



**UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
NÚCLEO DE SUCRE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIONES**

**EFFECTOS DE LOS EJERCICIOS DE RECONOCIMIENTO,  
INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN EN LA RETENCIÓN A  
LARGO PLAZO DEL VOCABULARIO EN ESTUDIANTES DE  
INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS**

AUTOR: Lissett Pérez. H  
TUTOR: MSc. Misset Ramos

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al Título de  
Magíster Scientiarum en Educación Mención Enseñanza del Inglés como  
Lengua Extranjera

Cumaná, Julio del 2007

## INDICE GENERAL

|   |            |
|---|------------|
| <u>DEDICATORIA.....</u>   | <u>i</u>   |
| <u>AGRADECIMIENTO.....</u>  | <u>ii</u>  |
| <u>RESUMEN.....</u>   | <u>iii</u> |
| <u>INTRODUCCIÓN.....</u>  | <u>1</u>   |
| <u>CAPÍTULO I.....</u>  | <u>4</u>   |
| <u>EL PROBLEMA.....</u>   | <u>4</u>   |
| <u>1.1 Contextualización de la situación.....</u>   | <u>4</u>   |
| <u>1.2 Objetivos de la investigación.....</u>   | <u>7</u>   |
| <u>1.2.1 Objetivo general:.....</u>   | <u>7</u>   |
| <u>1.2.2 Objetivos específicos:.....</u>  | <u>7</u>   |
| <u>1.3 Sistemas de hipótesis.....</u>   | <u>7</u>   |
| <u>1.4 Sistemas de variables.....</u>   | <u>8</u>   |
| <u>1.5 Justificación de la Investigación.....</u>   | <u>8</u>   |
| <u>CAPÍTULO II.....</u>   | <u>10</u>  |
| <u>REVISIÓN DE LA LITERATURA.....</u>   | <u>10</u>  |
| <u>2.1 Aprendizaje Incidental vs. Aprendizaje intencional.....</u>  | <u>10</u>  |
| <u>2.2 Niveles de Procesamiento Mental (Depth of Processing Hypothesis).....</u>  | <u>13</u>  |
| <u>2.3 Estado actual de la teoría de los niveles de procesamiento mental.....</u>   | <u>19</u>  |
| <u>2.4 Ejercicios de Facilitación del Vocabulario Basado en Textos (Text-based<br/>vocabulary enhancement exercises).....</u> | <u>22</u>  |
| <u>CAPÍTULO III.....</u>  | <u>25</u>  |
| <u>MARCO METODOLÓGICO.....</u>  | <u>25</u>  |
| <u>3.1 Tipo de Investigación.....</u>   | <u>25</u>  |
| <u>3.2 Diseño de Investigación.....</u>   | <u>25</u>  |
| <u>3.3 Participantes:.....</u>  | <u>26</u>  |
| <u>3.4 Materiales:.....</u>   | <u>26</u>  |
| <u>3.5 Procedimiento:.....</u>  | <u>27</u>  |
| <u>CAPÍTULO IV.....</u>   | <u>29</u>  |
| <u>PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</u>  | <u>29</u>  |
| <u>Reconocimiento.....</u>  | <u>29</u>  |
| <u>CAPÍTULO V.....</u>  | <u>34</u>  |
| <u>DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES.....</u>   | <u>34</u>  |
| <u>5.1 Discusión de los Resultados.....</u>   | <u>34</u>  |
| <u>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</u>  | <u>37</u>  |
| <u>ANEXOS.....</u>  | <u>41</u>  |
| <u>HOJAS DE METADATOS.....</u>  | <u>46</u>  |

## **DEDICATORIA**

A ti **Todopoderoso**, en quien confío y dedico cada día de mi vida,

A ti **Santa madre**, que guías mis pasos e infundes en mí el cálido aliento de impetuosa lucha,

A ustedes **Mis Ángeles**, Julio y Anabel que son mi razón de ser y mi mágica luz inspiradora,

*....A TODOS CON ESPECIAL AMOR LES DEDICO ESTE HUMILDE ESFUERZO!*

**LISSETT PÉREZ H.**

## **AGRADECIMIENTO**

Mis más sinceras GRACIAS! a la **Msc. Misset Ramos**, quien generosamente aceptó ser mi tutora pese a los múltiples inconvenientes y dificultades, y quién infundió en mí buena dosis de fe y optimismo,

Ofrezco un especial agradecimiento al **Dr. Máximo Rodríguez** por su gentil atención y asesoría en los momentos iniciales de este trabajo,

Y por último a la Lcda. **Raquel** que con su dulzura y candidez calmó las ansiedades de esos días difíciles

**A todos ¡MIL GRACIAS!**

**UNIVERSIDAD DE ORIENTE**  
**NÚCLEO DE SUCRE**  
**POSTGRADO MODULAR EN EDUCACIÓN**  
**MENCIÓN: ENSEÑANZA DEL INGLÉS**  
**EFFECTOS DE LOS EJERCICIOS DE RECONOCIMIENTO, INTERPRETACIÓN Y**  
**PRODUCCIÓN EN LA RETENCIÓN A LARGO PLAZO DEL VOCABULARIO EN**  
**ESTUDIANTES DE INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS**

**Autor: Lissett Pérez H.**  
**Tutor: Msc. Misset Ramos.**  
**Fecha: Julio 2007**

## **RESUMEN**

El propósito fundamental de este estudio fue investigar cuál de los tipos de ejercicios basados en textos resulta más efectivo para el reforzamiento de la retención del vocabulario en estudiantes de inglés con propósitos específicos. Asimismo, se evaluó la relación entre el intervalo de retención y el tipo de ejercicio durante el recuerdo de nuevas palabras. Participaron en este estudio 90 estudiantes regulares de Inglés Técnico del IUT Cumaná extensión Punta de Mata, seleccionados al azar, asignados a uno de tres tipos de ejercicios que reflejan los niveles de procesamiento mental propuestos por Wesche y Paribakht, (2000 ): Reconocimiento, Interpretación y Producción y a uno de dos intervalos de retención (inmediato y retardado). La investigación utilizó un diseño experimental de dos factores y para el análisis de los datos se empleó el Statistical Package for Social Science. Los resultados arrojaron diferencias significativas entre los tres tipos de ejercicios en el largo plazo, mostrando la superioridad del ejercicio de producción sobre el resto de ellos. Esto coincide con los argumentos que sustentan el enfoque de los niveles de procesamiento mental. También se evidenció que no existe relación alguna entre el intervalo de retención y el desempeño en los tres tipos de ejercicios.

