayó un 26% de su "peak".
- 4) Según tengo entendido significaba pico o cima.
- 5) Tope.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Parte de un complemento.
- 3) Al relacionar dos palabras con un guión, sabemos que ambas constituyen un adjetivo, y están caracterizando a otra palabra.
- 4) Las palabras individuales las había leído ya en otros textos.
- 5) Sistema de producción que caracterizará a los japoneses.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Parte de un complemento.
- 3) Según hemos leído con anterioridad, los japoneses se encuentran con graves problemas a la hora de realizar la construcción de sus automóviles, de manera que están evitando realizar gastos innecesarios. Por el verbo "stop making" sabemos que están dejando de hacer algo que anteriormente hacían caracterizado por "top-of-the-range".
- 4) El significado de las palabras individuales lo conozco, así que es algo relacionado con los grandes modelos (top).
- 5) Una clase de versión de coche en el que los más

adinerados son los consumidores principales.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Es una palabra relacionada con una preposición, o que significa que ésta nos dará cierta información relacionada con fuera, salir... . Al ir acompañada de la palabra "costes", sabemos que es algo tocante a ellos. Además a continuación se menciona la calidad de los productos, algo que sabemos que los japoneses están tocando para bajar costes.
- 4) -.
- 5) Reducir; bajar.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) El adjetivo que lo describe como "impressive" hace ver que es algo que no muy habitualmente se realiza. A continuación las palabras "cut costs" nos hacen ver la relación que puedan llevar con el significado.
- 4) Conozco el significado de "drive" como verbo.
- 5) Dirección; su manera de.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Sabemos que está caracterizando al yen por el pronombre relativo "which" que lo sustituye.
- 4) Parece que está relacionando con la palabra en castellano "surgir".
- 5) Apareció; surgió.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Por la lectura que le precede, sabemos que estamos utilizando términos relacionados con monedas, en este caso, dólares y yens. La palabra siguiente "about" también me ayuda en esta relación.
- 4) -.
- 5) Equivale.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Es un verbo formado por dos palabras. La preposición "up" hace referencia a levantar, subir. Si leemos a continuación podemos saber que hacen referencia a que las ventas japonesas se han incrementado un poco.
- 4) El significado que consideraba que es fuera de este contexto lo conozco (recoger).
- 5) Recoger.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.

- 2) Complemento circunstancial de lugar.
- 3) La palabra "replacing" que significa reemplazar puede hacernos saber que para ello es innecesario comprar algo. Además "year ago" nos hace ver que es algo que los japoneses compraron en un lugar o momento del pasado.
- 4) Conozco la palabra "buying".
- 5) Es algo referente a un lugar.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Parte de un complemento.
- 3) "Glory days" hace ver que es algo relacionado con un momento esplendoroso.
- 4) Creo que hay un chicle que se llama "double bubble".
- 5) Un momento de la economía que fue muy bueno.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Compiemento.
- 3) Las comas que aparecen nos hacen ver que "high domestic labour costs, sluggish domestic sales, rampant yen gish, a nose for trade politics" están todos ellos relacionados.
- 4) -.
- 5) Sé que es algo que está caracterizando al yen.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va acompañado de la preposición "back", lo que significa "vuelta", "retorno". Además, a continuación, la preposición "from...to" nos indica que es un verbo que relaciona dos momentos diferentes en el tiempo. Además, si seguimos leyendo a continuación, el conector "while" nos hace ver que se estaba haciendo una comparación que es totalmente distinta a la anterior. Si ahora se dice que la producción hacia el exterior se ha incrementado o expandido, la producción nacional o doméstica se habrá reducido.
- 4) "Scaled" podría asemejarse a escalar, aunque en inglés sé que es "climb".
- 5) Se ha reducido; disminuido.

Informante N° 32 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 4.9.76
- Años de inglés estudiados: 7
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Relacionado con "simplifying". Es el otro verbo que se emplea para referirse a los costes.
- 4) La palabra se divide en dos partes: slim - ing. "Slim" = delgado.
- 5) Reduciendo; adelgazando.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) Aparece el verbo "to be". Los coches son "cheap and nasty".
- 4) He visto la palabra en otros textos.
- 5) No muy bueno; desagradable.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Está relacionado con la próxima oración. Los coches japoneses tuvieron una aceptación posteriormente. Debe significar algo positivo para la gente.
- 4) Es algo que ocurrió, pero no por mucho tiempo (not for long), y algo contrario a "earn respect".
- 5) Rehusar; rechazar.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento.
- 3) Dividir la palabra en dos: gas - guzzlers. Es algo relacionado con los coches, y con la gasolina, ya que ha hecho referencia a la crisis del petróleo.
- 4) Parece como ese tipo de palabras que quieren imitar un sonido.
- 5) Expulsadores de gas; conteminizantes.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Algo relacionado con "bits", y algo que sucede cuando el coche va en marcha: "went along". Además es algo bueno, porque está hablando de características del coche por las que fueron aceptados..
- 4) -.
- 5) Lanzar; disponer; expulsar.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento directo.
- 3) Relacionado con el coche, y que tenía en abundancia: "plenty of gadgets". Es la palabra que recoge a una relación de palabras "such as vanity mirrors...screen wipers..." = "not expensive options".
- 4) Es el nombre del personaje de dibujos animados que tenía tantos artilugios.
- 5) Aparatos; accesorios; artilugios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Es con lo que se amenazaba a los mercados europeos hasta el límite de la barrera establecida. Habían tomado un tercio del mercado.
- 4) Imita en parte el sonido de la acción.

5) Absorber; invadir.

Palabra: 8

Categorías:

1) Adjetivo.

2) -.

3) Es el resultado final de una acción relacionada con la expansión de los coches japoneses. En la frase siguiente se dice que las exportaciones japonesas cayeron en 1990, luego es algo relacionado con este hecho: "losing market".

4) -.

5) Cortada; limitada; bloqueada.

Palabra: 9

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) Caracterizada por "hitherto impregnable", y asociada a las importaciones de Ford que están ganando terreno. Puede estar hablando de una característica o cualidad del coche.

4) Sueña a algo duro.

5) Formato.

Palabra: 10

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) "Out" siempre está relacionado con fuera, sacar. La acción se refiere a "trimming". Tiene que ver con un cambio o reforma que quieren hacer en sus coches para volver a triunfar en el mercado.

4) R.I.P. son las siglas de la muerte = lo que se acaba.

5) Eliminar.

Palabra: 11

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) Es una situación o lugar desde el cual el yen ha descendido. Si caes de algo es porque esto tiene que estar elevado.

4) Se parece a "pico".

5) Alza; apogeo; nivel; situación.

Palabra: 12

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) Es el sistema de producción utilizado por los japoneses. Que es susceptible de incorporar refinamientos, de ser mejorado.

4) Quizás relacionado con "cost-cutting", un tipo de producción barata que reduce costes.

5) -.

Palabra: 13

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) Está relacionado con el hecho de simplificar los coches japoneses, dejar de hacer "top-of-the-range". Si descomponemos la palabra, "top" es lo superior, elevado como "top-models". "Range" es

una ordenación o clasificación.

4) -.

5) En lo alto de la clasificación o serie.

Palabra: 14

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) El contexto es el de eliminar o reducir costes. Además esto se subraya con "out" (= fuera). Si dividimos la palabra = strip - ing. "Strip" es como un trozo de algo, podría asemejarse a "trocear los costes".

4) -.

5) Reducir; eliminar.

Palabra: 15

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) Hace una comparación a través de "to" con "cut costs" y "improve productivity".

4) Es conducir, llevar algo, transportar, luego tiene que estar relacionado con algo con movimiento no estático.

5) Actuación; proceso.

Palabra: 16

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) Se hace una oposición entre esta palabra y "headed down". Si algo está ahora "bajo", lo contrario tiene que hacer referencia a algo elevado.