Estos hallazgos tienen repercusiones relevantes desde una perspectiva académica, por cuanto se evidencia la importancia del empleo de ejercicios de vocabulario basados en texto bien orientados, tomando en consideración el nivel de esfuerzo como motivación en el aula de inglés como lengua extranjera.

**Palabras claves:** Adquisición de vocabulario, ejercicios, retención, nivel de procesamiento.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos que debe enfrentar el docente de inglés a nivel universitario es el de guiar a sus alumnos hacia la comprensión de gran material científico en este idioma, pese al escaso o nulo conocimiento de vocabulario que éstos poseen. La necesidad cada vez más creciente del manejo del inglés académico por parte de los alumnos de nivel superior se debe indudablemente al crecimiento de esta lengua como herramienta de comunicación tanto oral como escrita en el mundo científico. Son cada vez más las universidades las cuales usan el inglés como un medio de instrucción para lecturas no sólo suplementarias sino de textos completos de las diferentes especialidades, cargados de vocabulario de tipo académico y científico.

De allí se desprende la importancia de la competencia léxica como un aspecto relevante en el aprendizaje de un segundo idioma, por lo cual las actividades de enseñanza en el aula orientadas a la promoción de la lectura y a la ejecución de tareas específicas del texto se consideran de un valor fundamental. Nation, 1998, coincide en señalar que el vocabulario es un componente esencial para el aprendizaje de un segundo idioma, siendo uno de los fundamentales principios la noción de que el número de palabras puede delimitar la comprensión de un idioma.

Diversos investigadores (Laufer, 1997; Nation, 2000) han alertado sobre la importancia de adquirir un mínimo de vocabulario por cuanto asumen que ninguna comprensión es posible sin el entendimiento de las palabras del texto. Algunos resultados de sus estudios señalan que se requiere cerca de 5,000 palabras para comprender un 98 por ciento de un texto.

Ese reconocimiento del vocabulario como elemento central en el aprendizaje de idiomas ha llevado a la búsqueda incesante de un método efectivo que garantice el recuerdo posterior de la información. La habilidad de recordar palabras, nombres importantes, números de teléfonos, fechas específicas, beneficiaría a todas las personas, generando un sin fin de implicaciones no sólo en el área de la educación y en específico del idioma, sino en los negocios y la sociedad en general.

Esta importancia dada a la memoria y a al recuerdo ha despertado mucho interés en investigaciones en la psicología cognitiva desde hace varios años en un intento por explicar por qué algunos eventos son más perdurables que otros y de qué manera la forma como se procesa la información guarda relación con el recuerdo del mismo al largo plazo.

La investigación que se presenta fue desarrollada a partir de las orientaciones generales que surgen del enfoque de los niveles del procesamiento mental propuestos inicialmente por Craik y Lockhart ) (Craik y Tulving, 1972; Lockhart y Craik, 1990 y Craik, 2000) conjuntamente con el uso de ejercicios de facilitación del vocabulario, con la finalidad de demostrar de qué manera el tipo de procesamiento dado a la información incide en el mayor o menor recuerdo de esta a largo plazo.

Los hallazgos alcanzados en este estudio podrían contribuir a aclarar un poco más sobre la naturaleza de las ventajas de la utilización del esfuerzo cognitivo y las tareas de orientación realizadas después de la lectura, como elementos de utilidad pedagógica para favorecer la adquisición del vocabulario en las clases de inglés con propósitos específicos y en las prácticas educativas en general.

El estudio realizado se estructura de la siguiente manera:

Capítulo I: Incluye lo referente al planteamiento del problema, objetivos generales y específicos, importancia, y sistemas de variables. Capítulo II: Marco teórico, contiene las bases teóricas sobre las cuales se sustenta la

investigación, y los antecedentes. Capítulo III: Marco metodológico, cuyo contenido indica: nivel y tipo de investigación, población y muestra; las fuentes de información y técnicas de investigación. Capítulo IV presenta los resultados con su respectivo análisis y el V Capítulo referido a las conclusiones y recomendaciones.

También se incluirán como anexo los instrumentos de recolección de datos, los resultados arrojados del software estadístico y las referencias bibliográficas en un apartado diferente a los antes mencionados.



# **CAPÍTULO I EL PROBLEMA**

## **1.1 Contextualización de la situación**

En los últimos años se ha evidenciado un renovado interés en el área de la adquisición del vocabulario en lenguas extranjeras. Después de muchas décadas de desestimación, el léxico ha cobrado un sitio importante en el proceso de adquisición de un segundo idioma, reconociéndose que un sólido nivel de vocabulario es necesario para cada etapa de aprendizaje de un idioma. (Laufer, 1997)

Este interés por el vocabulario ha producido numerosos estudios orientados hacia la adquisición del vocabulario en un segundo idioma. Sin embargo, la mayoría de éstos se han enfocado en los efectos de la adquisición incidental del vocabulario a través de la lectura (Krashen, 1989; Nagy, 1997; Nation, 1990) o en los métodos específicos de instrucción tales como el enfoque semántico o el enfoque mnemónico keyword (Brown y Perry, 1991; Levin, Pressley y McCormick, 1979; Pressley, Levin y Delaney, 1982). Sólo un muy limitado número de investigaciones se ha dedicado a estudiar el aula como fuente de adquisición del vocabulario para aprendices de un segundo idioma (Ellis, 1994; Paribakht y Wesche, 1997; Zimmerman, 1997). Resultan muy pocos los intentos y observaciones hechas en esta área, aun cuando se reconoce que la mayoría de los estudiantes de EFL (inglés como lengua extranjera) y los ESL (inglés como segunda lengua) suelen adquirir nuevas palabras en actividades dentro de un aula de clases y bajo la instrucción del profesor.

Un importante número de investigaciones recientes, iniciados a partir de los años 1990, han levantado argumentos en contra del aprendizaje del vocabulario de manera incidental (Huckin y Coady, 1999; Scherfer, 1993) y

así mismo contra el método mnemónico keyword (Ellis y Beaton, 1993; Wang y Thomas, 1995). Esta nueva tendencia ha ocasionado que investigadores de una segunda lengua presten mayor atención a otras estrategias de vocabulario y técnicas instruccionales (Nation y Newton, 1997; Schmith, 1997; Sockmen, 1997), pero sin embargo, la adquisición del vocabulario en el aula por estudiantes de una segunda lengua no ha sido examinada a cabalidad.

Entre algunos investigadores interesados, se encuentran Paribakht y Wesche quienes han estudiado la efectividad de los ejercicios de vocabulario basados en textos en la retención (Paribakht y Wesche, 1996, 1997; Wesche y Paribakht, 2000). Ellos clasificaron los ejercicios de vocabulario en varios grupos, atendiendo a los cinco niveles de procesamiento mental: atención, reconocimiento, manipulación, interpretación y producción; encontrando que el realizar ejercicios que enfoquen el vocabulario después de la lectura, resulta más efectivo que sólo leer múltiples textos con palabras desconocidas.