4) El lexema es el mismo que en "surgeon": utiliza utensilios punzantes.

5) Sobresalir; marcar; alcanzar.

Palabra: 17

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) Se refiere a la posición que alcanzó el dólar con respecto al yen en el mercado. En la siguiente frase se habla de "levels".

4) Ya había leído la palabra alguna que otra vez.

5) Sostener.

Palabra: 18

Categorías:

1) Verbo.

2) -.

3) "Up" = arriba; "pick" = recoger. Después habla de que los clientes están reemplazando sus coches, lo cual parece implicar la venta. Se puede relacionar con otros verbos que han aparecido en el texto con la misma estructura: "stripping out".

4) -.

5) Aumentado; incrementado; mejorado.

Palabra: 19

Categorías:

1) Nombre.

2) -.

3) Es un lugar o situación en la cual se compraron coches ("cars they bought in a "buying-binge").

No debe tener un muy buen significado porque los coches que allí se compraron se están reemplazando.

- 4) -.
- 5) Mercado de gangas.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Adjetivo + nombre.
- 2) -.
- 3) Es el complemento de los "días de gloria", luego está relacionado con buenos momentos para la economía japonesa, en contraposición con "buying-binge". Lo define como una situación económica en la que Japón no se encuentra en este momento.
- 4) "Bubble" se asemeja a algo grande.
- 5) Fulgurante economía; esplendorosa economía.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Está caracterizando al yen. En relación con el texto del párrafo anterior, donde se ha dicho que había perdido valor.
- 4) Suena a rampa, y por tanto relacionado con el descenso.
- 5) SDescendente; disminuido; de menor valor.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Contrario de "expanded", al encontramos con la palabra "while", que hace la contraposición. Además también podemos observar cómo los números que aparecen han disminuido (13.5 - 10.2).
- 4) "Back" = atrás; algo relacionado con volver y con producción. "Scaled" se parece a "escala" ("escala menor).
- 5) Retraído; reducido.

Informante N° 33	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 29.9.76	
- Años de inglés estudiados: 6	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Slimming" se refiere a "workforces". Prefiere recortar costes (cutting costs) antes que "slimming the workforces".
- 4) "Slim" significa "delgado". Si lo aplicamos al texto, literalmente, sería adelgazar el grupo de trabajo.
- 5) Despedir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.

2) Atributo.

3) "Nasty" va acompañando a "cheap", que es otro adjetivo, y principalmente a "cars", por lo tanto se tratará de una característica de los coches de esa época.

4) Fuera del contexto, en la línea 46, volvemos a encontrar la palabra "nasty", y no parece demasiado positiva al referirse a un coche barato.

5) De baja calidad y garantía.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Se están refiriendo a los vendedores de coches, y se refiere a algo que hacían.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Está acompañada de un adjetivo que es "big". "Gas-guzzlers" se puede dividir en dos partes: "gas", que se refiere al gas o combustible, y "guzzlers".
- 4) "Oil shocks of the 1970s" se está refiriendo a la crisis del petróleo de los años 70, con lo que podemos imaginar que los japoneses se aprovechan de esa situación.
- 5) Vendedores de gasolina.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Se refiere a algo que lleva el coche y de lo que está lleno. Después de "gadget" nos pone unos ejemplos tal como "vanity mirrors with built-in lights,...".
- 4) "Gadget" tal vez nos recuerda al Inspector Gadget, que era un personaje de dibujos animados, que siempre iba lleno de accesorios y artilugios, algunos de ellos innecesarios.
- 5) Accesorios.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Habla de dos mercados diferentes, como son el americano y el europeo. En el americano ya hemos visto que está implantado, y ahora parece ser que quiere entrar en el europeo. Además se trata de un verbo que implica acción.
- 4) -.
- 5) Saltar; abordar.

Palabra: 8**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Se refiere a la industria del automovil. Es algo que se ha conseguido después de un esfuerzo, porque va acompañado de "finally".
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 9**Categorías:**

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Va acompañado de "impregnable" que significa impregnar. Dice que en su país están perdiendo terreno en las ventas debido a que Ford vende barato. Tal vez se pueda dividir la palabra en "fort" y "ress". Si dividimos la palabra en dos partes, vemos que el significado de "fort" es "fuerte", pero refiriéndose al emplazamiento físico, no al adjetivo.
- 4) -.
- 5) Terreno de ventas.

Palabra: 10**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Se trata de algo que realizan para vender los coches, aprovechando que el yen está fuerte en el mercado.
- 4) Si analizamos la segunda palabra, "out", su significado es "fuera", con lo cual se va a realizar una acción, pero que a este verbo se le quitará algo.
- 5) Eliminar.

Palabra: 11**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Dice que el yen ha caído, con lo cual quiere decir que con anterioridad se encontraba en un punto alto.
- 4) "Peak" significa "pico".
- 5) Pico; punto más alto de su cotización.

Palabra: 12**Categorías:**

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Va acompañado de "refinements" y "techniques", y dice ue gracias a esto se consigue ahorrar dinero. Tal vez se esté refiriendo a un nuevo sistema de producción.
- 4) -.
- 5) Sistema de producción conjunta.

Palabra: 13**Categorías:**

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Es acompañado por "little extras" y "stopping making". Se refiere a algo a lo que se le pueden quitar ciertos elementos; algo a lo que, quitándole

los extras o cosas innecesarias, se le puede sacar provecho.

4) Si analizamos "top-of-the-range" por separado, vemos que "top" significa lo más alto, que "range" significa "rango", aunque aquí se podría aplicar como serie (lo más alto de la serie).

5) Lo más completo; lo mejor (refiriéndose a coches, el coche con todos los extras).

Palabra: 14**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Está acompañado de "ways of" y "costs", por lo tanto se refiere a maneras de hacer algo con los costes.
- 4) El significado de "strips" son "tiras". "Stripping out" se referirá a tirar algo fuera, hacer desaparecer.
- 5) Disminuir; reducir.

Palabra: 15**Categorías:**

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Va acompañado de "cut costs", lo cual implica que es una manera de conseguir algo.
- 4) "Drive" significa "conducir".
- 5) Forma de hacer algo.

Palabra: 16**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) En el texto aparece entre comas y acompañado de "which"; después de esto aparece una contraposición "is now", que nos está diciendo que se ha producido un cambio en la situación. "To surge" significa surgir, pero aplicado al contexto, tal vez signifique que apareció así en algún momento.
- 4) -.
- 5) Aparecer.

Palabra: 17**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Está comparando el dólar con el yen. En todo momento está hablando de las subidas y bajadas del yen, con lo que estará diciendo a cuánto se cambia por el dólar.
- 4) -.
- 5) Cambiarse; al cambio.

Palabra: 18**Categorías:**

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va acompañado de un conector que es "although", que significa "aunque", y que se refiere a las ventas, con lo cual se tratará de un movimiento que éstas hayan sufrido.
- 4) "Picked" va con "up", que generalmente indica que algo va en sentido ascendente.
- 5) Aumentar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Va acompañado de "bought", con lo que se refiere a que los coches se han comprado, pero en una ocasión especial.
- 4) -.
- 5) Oferta de compra.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Sujeto.
- 3) Va acompañado sobre todo de "the glory days", por lo tanto, sabemos que se trata de una situación muy buena.
- 4) "Bubble" significa "burbuja", y puede estar refiriéndose a que todo funciona muy bien. "Economy" significa economía. Todo junto sería economía burbuja o economía redonda.
- 5) Buena economía.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Acompaña a yen. Parece ser que se refiere a la tendencia del yen en la economía, ya que éste va bajando.
- 4) -.
- 5) Bajada; disminuido.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Entre guiones nos pone la cantidad en la que se encontraba, y a la que han pasado sus ventas. Vemos que se ha producido una disminución. Después utiliza el "while" para contraponer lo siguiente que va a decir a lo que ha dicho, es decir, dice que en Japón se ha producido un efecto en las ventas, mientras que en el extranjero se ha producido un aumento, por tanto, ese efecto debe ser una disminución.
- 4) -.
- 5) Disminuir; caer.