No obstante, ellos no trataron de examinar el efecto que produce cada ejercicio entre los diferentes tipos que se suministran. Otros estudios, pero escasos, han indicado también la efectividad de los ejercicios de textos en la retención (Laufer y Shmueli, 1997). Al respecto, sólo Heeyoung, (2002), investigó cuál de los tipos de ejercicios basados en textos resultaban más efectivos para la retención del vocabulario en estudiantes coreanos de inglés como segunda lengua. En este estudio se dividieron los grupos según tres tipos de niveles de procesamiento: reconocimiento, interpretación y producción. Los resultados arrojaron que los ejercicios utilizados para evaluar vocabulario que presentaban un nivel de procesamiento alto resultaron más efectivos para la retención que aquéllos correspondientes a un nivel bajo.

Cabe destacar que en el estudio de Heeyoung (Ibíd.), se utilizaron ejercicios donde la alternabilidad en el uso del idioma pudo haber ejercido algún efecto en el resultado. Por ejemplo, en el ejercicio de pareo (matching) se utilizó la palabra en inglés al lado de su definición en coreano, y en otro ejercicio, las definiciones se presentaron en inglés para ser completadas con la palabra también en inglés. Esta inconsistencia en el empleo del idioma, a juicio de la autora, puede restarle confiabilidad a los resultados.

Otro aspecto interesante es que el investigador extrajo del texto palabras pertenecientes a diferentes clases gramaticales, y utilizó como participantes estudiantes avanzados de inglés y en consecuencia, un texto con elevado nivel de dificultad. Para los efectos del estudio propuesto, se tomaron sólo palabras sustantivas, se emplearon estudiantes principiantes en el idioma y quienes sólo enfatizan la destreza de lectura, como lo son los estudiantes de inglés técnico de un nivel universitario; lo que requirió un texto de menor nivel de comprensión. Otro elemento que marca la diferencia con el estudio anterior es el tiempo de aplicación del postest, el cual se aplicó con una semana de diferencia y no de dos días como se hizo anteriormente.

Considerando lo antes expuesto, el propósito de esta investigación fue determinar el efecto de los tipos de ejercicios de textos en la retención del vocabulario. Específicamente se abordaron las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué tipo de ejercicios basados en textos resultan más efectivo en la retención a largo plazo del significado de nuevas palabras en estudiantes de inglés con propósitos específicos?
2. ¿Cuál es el efecto del intervalo de retención en el recuerdo del significado de nuevas palabras en estudiantes de inglés con propósitos específicos?

3. ¿Difiere significativamente el efecto del tipo de ejercicios en el recuerdo de significados de nuevas palabras según el intervalo de retención?

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### 1.2.1 Objetivo general:

Determinar el efecto del tipo de ejercicio basado en textos en la retención a largo plazo del vocabulario en estudiantes de inglés con propósitos específicos.

### 1.2.2 Objetivos específicos:

1. Establecer cuál de los tipos de ejercicios de vocabulario basados en textos resultan más efectivo en la retención a largo plazo del significado de nuevas palabras en estudiantes de inglés con propósitos específicos.
2. Determinar si existen diferencias significativas entre los intervalos de retención durante el recuerdo de nuevas palabras en estudiantes de inglés con propósitos específicos.
3. Determinar el efecto del intervalo de retención en el recuerdo de nuevas palabras en estudiantes de inglés con propósitos específicos.

## **1.3 Sistemas de hipótesis**

1. Mientras más alto el nivel de procesamiento mental del ejercicio de vocabulario, más efectivo resultará en la retención de las nuevas palabras.
2. El tipo de ejercicio se verá afectado por el intervalo de retención.

3. Existen diferencias significativas entre los intervalos de retención.

#### **1.4 Sistemas de variables**

##### **Variables Independientes**

1. Tipos de ejercicios

Reconocimiento

Interpretación

Producción

2. Intervalos de Retención

(a) Inmediato

(b) Retardado

##### **Variables Dependientes**

1. Recuerdo de significados de nuevos vocablos

#### **1.5 Justificación de la Investigación**

La adquisición del vocabulario en las clases de inglés como lengua extranjera constituye un aspecto relevante. Mucho más aún para las clases de inglés con propósitos específicos donde la actividad de lectura constituye el centro de las estrategias de enseñanza. Tal y como lo destacan Beglar y Hunt (1985) al afirmar que los estudiantes con un vocabulario amplio desarrollan mayor proficiencia para la lectura que aquéllos con un vocabulario limitado.

De allí la motivación de destacar a través de este estudio el interés por el vocabulario en las clases de inglés como lengua extranjera, explorando

sobre el tipo de ejercicios basados en textos más efectivo para acrecentar los niveles de retención del vocabulario en los estudiantes. Otra de las principales razones que justifican la realización de esta investigación es lo relativo a los pocos estudios que se han llevado a cabo con relación al tema y su efectividad en la retención de nuevas palabras. Entre ellos destacan Paribakht y Wesche (Ibíd.), quienes han realizado estudios al respecto, encontrando que el realizar ejercicios de vocabulario después de la lectura resulta más efectivo que la lectura de múltiples textos por sí solos. Sin embargo, ellos no examinaron la diferencia que puede existir entre los tipos de ejercicios para la retención, quedando este aspecto para ser abordado con profundidad.

Heeyoung (ob.cit.), enfocó este tema en su investigación, pero a juicio de la autora quedaron elementos muy frágiles que dan pie a esta investigación como lo son: el aspecto del idioma, el nivel de proficiencia de los estudiantes, el tiempo en la aplicación del test de recuerdo y el tipo de palabras a seleccionar. Es por ello que los resultados de esta investigación han de tener una alta confiabilidad y validez externa y podrían servir de orientación sobre la selección y elaboración del tipo de ejercicios de lectura en las clases de inglés para así contribuir a una mejor toma de decisiones en las clases de Inglés con Propósitos Específicos y en las prácticas educativas en general.

## **CAPÍTULO II REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Este capítulo presenta un breve resumen de algunos aspectos relacionados con la adquisición del vocabulario en inglés como segunda lengua, así como de algunas investigaciones que dan cuenta de hallazgos relevantes en torno al tema de la adquisición y sistemas de memoria. Especial énfasis es dado al aprendizaje incidental e intencional del vocabulario, al enfoque de los niveles de procesamiento así como también al de los ejercicios de facilitación del vocabulario basados en textos.