Informante N° 34

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 30.7.70
- Años de inglés estudiados: 6
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Gerundio "-ing".
- 4) "To slim".
- 5) Descender.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Adjetivo.
- 3) Se refiere a "cars".
- 4) Tiene que ser algo bueno para el cliente.
- 5) Confortable.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Sustantivo compuesto.
- 2) Sustantivo.
- 3) Delante tiene un adjetivo "big".
- 4) "Gas" = gasolina; "guzzlers" = tragadores; conductos.
- 5) Tragadores de gasolina; conductos.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Es lo que mejor le va para poder leer el párrafo.
- 5) Cambiarían.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Sustantivo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Puede sustituirse por el artículo "los". Como sigue "such as..." y enuncia una serie de complementos del coche, creo que podría traducirse por "adicionales, complementos, etc."
- 4) -.
- 5) Accesorios o complementos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Lleva "to" delante y complemento circunstancial detrás.
- 4) Como me suena a "swim" y significa nadar, "swam" será como inundar o irrumpir.
- 5) Inundar; aparecer.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Por el contexto se podría decir que no es algo bueno para el mercado japonés.
- 4) -.
- 5) Frenado; parado; estancado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.

- 3) -.
 4) Me suena a "fuerte" o "fuerza", pues la raíz "fort" es "fuerte".
 5) Fuerte.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Se refiere a "trimmings".
 4) Me suena a "rip" (morir; acabar).
 5) Dejar a un lado; suprimir.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) Se refiere a un sistema de producción que no varía, pues sólo alteran simplemente los coches, entonces pueden usar su sistema productivo base y no comprar otro o alterarlo.
 5) Primitivo o inicial sistema productivo.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
 2) Complemento circunstancial.
 3) Se refiere a "versions"; tiene que ver con un tipo de versión.
 4) Como se refiere a versiones de algunos modelos de coches, creo que serán las mejores versiones, las más completas, las que tienen calidad superior.
 5) Más caras; superiores; la mejor versión de un modelo de coches; la más lujosa.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Continuamente está hablando de aminorar costes.
 4) Tendría que ver con "strip" = tirar de los costes, reducirlos.
 5) Reducir costes.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Sustantivo.
 2) -.
 3) -.
 4) "Drive" es conductor, pero aquí se refiere a reducir costes e incrementar productividad. Sería como el camino o vía para...
 5) Vía.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) -.
 4) La palabra a la que más se asemeja en castellano es *surgir*, pero como lleva detrás to...
 5) Llegar a.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Núcleo del predicado.
 3) Se refiere a valor del dólar, y además le sigue una preposición.
 4) Generalmente cuando hablas de divisas, solemos decir un dólar son 119 ptas, pues "fletches" sería como decir "equivale", sirve para comparar.
 5) Equivale.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) "Picked up" aparece en algunos aparatos de música.
 5) Subir; aumentar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) Es una palabra compuesta con un significado concreto. Sería como una frase hecha.
 5) Fiebre de compra de coches; obsesión por comprar coches.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) "Bubble" = goma de mascar; creciente "bubble gum".
 5) Economía creciente.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Se refiere a "yen".
 4) Se asemeja al castellano, ya que si quitamos la "nt", nos queda "rampa", que es "subida".
 5) Subida; estar en alza.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Se refiere a "production"; tiene que ver con ella.
 4) Me suena a "escalada", pero en descenso, porque aparece "back".
 5) Descendido.

Informante N° 35 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 10.4.74

- Años de inglés estudiados: 9

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) "Rather": está comparando dos formas de reducir costes; una relacionada con el producto y otra con la mano de obra.
- 4) -.
- 5) Reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Los coches están más baratos y algo más que ahora ya no son.
- 4) Pensar en algo que ha cambiado en los coches.
- 5) Lento; pero me suena más a sucio, aunque no tiene mucho sentido.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Los compradores de coches hicieron algo no por mucho tiempo, porque llega la crisis del petróleo.
- 4) -.
- 5) Se lanzan.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Indica un cambio en el comportamiento de los americanos que los aleja de la forma de ser que tenían. Es algo bueno para los coches japoneses.
- 4) -.
- 5) Grandes consumidores de gas.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Está hablando bien de los coches japoneses, por lo tanto, si dice que no hace algo, será algo negativo.
- 4) -.
- 5) Estropearse.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Lo compara con cosas opcionales del coche, que lo hacen más caro.
- 4) -.
- 5) Detalles; caprichos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Objeto directo.
- 3) Algo relacionado con Europa hasta que las barreras se lo impidan.
- 4) -.
- 5) Abastecer.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Es algo relacionado con la caída de la industria de coches japoneses. "Finalmente" indica que ha habido un cambio.
- 4) -.
- 5) Sofocado; apagado.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Relacionado con que Ford le hace perder mercado japonés a los coches japoneses.
- 4) -.
- 5) La fuerza de Ford.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Hacen algo para que resurjan sus ventas que han caído; es algo que indica cambio.
- 4) "Out" da sensación de salir fuera.
- 5) Tratar de salir.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) El yen cae un % desde algo relacionado con "slim".
- 4) Las cotizaciones se dan cada mes, año.
- 5) Cotización.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Es algo que ayuda a que se reduzcan costes.
- 4) -.
- 5) Sistema de cadenas de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Habla de que los extras serán opcionales, con lo cual si dice que no harán algo, tiene que ser el coche con más extras.
- 4) "Range": son las variedades de un producto.
- 5) La gama más alta.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.

3) Son formas de hacer algo con los costes, y lo mejor es reducirlos.

- 4) -.
5) Reducir; eliminar.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) Significa conducir; metafóricamente lo podemos relacionar con la forma de hacer o llevar algo.
5) Forma.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Antes hizo algo positivo, ya que ahora es algo negativo por la utilización de "down" (cae).
4) -.
5) Resurgir.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Compara la cotización del dolar con la del yen, y mira cuántos yeas se necesitan para comprar un dolar.
4) -.
5) Equivale.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Las ventas van hacia arriba un poco (up).
4) -.
5) Crecer.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Se refiere a hace cinco años que se dió una buena temporada de venta de coches, y ahora estas personas tienen que cambiarlos.
4) -.
5) Era de compras.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Algo relacionado con la economía; es algo bueno que hace que la gente pueda comprarse coches.
4) "Bubble" = chicle.
5) Economía elástica.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Está destacando factores negativos, y uno

relacionado con el yen, tiene que ser que esté bajo.

- 4) Suena a rampa.
5) En declive.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Indica algo que le viene en las producciones domésticas, en contraposición con algo bueno que le viene a las grandes superficies que se expanden.
4) -.
5) Quedar por debajo.

Informante N° 36 Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 24.10.74
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Indica que hay que hacer algo sobre "workforces".
3) El último párrafo del texto: Nissan has closed a factory, a few other firms have shut down the odd production...; cutting costs by simplifying their cars rather than slimming their workforces.
4) -.
5) Reduciendo, recortando, limando. Se trata de reducir costes, pero no sólo retirando a gente o dejando de reclutar a personal.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
2) -.
3) Se indican características de los coches japoneses; "recuerdas cuando los coches japoneses eran...".
4) Suena a algo delicado, gracioso, algo pijo con mucha floritura alrededor.
5) Bonitos; graciosos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
2) -.
3) Indica que los compradores de coches hicieron algo ante la presencia de estos nuevos coches, pero no por mucho tiempo.
4) -.
5) Se quedaron gratamente sorprendidos por el coche; enloquecieron por él.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) -

Palabra: 6

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) "Vanity mirrors with built-in lights or intermittent screen wipers" son accesorios de coches.
- 4) Serie de dibujos animados del Inspector Gadget. Éste llevaba consigo un sinfín de aparatejos.
- 5) Accesorios; complementos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) Los japoneses han ganado parte del mercado americano, y ahora, a pesar de las barreras, quieren introducirse en Europa.
- 4) -
- 5) Lanzarse; introducirse.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -
- 3) "...car exports started *falling* in 1990 as the firms *built up* production *overseas*."
- 4) -
- 5) Lo consiguieron; lo lograron.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) -
- 4) -
- 5) -

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) Por "stripping out" (línea 76).
- 4) -
- 5) Ampliando.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) Por la línea 118, "...from a peak of 13.5 m in 1990 to 10.2 m last year".
- 4) -
- 5) Punto máximo.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -
- 2) -

3) "They applied the sort of 'value engineering' techniques perfected by Chrysler in America. This consisted of altering the design of cars so as to simplify manufacture".

4) -

5) Es un nuevo sistema que simplifica la fabricación de los coches y reduce costes.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) "with all the options built in".
- 4) -
- 5) Haciendo lo *máximo*, la versión *más completa*, la que tiene todas las opciones.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) "Finding ways of '*...*' costs without affecting quality, the Japanese could *reduce* costs by 40-50%."
- 4) Sueña a estrangular.
- 5) Recortar; reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) This '*...*' to cut costs. Esto ha llevado a los japoneses a obtener beneficios por primera vez en años. Esta forma de hacer las cosas.
- 4) -
- 5) Esta manera, forma, método, modo.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) Las frases siguientes indican que ahora el yen está bajando, por lo que anteriormente tuvo que estar apreciado.
- 4) Del castellano "surgir".
- 5) Surgir; estar fuerte; sobrevalorado frente a otra divisa.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) En la anterior frase nos dice que el yen "is now headed *down*".
- 4) -
- 5) Costar; estar sobre los... .

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -
- 2) -
- 3) Los japoneses están reemplazando los coches que compraron hace cinco años; por eso las ventas suben ligeramente.
- 4) -
- 5) Subir; incrementarse un poco; incrementarse

ligeramente.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Indica que hace cinco años los coches se compraron en un periodo en el que estaban de moda o en el que se valoraban mucho los complementos que ofrecían los coches y que ahora se ven algo innecesarios.
- 4) -.
- 5) Un periodo de compras.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "The glory days" indica que debe ser algo bueno, próspero.
- 4) Por el juego Double Bubbie.
- 5) Brillante economía, con superavit, beneficios; próspera economía.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) El párrafo indica que las cosas no van bien.
- 4) Rampa en castellano.
- 5) Bajada; depreciación.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Las cifras "13.5 m in 1990 to 10.2 m last year".
- 4) -.
- 5) Volviendo atrás; disminuyendo; reduciéndose.

Informante N° 37	Grupo: Experimental
------------------	---------------------

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 1.4.76
- Años de inglés estudiados: 8
- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Complemento circunstancial de modo.
- 3) "Simplifying" se puede descomponer; lleva el conector "rather than" que nos une "simplifying" y "slimming".
- 4) La palabra me recuerda a algo delgado, pequeño.
- 5) Reducir.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) Lleva el conector "and" que nos une dos palabras iguales o con la misma función. En este caso "cheap" y "nasty"; "cheap" significa barato, por lo que deduzco que "nasty" no puede ser algo muy sofisticado ni complicado.
- 4) Esta palabra me recuerda a algo peor, de poca

calidad.

5) Peores; de baja calidad.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Lleva el conector "and" que nos une dos oraciones iguales.
- 4) -.
- 5) Disminuyeron o redujeron su compra.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "Gas-guzzlers": palabra compuesta, en la que tenemos "gas" parecida al español gas o gasolina y "guzzlers". También me he basado en el contexto: "the oil shocks of the 1970".
- 4) -.
- 5) Grandes consumidores de gasolina.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Me he basado en lo que explica de esta palabra, es decir, en el texto "plenty of gadgets, such as vanity mirrors with...".
- 4) -.
- 5) Variedad; usos; detalles.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Me he basado en el contexto de la oración, porque dice que en el mercado americano ha conseguido un tercio. Palabras clave: earned, third of the American market and *threatened* to... .
- 4) -.
- 5) Introducirse.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Me he basado en las oraciones siguientes, en las que explica la oración (líneas 27-35). Explica que las exportaciones han disminuido por diversos problemas.
- 4) -.
- 5) Se ha establecido.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.

Corpus

- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Lleva el conector "and" que nos une "ripping out trimmings" y "selling basic models", con lo que, si venden modelos básicos, será porque no son demasiado ostentosos o no tienen demasiados detalles (lujosos).
- 4) -.
- 5) Disminuyendo; reduciendo los detalles; extras.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Peak" me recuerda a pico de una montaña; algo alto, por tanto aumento.
- 5) Aumento.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Me he basado en todo el párrafo, sobre todo en la siguiente oración: "altering the design of cars so as to simplify manufacture".
- 4) -.
- 5) Sistema de producción básico o esencial.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "...are dropping the little extras and stopping making top-of-the-range versions." "If you want fancy extras, you have to order them".
- 4) -.
- 5) Versiones con todos los detalles.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) "Stripping out costs without affecting quality or reliability".
- 4) -.
- 5) Reduciendo costes.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Drive" significa conducir, por tanto literalmente: conducción a costes reducidos; camino que nos lleva a costes reducidos.
- 5) Forma de; camino; que nos lleva a costes reducidos.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Surged" me parece a "surgir" en castellano.
- 5) Surgir; resurgir; subir; aumentar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "A dollar fetches about 105 yen: Un dolar equivale a 105 yens.
- 4) -.
- 5) Equivale; está valorado.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La palabra "up" nos hace ver que es una acción hacia arriba, o sea, aumento.
- 4) -.
- 5) Aumentar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Todo el párrafo.
- 4) -.
- 5) Una compra rápida; una compra sin detenimiento.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Todo el párrafo.
- 4) -.
- 5) Economía rica o economía en expansión.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) Está diciendo todos los problemas: "high costs, sluggish domestic sales, a rampant yen".
- 4) -.
- 5) Depreciación del yen; bajada del yen.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) "Scaled back" = escalar hacia abajo.
- 4) -.
- 5) Ha descendido.

Informante Nº 38	Grupo: Experimental
Datos personales:	
- Fecha nacimiento: 28.12.76	
- Años de inglés estudiados: 8	
- Estancia en país de habla inglesa: No.	

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Rather than / slim, que significa delgado.
- 4) -.
- 5) Reducir; simplificar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Atributo.
- 3) El verbo "to be" indica que es atributo, y la palabra "and" enlaza dos cosas parecidas: cheap and nasty. Cheap = barato; nasty = tendrá relación con barato.
- 4) Me suena a una palabra con sentido negativo.
- 5) Feo; sin gusto.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) "The oil shocks".
- 4) -.
- 5) Coches que tiran gas, con mucho motor.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) "Such as" significa "como por ejemplo". Iguala "gadgets" con "mirrors".
- 4) El Inspector Gadget (dibujos animados).
- 5) Artículos; instrumentos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Al haber un "and", asemeja "earned" con "threatened to swamp".
- 4) -.
- 5) Conquistar; ganar.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.

3) La frase de "Japan's car exports started falling". "Falling" indica que la industria japonesa no va bien.

4) -.

5) Parada; interrumpida.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) "Ripping out and selling". "And" enlaza dos significados parecidos.
- 4) -.
- 5) Descartar; dejar a un lado.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Creo que la frase significa que el yen cayó el 26% aún más de lo que había caído. En la línea 118 también aparece.
- 4) -.
- 5) Cifra; pico.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) "Lean-production system" es del mismo campo semántico que "techniques", y la técnica es simplificar las manufacturas.
- 4) -.
- 5) Sistema de producción simple.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) -.
- 3) "Top" significa arriba, lo más alto; "with all the options built in" es una frase explicativa de "top-of-the-range".
- 4) -.
- 5) Lo más sofisticadas posibles.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Todo el rato está explicando formas de reducir costes. "Reduce" es del mismo campo semántico.
- 4) -.
- 5) Reducir costes.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.