### **2.1 Aprendizaje Incidental vs. Aprendizaje intencional**

El término aprendizaje incidental del vocabulario se ha prestado para diferentes interpretaciones en la literatura actual. Los estudios tradicionales sugieren que este término está estrechamente ligado a la lectura y comprensión de textos, sin embargo cambios recientes sobre este concepto sugieren incluir tareas más exigentes que van más allá de la simple lectura; como la búsqueda de palabras en el diccionario, ejercicios de recuerdo y retención del material leído (Laufer y Hill, 2000).

Muchos estudios como los de (Chun y Plass, 1996; Hulstijn y Zimmerman, 1997) han confirmado que el aprendizaje del vocabulario de un idioma extranjero ocurre a través de la lectura. Por otro lado, investigadores como Coady, (1992) apuntan que las lecturas deben ser graduales o simplificadas mientras que el aprendiz construye su propia estructura de vocabulario y pueda pasar a materiales auténticos de mayor profundidad, ya que el prerrequisito esencial para un aprendizaje incidental está basado en la debilidad que posee el aprendiz para leer hasta cierto grado. Basados en estas apreciaciones, el aprendizaje incidental del vocabulario alcanzado a través de la lectura sin una intención específica de aprendizaje,

se cree ha sido la manera mas apropiada para adquirir nuevas palabras (Nagi y Herman; 1987. Stenberg, 1987).

A partir de los años 1990, sin embargo muchos investigadores en el campo de la enseñanza de un segundo idioma han encontrado algunas debilidades del aprendizaje de vocabulario incidental (Huckin y Coady, 1990). Es decir, aparte de las numerosas fortalezas y ventajas que se le han adjudicado al aprendizaje incidental, éste ha dejado ver algunas limitaciones. Para comenzar, muchas palabras desconocidas son ignoradas por el lector. Esto se debe fundamentalmente al hecho de que la mayoría de los lectores prestan más atención a la palabra tratando de inferir su significado, que llegan a descuidar la comprensión del pasaje o texto (Hulstijn, 1993).

Otra desventaja del aprendizaje incidental del vocabulario es que los lectores, con frecuencia, infieren de manera equivocada el significado de las palabras desconocidas encontradas durante la lectura (Laufer, 1990). Este problema puede estar relacionado tanto a la escasa proficiencia en el segundo idioma como al mal empleo de las claves contextuales en el texto. Se suma a las desventajas del método, el argumento de que la inferencia del significado de las palabras en el contexto no necesariamente resulta en adquisición. Contrario a la creencia de los proponentes del aprendizaje incidental, los lectores no siempre aseguran un ulterior procesamiento mental de la nueva palabra para el momento en que la necesidad comunicativa la amerite sólo por la inferencia de la palabra (Hulstijn, Ibidem; Wesche y Paribakht, 2000).

Otra razón más allá de los bajos índices de retención del vocabulario obtenidos en muchos estudios sobre el aprendizaje incidental, es que resulta poco probable que los aprendices adquieran el significado de las nuevas palabras después de una sola exposición obtenida durante la lectura de un texto. Por otra parte la cantidad mínima de repeticiones sugeridas para el



aprendizaje de nuevas palabras mediante la lectura es de doce (Saragi, Nation 1980)

La última, pero no menos importante de las debilidades de la adquisición incidental, es que la adquisición del vocabulario, principalmente a través de la inferencia (guessing) ocurre de manera lenta, particularmente en contextos de inglés como lengua extranjera. Esto está asociado con el principal problema que enfrentan la mayoría de los aprendices de una lengua extranjera al no tener muchas oportunidades para practicar la lengua, especialmente a aquellas experiencias de aprendizaje que cualquier nativo disfrutaría.

Para adquirir vocabulario se requiere que el aprendiz sea expuesto a nuevas palabras de manera repetitiva en varios contextos del discurso (Meara, 1997). En el contexto de inglés como lengua extranjera, tal condición para la adquisición de nuevo vocabulario se hace precario sin la intervención de la instrucción intencional.

Tal aparente deficiencia del aprendizaje incidental del vocabulario ha conducido a que muchos investigadores afiancen la idea de que la instrucción sistemática del vocabulario aunado al aprendizaje a través de la lectura resulte en un enfoque más efectivo que el sólo aprendizaje mediante del contexto (Coady, 1997: Sockmen, 1997).

Estudios como el de Zimmerman (1994) sugieren que una combinación de enfoques podría ser superior al aprendizaje al aprendizaje incidental por si solo. Zimmerman encontró que ocho horas a la semana de instrucción explícita de vocabulario, adicional a una selección espontánea de lectura, resultan más efectiva que la lectura por si misma. Paribakht y Weshe (1997) encontraron también que la lectura sumada a la instrucción directa del vocabulario conduce a mejores resultados en un periodo superior a los tres meses. Los resultados de estas investigaciones también demuestran

que mientras más exigente resulta la tarea, mayor número de vocabulario será incorporado por el aprendiz a su haber a través de la lectura.

## **2.2 Niveles de Procesamiento Mental (Depth of Processing Hypothesis)**

Durante los años de 1960, la memoria se consideraba dividida en una serie de sistemas de almacenamiento entre las que se incluían: La memoria sensorial, la memoria a corto y la memoria a largo plazo. Esos almacenes de memoria fueron postulados por Atkinson y Shiffrin (1968) mediante el modelo modal o multialmacén. Ellos concebían estos almacenes como estructuras mnémicas esencialmente unitarias cada una con funciones bien diferenciadas. Esta concepción comenzó a cambiar en virtud de algunos hallazgos experimentales que cuestionaban el carácter unitario del almacén a corto plazo (cuando no el modelo modal en su conjunto), así como también a través de investigaciones que explorando el aprendizaje y la memoria de sujetos amnésicos, dieron fuerza a la idea de una memoria a largo plazo compuesta por múltiples componentes.

Entre estos hallazgos se destaca el de Tulvin (1966) quien puso en evidencia que la mera estancia previa de un ítem en un dispositivo de memoria transitoria, el ACP o Almacén de Corto Plazo no necesariamente redundaba en una mejora en el recuerdo a largo plazo del mismo. Este hallazgo cuestionaba el supuesto central del modelo modal según el cual la repetición o repaso de la información en el ACP promovía la perdurabilidad de dicha información en la mente mediante su trasvasamiento a un sistema de memoria permanente, el ALP o Almacén a largo Plazo.

En 1972, Craik y Lockhart propusieron una alternativa al modelo multialmacén de Atkinson y Shiffrin (Ibíd.), ya que consideraban que aún cuando el modelo modal había estudiado la capacidad de memoria y los formatos de codificación de la información, aún faltaba por considerar el modo en que ésta es procesada y las posibles etapas de su procesamiento.