3) "This drive" se refiere a la forma que se ha dicho anteriormente de eliminar costes.

4) -

5) Forma; modo.

Palabra: 16

Categorías:

1) -

2) -

3) En la frase anterior se habla de un incremento, y la frase donde está "surged" empieza por "moreover", que significa "más todavía", luego "surged" e "increased" son similares.

4) -

5) Resurgir.

Palabra: 17

Categorías:

1) -

2) -

3) -

4) -

5) Se intercambia; equivale.

Palabra: 18

Categorías:

1) -

2) -

3) "Up" significa subir.

4) -

5) Incrementar.

Palabra: 19

Categorías:

1) -

2) -

3) -

4) -

5) -

Palabra: 20

Categorías:

1) -

2) -

3) -

4) "Bubble" me suena a chicle, globo.

5) Economía global.

Palabra: 21

Categorías:

1) -

2) -

3) -

4) -

5) Inestable; variable.

Palabra: 22

Categorías:

1) -

2) -

3) La frase "from a peak of 13.5 m vehicles in 1990 to 10.2 m last year", pasa de más vehículos a producir menos.

4) -

5) Resentirse; disminuir.

Informante N° 39

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 18.2.72

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: 3 semanas.

Palabra: 1

Categorías:

1) Verbo.

2) Complemento circunstancial.

3) Cutting costs; car makers.

4) -

5) Reducir; disminuir.

Palabra: 2

Categorías:

1) Adjetivo.

2) Objeto directo.

3) Cheap.

4) Simplifying cars.

5) Malos; de poca calidad.

Palabra: 3

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) -

4) -

5) No tener en cuenta.

Palabra: 4

Categorías:

1) Nombre.

2) Complemento.

3) "Oil shocks".

4) -

5) Coches que consumen mucha gasolina.

Palabra: 5

Categorías:

1) Verbo.

2) Verbo.

3) Broke down.

4) -

5) Perder.

Palabra: 6

Categorías:

1) Nombre.

2) Objeto directo.

3) Vanity mirror; built-in light; intermitent screen-wipers.

4) -

5) Opciones de serie; extras.

Palabra: 7

Categorías:

1) Verbo.

2) -

3) American market; Europe.

4) -

5) Saltar; pasar.

Palabra: 8

Categorías:

1) Verbo.

- 2) Verbo.
3) Exports falling.
4) -.
5) Parar.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Complemento.
3) Cheap Ford imports.
4) -.
5) Territorio; fortaleza.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) Success; strong yen; basic models.
4) -.
5) Reducir.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
2) Objeto directo.
3) Has failen; yen.
4) -.
5) Puesto; altura.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Design; manufacture.
4) -.
5) Sistema de producción reducido, barato.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Extras; models; options.
4) -.
5) Más altas de la gama.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Productivity expert; quality; reduce.
4) -.
5) Reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Cut costs.
4) Conducir.
5) Dirección; vía; camino.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Heated down.

- 4) -.
5) Partir; tener un cambio.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Heated down.
4) -.
5) Tener una tasa de cambio.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Cars.
4) -.
5) Incrementar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) Replacing the cars.
4) -.
5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) "Glory days".
4) -.
5) Economía boyante.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) -.
4) -.
5) En alza.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
2) -.
3) From a peak of 13.5 m vehicles in 1990 to 10.2 m last year.
4) -.
5) Reducir.

Informante N° 40

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 1.11.74

- Años de inglés estudiados: 8

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Verbo.
2) Verbo.
3) La terminación -ing.
4) -.
5) Incrementar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adjetivo.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Cheap.
- 4) -.
- 5) Poco sofisticados; sencillos.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) La terminación -ed de pasado.
- 4) -.
- 5) Admitir; aceptar (referido a los coches japoneses).

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Va acompañado de "did not".
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) Built-in lights or intermittent... .
- 4) En el dibujo, en el volante pone "optional extras".
- 5) De serie, es decir, incluido en el precio.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) El "to" que va delante; American Market.
- 4) -.
- 5) Llegar a (referido al mercado europeo).

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) Los auxiliares que le acompañan: has been.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Nombre.
- 3) -.
- 4) Similitud con el castellano.
- 5) Poderío; fortaleza; capacidad.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Objeto directo.
- 3) Has fallen.
- 4) -.
- 5) Altura.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) These techniques... .
- 4) Similitud con el castellano.
- 5) Técnicas del sistema de producción.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Extras; all the options built in.
- 4) Por traducción de cada una de las palabras sueltas.
- 5) En lo más alto del rango; lo mejor de la gama.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Costs; without affecting quality.
- 4) -.
- 5) Reducir.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Thing; to cut costs.
- 4) -.
- 5) Conducción; llevar a (referente al recorte de los costes).

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) Verbo.
- 3) To 79 yen last april.
- 4) Su parecido con el castellano.
- 5) Resurgir; aumentar.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) About 105 yen.
- 4) -.
- 5) Cambiarse a; costar; valer; cotizar.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) El "up" que le acompaña y le da un sentido de "hacia arriba".
- 4) -.
- 5) Aumentar.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "Glory days".
- 4) -.
- 5) Economía resurgida; boom económico.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Por parecido al castellano "rampa" referido a lanzar.
- 5) Resurgido; en alza.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "From a peak of 13.5 m vehicles...".
- 4) -.
- 5) Caer; disminuir; reducir.

Informante N° 41 Grupo: Experimental
 Datos personales:
 - Fecha nacimiento: 15.5.71
 - Años de inglés estudiados: 8
 - Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) Complemento circunstancial.
- 3) Me he fijado en la frase, aunque no sé si el significado que yo creo sea el correcto.
- 4) Ninguna, pues que yo recuerde no la he oído en ningún sitio.
- 5) Eliminar.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) Adverbio.
- 2) -.
- 3) La palabra cheap, y la frase que explica lo que se hacía con este tipo de coches.

- 4) Ninguna.
- 5) Accesible.

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
- 2) -.
- 3) Por el dibujo supongo que esta palabra describe lo que hacían con los coches.
- 4) -.
- 5) ¿Descuartijaban?; ¿desmontaban?.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) Nombre.
- 2) -.
- 3) La palabra "the oil", supongo que tendrá algo que ver con el significado de esta palabra.
- 4) -.
- 5) Supongo que lo que querrá decir es "motor".

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) "Inspector Gadget" (dibujos).
- 5) -.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Por la palabra en sí, y por la frase.
- 4) -.
- 5) ¿Sucursal?; concesionario.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Por la parte de la frase que dice "selling basic

Corpus

models". Me da la impresión de que se refiere al significado que creo.

- 4) -.
- 5) Repitiendo; copiando.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Me recuerda a la palabra "speak", pero supongo que aquí no tiene nada que ver. Me he guiado con el mes de abril, y en el "fallen 26%".
- 4) -.
- 5) Pronóstico; precisiones.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) No está en este texto.
- 4) -.
- 5) Sistema de producción - ¿lean?.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) El trozo de "of some models", eso me da la impresión de que está hablando de los coches.
- 4) -.
- 5) Hacer modelos, de modo que eleve el tipo de coche que habían hecho hasta ahora, para poder competir en este mercado.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Por la palabra "costs", y se supone que con el resto de la frase, a lo que se refiere es buscar una mayor rentabilidad; para ello se necesita "eliminar costs". Esto es lo que creo que significa esta palabra.
- 4) -.
- 5) Eliminar costes.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) "Drive" es el típico verbo que se te queda cuando estás aprendiendo inglés. Por lo tanto, como están hablando de "costs", creo que aquí el significado puro de la palabra no lo tiene, pero sí que se refiere a encaminar, "conducir".
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) La misma palabra es la que me da a entender su significado, aunque a lo mejor no es el que yo creo.
- 4) -.
- 5) Surgió; apareció.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Por la frase, pero no sé.
- 4) -.
- 5) Puede ser que sea lo mismo que "cambiar".