Este modelo parte del supuesto de que la memoria es un sistema unitario con diversos niveles de procesamiento: estructural, fonológico y semántico que ocurren de manera continua desde los niveles de senso-percepción y reconocimiento de patrones hasta los niveles de atribución de significados.

En este modelo se concibe la memoria como un proceso activo y menos como un almacén de información. Esta propuesta, denominada Teoría de Los Niveles de Procesamiento (Levels of Processing Approach), enfatiza el grado en el cual se analiza la información nueva, destacando que la cantidad o nivel de procesamiento de la información que se produce al momento en que el sujeto se encuentra con ese material, determina la cantidad de información a recordar. Craik y Lockhart (Ibíd.) sugirieron que la retención resulta dependiente de la información. Es decir, esta se mueve desde el nivel sensorial superficial del procesamiento (Shallow Sensory Level) hasta el más profundo nivel semántico (Depth Level).

El nivel superficial de procesamiento se orienta hacia el procesamiento de las características sensoriales y físicas de la información, como el aspecto que tiene una letra, un número o una palabra. Es decir, este tipo de procesamiento se refiere básicamente a características relacionadas con la estructura de la información. Por ejemplo, si se lee flor, sólo se le prestará atención a las formas de las letras.

En el nivel intermedio de procesamiento, se atienden principalmente los rasgos fonológicos, añadiéndole sonido a las letras, se traducen las letras en unidades significativas y son consideradas en el contexto de las palabras. En el nivel de procesamiento profundo, denominado también procesamiento de rasgos semánticos, se analiza la palabra en función de su significado, ubicándola en un contexto más amplio, pudiendo derivar asociaciones entre su significado y otros que el sujeto tenga ya almacenado.

Este enfoque sostiene que la perdurabilidad de los recuerdos referidos a cierto evento es una función directa del tipo de tratamiento recibido por dicho

evento al momento de su codificación por parte de la mente. Así se dirá que un procesamiento profundo de un input analizado a nivel de sus características semánticas, habrá de dejar en la mente huellas de memoria persistentes y fácilmente recuperables con lo que, la probabilidad de olvido se minimizará al extremo. A su vez un procesamiento superficial en el cual sólo se enfatizan las características físicas o estructurales de un input habrá de dejar en la mente huellas muy poco persistentes con lo cual, la probabilidad de olvido se potenciará al máximo. Desde esta perspectiva se observa que la clave de la probabilidad de la perdurabilidad de un ítem de información reside en el procesamiento que el mismo recibe y no en la transferencia entre hipotéticas estructuras de almacenamiento.

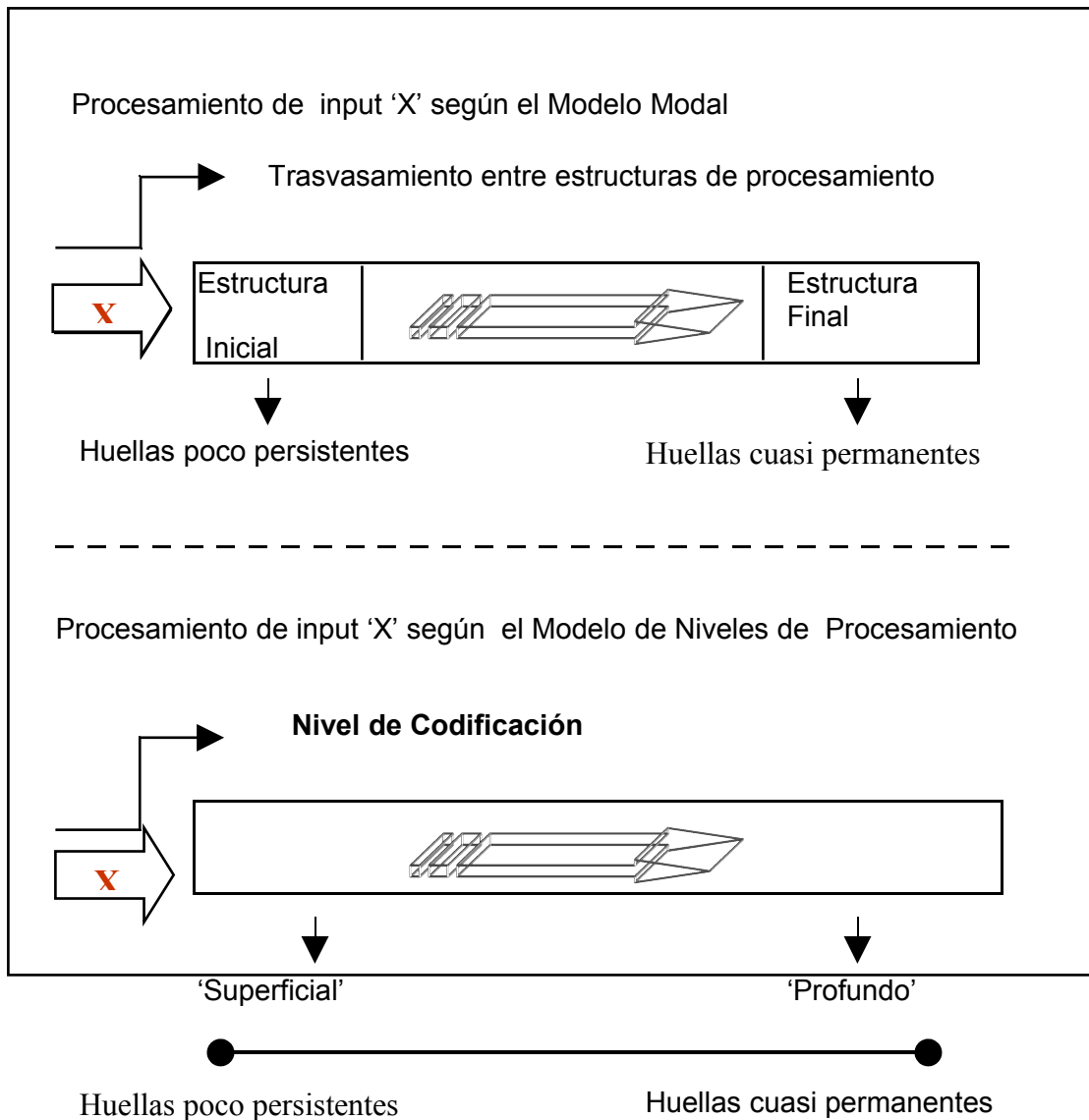
Según el modelo de los niveles de procesamiento existen tres estadios en la memoria: Codificación, almacenamiento y recuperación. La codificación es el punto donde se forma el código de la memoria, a partir de la cual la información es capturada a través de los cinco sentidos, considerándose el nivel más superficial del procesamiento. El almacenamiento es la habilidad de mantener la información a través del tiempo; por último la recuperación, la cual representa la habilidad de mantener a disposición la información ya codificada para el momento que ésta sea requerida en un contexto relevante.