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Por la frase.
- 4) -.
- 5) Subida; incremento.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Informante Nº 42

Grupo: Experimental

Datos personales:

- Fecha nacimiento: 27.12.75

- Años de inglés estudiados: 9

- Estancia en país de habla inglesa: No.

Palabra: 1

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) -.
- 5) -.

Palabra: 2

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Simple; (barato y nuevos).

Palabra: 3

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) Verbo.
 3) Según el contexto, he podido pensar que significaría eso.
 4) -.
 5) Cambio.

Palabra: 4

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Se relaciona con la palabra "oil".
 4) "Gas"-guzzlers también me suena.
 5) Gasolinera; algo para repostar a los coches japoneses.

Palabra: 5

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 6

Categorías:

- 1) Nombre.
 2) Objeto.
 3) Según la frase entera, he supuesto que podía significar eso.
 4) Me sonaba de haberlo leído.
 5) Conjunto de cosas; conjunto de aparatos.

Palabra: 7

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) Introducirse; llegar hacia Europa.

Palabra: 8

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) Según el contexto.
 4) -.
 5) Parada; estacionada; fallida; estancada.

Palabra: 9

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 10

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) -.
 5) -.

Palabra: 11

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Por el contexto me parece que tenga entido.
 4) -.
 5) Pedidos.

Palabra: 12

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Según donde está, podría ser un tipo de sistema de producción.
 4) -.
 5) Es un tipo de sistema de producción nuevo.

Palabra: 13

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Según el contexto, yo infiero que podría ser parada en los rangos, en los principales rangos. Parando de hacer versiones de alto rango; ramas de algunos modelos.
 4) Me suena.
 5) Principales; los más altos rangos; tipos de versiones de algunos modelos.

Palabra: 14

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) -.
 4) "Strip" + "out" (fuera).
 5) -.

Palabra: 15

Categorías:

- 1) -.
 2) -.
 3) Según el contexto, esta palabra que yo he pensado tiene sentido.
 4) Por la palabra "drive" = conducir (significado similar).
 5) Condujo; llevó; dirigió.

Palabra: 16

Categorías:

- 1) Verbo.
 2) -.
 3) Tiene sentido esa palabra en el contexto en el que está, y por las palabras de alrededor.
 4) Se parece a "surgir"; me suena.
 5) Surgió.

Palabra: 17

Categorías:

- 1) -.

- 2) -.
- 3) Según el contexto, me parece que podría ser que el dolar valía o que estaba sobre 105 yen.
- 4) -.
- 5) Estar; valer; rondar.

Palabra: 18

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Al leer el párrafo, le doy ese significado para que tenga sentido.
- 4) Por la palabra en sí, al decirla, me suena a "caer en picado".
- 5) En picado; caer; desceñder.

Palabra: 19

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Dividido en dos palabras: buy - binge.
- 5) Comprar algo, o comprar de alguna manera.

Palabra: 20

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) Puede encajar el significado que yo he inferido.
- 4) "Economy" = economía.
- 5) Economía vulnerable.

Palabra: 21

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Me suena a rampa; subir (el yen).
- 5) Subida.

Palabra: 22

Categorías:

- 1) -.
- 2) -.
- 3) -.
- 4) Según fuera del contexto, "scaled" me suena a escalada, subida, y "back" a roto, romperse.
- 5) Según el contexto, la producción había sido rota, declinó (de 13.5 m a 10.2 m).

Apéndice II: ARTÍCULOS DE 'THE ECONOMIST'

Artículo prueba de Pre-Test:

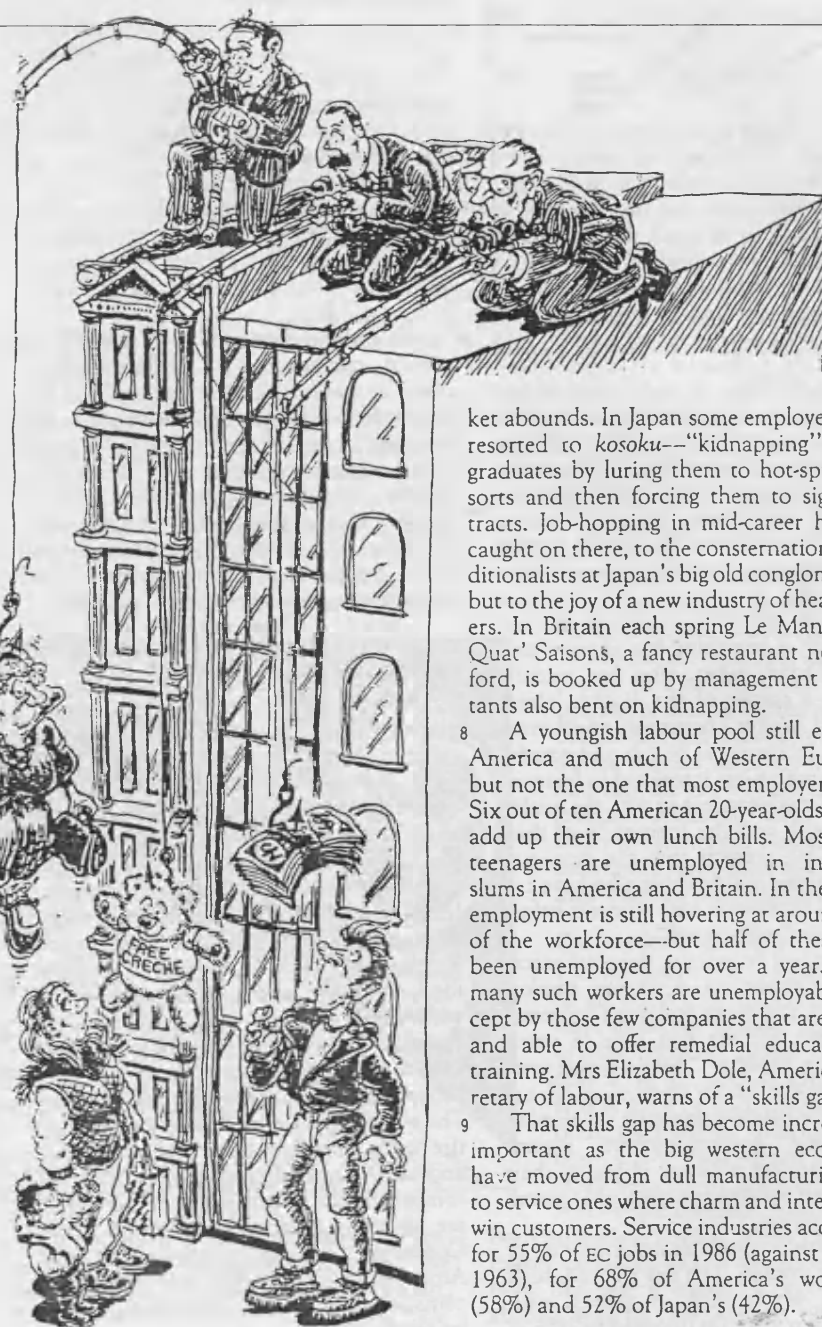
BUSINESS

Gone fishing

NEW YORK, LONDON AND TOKYO

Soon there will not be enough skilled workers to go round. Companies everywhere need to sharpen up to attract them

- 1 DURING the 1980s employers never had it so good. Lengthy dole queues made it easy for businessmen and union-bashing politicians to impose their will on the same organised labour that had often humiliated them in the 1970s. In 1981 Ronald Reagan took on America's air-traffic controllers and won; in 1985 Margaret Thatcher trounced Britain's miners. In the same year Mr Carl Icahn, an American raider, was able to dismember TWA, an American airline, without a whimper from its workforce.
- 2 The 1990s will be different. In most of the big OECD countries the total workforce will continue to grow, but there will be a shortage of young, skilled workers. A return to the mass-union power of the 1970s looks unlikely. But the shortage of younger workers will mean that companies in America, Japan and Europe will have to find new ways to attract, develop, motivate, reward and retain employees.
- 3 The "demographic time bomb" may be well hidden. For a start a small recession in the early 1990s, should it come, will lengthen dole queues again. But unless the world economy goes badly wrong, the labour shortage is sure to worsen in the 1990s. Consider:
 - 4 ● America's workforce will grow by only 15.9m (1.2% a year) in the 1990s compared with 22.2m (2.6% a year) in the 1970s and 18.3m in the 1980s (1.6%). There will be an absolute fall in the number of people aged between 16 and 24, while the proportion of American workers over 35 will rise from 39% today to 49% by 2000.
 - 5 ● The population of the European Community will stay at around 325m (assuming no additions to its 12 member countries). But there will be many fewer young people, and many more over-65s. Ireland apart, all the EC countries will have fewer young workers. The number of under-25s in France's and Britain's labour forces will decline by around 2% a year until the turn of the cen-



- 6 ● Japan's population will grow slightly in the 1990s. But the proportion of pensioners will rise from 11% to 15% of the population. The number of under-25s in the workforce will decline by 2% each year. The Japanese practice of paying by seniority rather than merit means that an aging labour force guarantees a steady rise in labour costs. That is one reason for Japan's current investment boom: manufacturers know they have to replace workers with more machines.
- 7 Statistics tell only part of the story. Anecdotal evidence of a tightening labour mar-

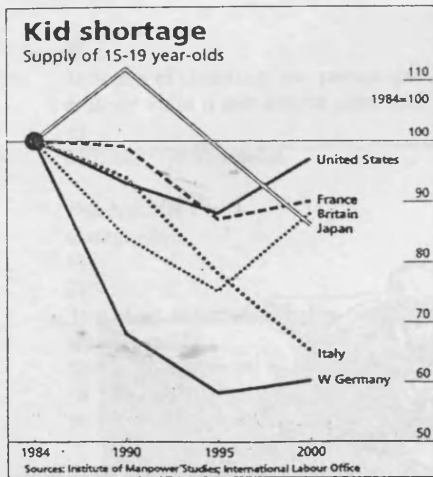
ket abounds. In Japan some employers have resorted to *kosoku*—"kidnapping" young graduates by luring them to hot-spring resorts and then forcing them to sign contracts. Job-hopping in mid-career has also caught on there, to the consternation of traditionalists at Japan's big old conglomerates, but to the joy of a new industry of headhunters. In Britain each spring Le Manoir aux Quat' Saisons, a fancy restaurant near Oxford, is booked up by management consultants also bent on kidnapping.

8 A youngish labour pool still exists in America and much of Western Europe—but not the one that most employers want. Six out of ten American 20-year-olds cannot add up their own lunch bills. Most black teenagers are unemployed in inner-city slums in America and Britain. In the EC unemployment is still hovering at around 10% of the workforce—but half of these have been unemployed for over a year. Sadly, many such workers are unemployable—except by those few companies that are willing and able to offer remedial education or training. Mrs Elizabeth Dole, America's secretary of labour, warns of a "skills gap".

9 That skills gap has become increasingly important as the big western economies have moved from dull manufacturing jobs to service ones where charm and intelligence win customers. Service industries accounted for 55% of EC jobs in 1986 (against 40% in 1963), for 68% of America's workforce (58%) and 52% of Japan's (42%).

- 10 Softly, softly, catchee granny. The struggle to recruit talent will take place on two fronts: first, companies will compete for the few bright young people available; second, they will try to build up alternative labour markets—essentially either bright old people or bright married women who are not at work. Neither option is cheap.
- 11 Most companies will still prefer to have recent graduates. Shell, an oil company, already admits that it can attract high-flying graduates only by promoting them above their less-gifted seniors. Pechiney, a French aluminium manufacturer, is creating its own pool of skilled labour for a new plant at Dunkirk by agreeing to share the costs of educating 500 workers with the French government years before the factory is com-

BUSINESS



pleted in mid-1992.

12 Other firms are paying graduates while they are at university. Messerschmitt-Bölkow-Blohm sponsors British engineering students at Brunel University, if they come to work for it in Germany after graduation. A fifth of the graduates hired each year by ICL, a British computer company, are sponsored students.

13 However, money is only part of the bait, because cash is becoming less effective as a lure. Mr David Baker, who has recently completed a survey of the British labour market for J. Walter Thompson, an advertising agency, reckons that British undergraduates are becoming less interested in financial reward and more concerned with the quality of life at work and the reputation of their employers. He predicts that the most successful recruiters will be those who have created a good impression with students before the corporate "milk round".

14 Mr Mitchell Fromstein, the chief executive of Manpower, an American employment agency, says more and more corporate recruiters are, for the first time in years, plugging the message "here-is-a-nice-company-to-work-for" to try to drum up job applicants. That means companies will need to bolster their corporate-affairs departments—to project a better image to their workers (both present and potential) as well as their customers.

15 Few western countries make full use of working-age women. The few that do, such as Sweden, where 86% of women with young children work (as opposed to 28% in Britain), have to rely on massive state subsidies for child care. The better route—companies adapting themselves to suit working mothers—is taking time to catch on.

16 Mrs Audrey Freedman of the Conference Board, a New York-based business think tank, says that to attract applicants from the 14m women who now stay at home to care for their children, more American companies are offering child-care schemes, generous maternity leave, flexible hours and part-time jobs. Britain's Midland Bank, 60%

of whose staff are women, plans to establish 300 creches. At present Midland has only 11 creches, where parents typically pay £35 (\$56) a week, half the cost, for dumping the children during working hours.

17 However, most companies do not want to be in the child-care business—particularly when it costs so much. According to ARA Services, an American provider of child-care services to other companies, many American employers still blanch at the cost of providing creches. They want the level of care that is provided by one professional for every four infants or toddlers in the creche, but they are not ready to pay more than what it costs merely to "warehouse" children.

18 One alternative is to give vouchers to women employees with children which could be used to purchase child care, in exchange for a reduction of other benefits. For example, a woman might opt for shorter holidays in return for better child-care provisions. Another alternative is to allow career-breaks and job-sharing. In Germany, Messerschmitt, BASF and Audi have introduced employment guarantees for female workers who leave work to have children.

19 Japan is the biggest waster of women. Though the proportion of its women in the labour force is rising rapidly, it still has the industrial world's deepest "M" shaped graph of female labour-force participation—the proportion rises to 70% by the age of 25, but then falls to 50% as women are forced to quit when they get married, rising again only after the age of 35.

20 Though some Japanese firms are catching on to women's potential, and many are hiring women as part-time factory workers, most have so far paid more attention to grey-haired males. Older people should be ideal targets for corporate recruiters everywhere. They are less likely to miss work, more polite to customers, and more loyal than their younger counterparts. In practice though, surely all they want to do is retire? The average age at which American men retire has declined from 65 in 1963 to 62 today and seems set to decline further. The few companies that are trying to halt that trend are an unconventional minority. On the Conference Board's reckoning, 62% of American companies offer early retirement plans and only 4% offer inducements to delay retirement.

21 That will change as American companies weigh the difficulties of recruiting new workers against the advantages of retaining old hands. Varian, a Silicon Valley company engaged in high-tech wizardry, is pioneering the way. Its phased-retirement plan permits employees who are 55 or older to work 20-32 hours a week for as long as they and the company wish. Retired people in America are allowed to work for 1,000 hours a year without affecting their pension and health benefits.