De la misma manera Craik y Lockhart (1990) distinguen dos tipos de prácticas o repeticiones (rehearsal): Elaborativa y de mantenimiento. La primera, involucra un procesamiento semántico profundo, lo cual resulta en la producción de memorias duraderas por cuanto permite establecer vinculaciones entre la información que se recibe y la que ya se tiene en la memoria a largo plazo. La segunda, implica una simple repetición de la información, la cual permite al individuo mantenerla en la memoria a corto plazo.

En general, los supuestos que subyacen bajo la teoría de los niveles de procesamiento mental son los siguientes:

- Lo importante no es donde se procesa la información, (MCP, MLP) sino la cantidad de procesamiento que esta información recibe.
- El procesamiento de la información es un continuo que va desde un procesamiento superficial, pasando por uno intermedio hasta llegar al más profundo, de carácter semántico, de construcción de significado.
- La persistencia de la información almacenada por el sujeto en la memoria está en función de la profundidad del análisis. En consecuencia, los niveles de análisis más profundos permiten que dicha información sea más elaborada, más fuerte y más perdurable.
- A mayor grado de análisis semántico, mayor profundidad de procesamiento.
- La sola repetición o práctica de la información no garantiza que ésta sea transferida a la MLP.
- Se distinguen dos tipos de práctica: de mantenimiento y elaborativa. La primera es superficial y permite mantener la información en la MCP. La segunda permite establecer vinculaciones entre la información que se recibe y la poseída en la MLP.

En la Figura 1 (p. 15) se proporciona una representación esquemática de las ideas sostenidas en este enfoque de los niveles de procesamiento mental en contraposición con el enfoque del sistema modal.



En cuanto a los estudios realizados bajo el enfoque de los niveles del procesamiento mental se destaca el de Craik y Tulving (1976) quienes presentaron a sus sujetos listas de palabras bajo condiciones de instrucción tales que, supuestamente, promovían un cierto tipo de procesamiento informacional en desmedro de otros. Si mientras que en una condición los sujetos debían decidir si una palabra estaba presentada en letras mayúsculas o minúsculas (condición estructural) en otra, debían decidir si tal

o cual palabra rimaba con tal o cual otra (condición fonológica) y, en una última condición, hacían lo propio juzgando si una palabra presentada podía o no completar adecuadamente una oración (condición semántica).

Los resultados obtenidos en cuanto al recuerdo de palabras pertenecientes a listas fueron plenamente coincidentes con las predicciones del enfoque de los niveles de procesamiento: el porcentaje más alto correspondió a la condición semántica y el más bajo, a la condición estructural. Similares hallazgos en estudios parecidos fueron presentados por Hyde y Jenkins (1969, 1973).

Otras investigaciones sobre el efecto del procesamiento mental profundo en el aprendizaje, arrojan que las decisiones que requieren más esfuerzo mental conllevan a altos niveles de memorización (Jacob, Craik y Begg, 1979). Este argumento ha sido utilizado en varios estudios que han intentado aplicar esta hipótesis al aprendizaje del vocabulario y muchos de sus resultados concuerdan con esta hipótesis (Hulstijn, 1992; Mondria y Boer, 1991; Nation, 1982) Todos estos estudios coinciden en señalar que mientras mayor el grado de dificultad de la tarea, requerirá mayor atención a las palabras y por lo tanto conducirá a una mayor retención de éstas.

Cabe destacar, que a pesar de lo influyente de la teoría de los niveles de procesamiento, ésta ha sido objeto de numerosos cuestionamientos a lo largo de su aparición, sin que esto pueda significar una anulación total de las ideas originalmente propuestas.

Las críticas podrían dividirse, al menos en dos géneros de argumentos: empíricos y conceptuales. Entre los argumentos empíricos se encuentran los hallazgos de Morris, Brandsford y Franks (1977) referidos a la falta de correlación entre codificación semántica y recuerdo, y por otro lado, el cuestionamiento teórico de Baddeley (1978) a la naturaleza circular de la definición del concepto de nivel de procesamiento.

Quizá la crítica más generalizable es la que sostiene que las ideas relacionadas con los niveles de procesamiento no eran falsificables experimentalmente y por lo tanto no propiamente científicas (Nelson, 1977). Asimismo, se cuestiona la ausencia de un elemento de medición para clarificar el estado actual de cada uno de los niveles. A partir de estos cuestionamientos Craik y Lockhart (1990); Craik (2002) presentaron algunas observaciones y revisiones más recientes de las primeras ideas propuestas:

- Aceptaron las revisiones de Morris et.al. (1997, p. 304) sobre transferencia apropiada, aunque sostuvieron que era compatible con la de niveles de procesamiento.
- Revisaron el aspecto de que el procesamiento procede en un orden de secuencia desde el nivel superficial al más profundo nivel semántico proponiendo interacciones entre procesos en direcciones de arriba abajo y abajo arriba.
- Hallazgos sobre pacientes amnésicos llevaron a aceptar que el procesamiento profundo es necesario pero no suficiente para una buena memoria a largo plazo.
- Finalmente, aceptaron que su presunción teórica inicial que sostenía que el procesamiento superficial conducía al olvido inmediato era equivocado.

### **2.3 Estado actual de la teoría de los niveles de procesamiento mental**

Muchas de las ideas propuestas inicialmente por Craik y Lockhart (op.cit) permanecen vivas en la psicología cognitiva actual. Entre estas destacan:

- La estrecha relación entre atención, percepción y memoria, enfatizada por muchos teóricos como Cowan (1988).
- La idea de que la memoria está estrecha y directamente relacionada con la naturaleza del procesamiento, lo que llevaría a asumir que una teoría adecuada tendría que incluir un análisis de tales operaciones de procesamiento (Craik, 2002).
- La noción de que la memoria primaria y la memoria de trabajo (working memory) reflejan la activación temporal de la memoria a largo plazo (Cowan, 1999; Engle et. al 1999).



Asimismo, vale la pena destacar los muchos los comentarios favorables que han respaldado la teoría de los niveles de procesamiento. Por ejemplo, White (1983) sostiene que el artículo inicial de Craik y Lockhart, sin duda alguna, ha tenido la mayor influencia de todas las contribuciones científicas de los años setenta.

De acuerdo con Roediger y Gall (2001) este primer artículo de Craik y Lockhart donde se propone la hipótesis del procesamiento mental profundo, está considerado como el más influyente de los artículos en la psicología cognitiva, tanto como el artículo de Miller's (1956) "el mágico número siete". Por su parte Craik (2000) sostiene que a pesar de los cuestionamientos en torno a la teoría de los niveles de procesamiento, no se ha visto evidencia en contra de la idea de que los caminos hacia la memoria son llevados cabo a través de la percepción y comprensión y que los procesos más significativos están asociados a altos niveles de recuerdo.

Aún cuando esta hipótesis del procesamiento mental aparenta ser una noción vaga, difícil de medir de manera exacta, se han presentado dos estudios que han tratado de representar estándares independientes en los cuales las tareas que involucran procesamiento, pueden ser ordenados a lo largo del spectrum de profundidad.

El primero es el de Stahl (1985), el cual sugirió una escala de representación con tres amplios niveles de procesamiento requeridas en las tareas instruccionales de vocabulario. De acuerdo con esta clasificación encontramos: la asociación en el nivel más superficial del procesamiento, seguido de la comprensión y la generalización en el estadio más profundo. En su estudio Stahl encontró también que las tareas que requieren mayor nivel de procesamiento conducen a un mayor efecto en la adquisición del vocabulario.

La otra investigación es de Paribakht y Wesche (1996) quienes dividieron los tipos de ejercicios instruccionales en cinco principales categorías; Esto lo lograron luego de realizar una revisión de diversos libros y textos de enseñanza del inglés como segunda lengua para adultos. Las cinco categorías que representan la hipótesis jerárquica de procesamiento mental son : Atención selectiva, reconocimiento, manipulación, interpretación y producción los cuales resultan equivalentes a las tres categorías propuestas por Stahl ( Ibíd.).

A continuación se muestra la Figura 2. con la información:

Clasificación de los Ejercicios de Vocabulario (Tomado de Wesche y Paribakh, 2000)

| Categoría          | Descripción   |
|--------------------|---|
| Atención Selectiva | <b>Atrae la atención del estudiante hacia las palabras nuevas; garantiza que la noten.</b>  |
| <b>Ejemplos</b>    | <b>Subrayado, resaltado, encerrado en círculo, Letra cursiva</b>  |
| Reconocimiento     | <b>Requiere asociación de las palabras nuevas escritas con al menos uno de sus significados</b>   |
| <b>Ejemplos</b>    | <b>Combinación de palabras con significados o sinónimos, reconocimiento de la palabra nueva entre varias opciones</b>                   |
| Manipulación       | <b>Requiere un análisis estructural de la palabra, para organizarla /reorganizarla dado algunos elementos.</b>                          |
| <b>Ejemplos</b>    | <b>Cambiando la categoría gramatical de la palabra nueva; construyendo nuevas palabras a través del uso de afijos</b>                   |
| Interpretación     | <b>Involucra un análisis semántico y sintáctico, incluyendo la relación de la palabra nueva con otra dada en el contexto presentado</b> |
| <b>Ejemplos</b>    | <b>Inferencia de la palabra a través del contexto, opciones múltiples de selección, completaciones</b>                                  |
| Producción         | <b>Requiere la recuperación y producción de la palabra estudiada en el contexto apropiado</b>   |
| <b>Ejemplos</b>    | <b>Ejercicios de completaciones abiertas, respuestas a preguntas que requieran de la palabra nueva.</b>                                 |

## **2.4 Ejercicios de Facilitación del Vocabulario Basado en Textos (Text-based vocabulary enhancement exercises)**

A partir de las limitaciones atribuidas al aprendizaje incidental del vocabulario; muchos estudios se han orientado a explorar la efectividad de algunos recursos y tareas que, combinados con la lectura contribuyen a la adquisición del vocabulario. Tales recursos incluyen el uso de las glosas, la manipulación del texto, traducción o resumen de tareas y los ejercicios de facilitación del vocabulario basado en textos.

A diferencia de las otras tres herramientas de facilitación incidental del vocabulario, existen muy pocas investigaciones relacionados con la efectividad de los ejercicios que facilitan la adquisición del vocabulario basados en textos. Paribakht y Wesche (1996) recolectaron un compendio de tipos de ejercicios luego de examinar diversos libros y textos de enseñanza del inglés como segunda lengua. Luego agruparon estos ejercicios en cinco categorías representando la escala jerárquica hipotética

de procesamiento. (Ver Figura 2. en la p.24). Paribakht y Wesche (Ibíd.) encontraron que el grupo que completó los tres ejercicios de vocabulario basados en textos actuó mejor en el test de retención que el grupo que leyó dos textos con las palabras nuevas incluidas.

En otro estudio más reciente Wesche y Paribakht (2000) examinaron la naturaleza de las ventajas de utilizar ejercicios basados en textos conjuntamente con una lectura basada en múltiples textos. Ellos encontraron que los primeros proveen formas acumulativas variadas de exposición para la misma palabra que conducen a una eficaz retención con un limitado periodo de instrucción. Ellos argumentan que este tipo de tareas instruccionales bien elaboradas puede facilitar la atención de los aprendices y generar una fijación incidental sobre aspectos de la segunda lengua como la sintaxis, fonología; aspectos estos que pueden pasar desapercibidos si son expuestos a ambientes diferentes al de la instrucción directa. (Robinson, 1995, p. 293).

Además de estas investigaciones se pueden mencionar las de Laufer y Shmueli (1997), los cuales también indican la efectividad de los ejercicios de vocabulario. Estos solicitaron a los grupos de preparación completar ejercicios de cloze utilizando 20 palabras suministradas, a manera de consolidar sus aprendizajes al final del período de entrenamiento. El nivel de retención alcanzado por los participantes fue superior a aquéllos arrojados en estudios similares. Ellos explicaron que estos resultados se deben a la consolidación de la ejercitación e indicaron la contribución exacta de tales ejercicios a la memorización de las nuevas palabras.

Por último, el trabajo realizado por Heeyoung (2002) quien probó la retención de diez nuevas palabras en inglés en un grupo de coreanos mediante el uso de tres diferentes tipos de ejercicios adaptados según nivel de procesamiento mental. Heeyoung encontró que los ejercicios ubicados en

el nivel de producción, es decir el nivel más profundo, resultó ser el más efectivo por encima de los de interpretación y reconocimiento.

En conclusión, esta revisión indica que la interrogante que sirve de título a esta investigación no ha sido aclarada a fondo. Aún cuando los resultados de los estudios anteriores muestran que realizar ejercicios de vocabulario después de la lectura tiene una efectividad superior en la retención del vocabulario, que la simple lectura, no se ha examinado cuál de los tipos de ejercicios resulta más efectivo, ni en que medida éstos favorecen la retención a largo plazo.