22 Japan's old people are, you guessed it, workaholics: most big firms have moved their retirement ages from 55 to 60 in recent years, to please their workers as well as to relieve the labour shortage. But there is a quid pro quo: many firms have adjusted their seniority systems so that the highest wages are paid at around 45 rather than just before retirement, in order to hold down labour costs. More than 60% of Japanese men over 55 are still working, compared with 40% in America. And Japanese women lead the world in one respect, at least: at 30%, their labour participation rate over the age of 55 is the industrial world's highest.

23 European companies are also waking up to the potential of hiring older workers. In the first six months of 1989 a British supermarket chain, Tesco, recruited around 1,500 people in their 50s and 60s with a "Life begins at 55" campaign. At a recent conference in West Germany on the country's greying society, sponsored by BDI, the employers' confederation, two-thirds of the



companies said they employed old-age pensioners part-time, and 75% said they expect to hire someone over 50 in the next year. With the youngest pensionable age in Europe, Germany has a huge reservoir of trained labour. All the signs are that it will need it.

Artículo prueba de Post-Test:

BUSINESS

Lean enough?

TOKYO

Japan's car makers are cutting costs by simplifying their cars rather than slimming their workforces. This could prove a costly mistake

REMEMBER when Japanese cars were cheap and nasty? That was in the late 1960s when they were first exported to California. Car buyers sneered and Detroit chuckled, but not for long. The oil shocks of the 1970s turned Americans away from big gas-guzzlers, just as the second wave of Japanese imports was coming along. This time the Toyotas, Hondas and Datsuns (as Nissan cars were then known) earned the respect of western consumers.

It is not only that they were economical. They rarely broke down and, unlike Detroit's finest, they did not shed bits as they went along. Moreover, they had plenty of gadgets, such as vanity mirrors with built-in lights or intermittent screen wipers, fitted as standard rather than as expensive options. This recipe earned the Japanese almost a third of the American market and threatened to swamp Europe until import barriers blocked them at 11%.

The forward march of the Japanese car industry has finally been halted. Japan's car exports started falling in 1990 as the firms built up production overseas. Recently, however, the Japanese have also been losing market share in Europe and America, despite moving factories there. The strong yen raises their costs even in transplants, because engines and transmissions are frequently shipped from Japan. And even at home the Japanese are losing ground to cheap Ford imports in their hitherto impregnable fortress.

The Japanese are responding to these challenges by reversing their earlier formula for success. Goaded by the strong yen, they are ripping out trimmings and selling basic models. Lean production alone is not enough, the argument goes; they need lean machines as well. The aim is to become cheap again, without becoming nasty.

Although the yen has fallen 26% from its peak last April, companies such as Toyota are still pursuing the cost-cutting plans they laid when the yen was at 90 to the dollar. In the first wave of savings, they applied the

sort of "value engineering" techniques perfected by Chrysler in America. This consisted of altering the design of cars so as to simplify manufacture. Together with refinements to their lean-production system, these techniques helped Toyota carve \$1.5 billion out of its annual costs in 1994.

Now the cost-cutting is entering a more



dramatic phase, and for the first time affecting the nature of the products, not just the way they are put together. Toyota, Nissan, Honda and the rest are dropping the little extras—the heated mirrors, the leather seats, the all-round disc brakes—and stopping making top-of-the-range versions of some models, with all the options built in. Now if you want fancy extras, you have to order them and pay for each separately.

Other little things are being changed: Japanese car makers used to paint the parts which most drivers never saw, such as the fuel tank or the drive shafts. Now they are leaving them unpainted. James Harbour, an American productivity expert, argues that by finding ways of stripping out costs without affecting quality or reliability, the Japanese could reduce costs by 40-50%.

The impressive thing about this drive to

cut costs and improve productivity is that it comes just at the point when the Japanese might have been expected to rest on their oars, having just seen their sales and profits improve for the first time in years.

Domestic sales, which had fallen by 19% from their record high in 1990, and had only inched up in 1994, increased by 5.2% last year. Moreover, the yen, which surged to ¥79 last April, is now headed down: a dollar fetches about ¥105. A recent article in the *Nihon Kaisei Shimbun*, a business newspaper, calculated that, if the Japanese currency stays at these levels, combined profits for the domestic operations of the 11 Japanese car makers will increase to ¥900 billion in the next financial year.

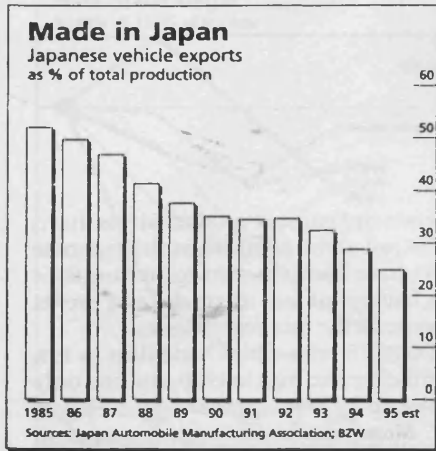
But the Japanese are right not to rest on their oars. Although sales have picked up a bit recently, this is because Japanese consumers are replacing the cars they bought in a buying-binge five years ago, not because the glory days of the bubble economy have returned. And the car makers calculate that, in the long run, the yen will continue to appreciate. Arguably, what is wrong with their strategy is that it ignores an even more important source of savings—moving jobs offshore.

Cutting for beginners

This judgment may sound harsh; after all, Japan's car makers are in some ways famously flexible. In response to high domestic labour costs, sluggish domestic sales, a rampant yen and, it must be said, a nose for trade politics, domestic production has been scaled back—from a peak of 13.5m vehicles in 1990 to 10.2m last year—while overseas production has been expanded. Toyota, Japan's biggest car maker, produced 48% of its cars overseas in 1994; this year it expects to produce 60% abroad, and, by 1998, 65%. In 1995 Honda became the first big Japanese car company to produce more cars abroad than at home. As a result, exports have been declining as a percentage of total production (see chart on next page).

Yet capacity at home has not shrunk correspondingly fast. True, Nissan has closed a factory, a few other firms have shut down the odd production line, and everybody talks about slimming their workforces. But the slimming has been done by retiring people early or suspending recruitment, a strategy which has trimmed their workforces by no more than 2% and 3% a year, according to Andrew Blair-Smith, an analyst at BZW, an investment bank. And no one has

BUSINESS



slashed capacity.

Indeed, Matthew Ruddick, an analyst at James Capel, a stockbroker, thinks that capacity has risen. He reckons that Japan's car makers now have the capacity to churn out

between 13.5m and 14m cars, partly because the factories have become even more efficient. An unfortunate side-effect of the recent pick-up in both the domestic market and the dollar is that the Japanese have yet another excuse not to cut jobs at home.

Toyota says that it needs to produce 3m vehicles a year in Japan if it is to keep its domestic workforce at existing levels. It is easily exceeding this target at the moment, producing 3.17m last year and a forecast 3.35m by March this year. But the company cannot continue hitting the target without the help of both a buoyant domestic market and exports of about 1.2m cars a year.

At the same time, selling Japanese cars is getting harder. The Japanese have lost their near-monopoly of their own market. Imports increased by 28% last year; and though some of these were from Japanese transplants, foreigners now have 6% of the domestic market. Ford in particular is determined to grab about 5%, and is pricing its

cars competitively in order to do so: a Ford Mondeo costs no more in Japan than in Germany, whereas a Volkswagen Golf costs almost twice as much.

Though things are not as bad as they were, the Japanese are still having a hard time abroad. In America, sales of Japanese cars fell by 4.2%, twice the average for the industry as a whole. In Europe, sales fell for the second year running, even though the market as a whole expanded a bit. Only in Asia are the Japanese doing well.

Above all, American and European manufacturers have cut costs much more ruthlessly than the Japanese, thanks to their more flexible attitude to labour, while at the same time learning how to match the Japanese on quality. If the Japanese continue to leave their labour costs untouched while chipping away at the quality of their vehicles, they will discover that markets can be lost as well as won.