## **CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Tipo de Investigación**

Este estudio de acuerdo a los objetivos planteados es de tipo explicativo, porque tal y como lo afirman Sampieri, Collado y Baptista (1998) : “este tipo de investigaciones van más allá de conceptos o fenómenos y están orientados a responder las causas de los eventos ya sean físicos o sociales ” ( p. 67 ).

Las investigaciones explicativas se centran en explicar por qué ocurre un fenómeno y analiza además las relaciones entre una o varias variables independientes y una o varias dependientes y los efectos causales de las primeras sobre las segundas, es decir abarcan correlaciones.

### **3.2 Diseño de Investigación**

En este estudio se utilizó un diseño experimental 2 (intervalo de retención: inmediato, largo plazo) x 3 (tipo de ejercicios: de reconocimiento, interpretación y producción). La construcción básica de este tipo de diseños consiste en que todos los niveles de cada variable independiente son tomados en combinación con todos los niveles de las otras variables dependientes (Sampieri y otros Ibíd.).

Se asignaron de manera aleatoria estudiantes de tres cursos de inglés a cada una de las condiciones de aprendizaje: (inmediato o retardado) y a un tipo de ejercicio. Se aplicó un test de recuerdo de traducciones inmediatamente después de concluida la fase de aprendizaje y

posteriormente pasada una semana, para evaluar la retención a largo plazo del vocabulario.

### **3.3 Participantes:**

En este estudio participaron 90 estudiantes, provenientes de tres cursos de inglés técnico del 1er semestre de las carreras de Instrumentación, Electrónica e Higiene y Seguridad Industrial del instituto de tecnología Cumaná, extensión Punta de Mata. Entre los estudiantes seleccionados se encontraban 53 varones y 37 hembras. Sus edades oscilaban entre 18 y 22 años.

### **3.4 Materiales:**

En el presente estudio se utilizó el texto "The greenhouse effect", tomado del libro de texto Nature & Environment Tools, level Two .( ver apéndice A), del cual se extrajeron un total de 20 palabras inglesas correspondientes a la clase gramatical de sustantivos y ubicados dentro del rango de palabras académicas. (Nation, 2001). A partir de la lectura suministrada se les presentó a los estudiantes una hoja con el ejercicio de vocabulario correspondiente. Estos ejercicios se elaboraron siguiendo las categorías de hipótesis jerárquica de procesamiento mental de Wesche Paribakht Ibíd.): reconocimiento, interpretación y producción. (Ver Apéndice B, C y D ).

De la misma manera se construyó una prueba de reconocimiento de vocablos contentivo de 20 palabras extraídas del texto antes mencionado, de donde se extrajeron las 10 palabras desconocidas por los participantes que finalmente se emplearon en la investigación.

Adicionalmente, se les aplicó a los estudiantes dos pruebas de recuerdo de traducciones. La primera, inmediatamente después de realizado el tratamiento y la otra una semana después. Esta consistió en una lista de palabras en inglés en el margen izquierdo y 10 espacios en blanco en el margen derecho donde los participantes escribirían las traducciones de cada una de las palabras en español. Cabe destacar que los estudiantes no fueron informados sobre la finalidad exacta de la prueba, sólo se les dijo que luego de la sesión de entrenamiento responderían unas preguntas de comprensión del texto dado. Esto a fin de no predisponer el nivel de procesamiento mental durante el aprendizaje. (Ver Apéndice E)

### **3.5 Procedimiento:**

Antes de iniciar el estudio se hizo una planificación previa sobre cómo organizar los grupos y el tiempo estimado para la ejecución de la fase de aprendizaje. Esta se llevó a cabo en dos días continuos, correspondiéndose con las horas habituales de clase de la investigadora. Los estudiantes fueron divididos en seis grupos: tres para la condición de recuerdo a corto plazo, y los tres de recuerdo a largo plazo.

Como primer paso y previo a las sesiones de aprendizaje, se les aplicó a todos los participantes un test previo de reconocimiento de vocabulario contentivo de 20 palabras extraídas del texto seleccionado. La idea era asegurar que las palabras a emplear en el estudio resultaran totalmente desconocidas por los participantes. La prueba suministrada consistió de un listado de estas palabras al lado de las cuales debieron escribir la traducción de las que les resultaban conocidas, dejando el espacio en blanco de aquellas que desconocían. Del resultado de esta prueba se seleccionaron las 10 palabras que finalmente se utilizaron en este estudio. El tiempo de duración de la prueba fue de cinco minutos y las palabras



seleccionadas fueron: Environment, fuel, freezing, floods, garbage, earth, height, surface, heat, light.

Durante la fase de aprendizaje, los estudiantes leyeron el texto durante 15 minutos con la ayuda de un glosario de términos ofrecido por el profesor el cual contenía 20 palabras elegidas del texto. No se les permitió el uso del diccionario. Luego, inmediatamente finalizada esta etapa, cada grupo respondió la hoja formato contentivo del ejercicio respectivo de vocabulario. El tiempo concedido para esta actividad fue de 20 minutos. Las respuestas fueron corregidas y aclaradas seguidamente por el profesor.

Inmediatamente después de la fase de aprendizaje, se les aplicó el test de recuerdo de traducciones a los estudiantes asignados a la condición de retención inmediata. A los estudiantes asignados a la condición de retención retardada se les aplicó el test una semana después.

El test estuvo conformado por las 10 palabras inglesas con sus correspondientes espacios en blanco para la traducción respectiva de cada una de las palabras. Cabe destacar que el orden de colocación de las palabras en el test se correspondió con el orden de aparición de éstas en el texto. El tiempo para completar este test fue de cinco minutos, sin advertencia previa a los participantes. Sólo se les informó que la razón del test era recabar información sobre distintos tipos de estrategias de lecturas empleadas en clase.

## CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez obtenidos los datos originales de los test de recuerdos de traducciones ordenados según tipo de ejercicios, estos fueron sometidos a un análisis de varianza  $2 \times 3$  (intervalo de retención: inmediato y retardado)  $\times$  3 (tratamiento: ejercicios de reconocimiento, interpretación y producción))

. Se encontraron efectos significativos para el tratamiento  $F(2,83) = p = 0.05$ . No se encontraron diferencias significativas para el intervalo de retención  $F(1,83) = 3.96, p = 0.05$  ni para la interacción  $F(2,83) = 3.11, p = 0.05$ .

En cuanto a las medias, desviación estándar y el número de participantes por grupos de los datos originales se muestran a continuación en la siguiente tabla:

Recuerdo de nuevas palabras inducido por grupos.

| Tratamiento    | Intervalo de retención. |      |    |             |      |    |
|----------------|-------------------------|------|----|-------------|------|----|
|                | Corto plazo             |      |    | Largo plazo |      |    |
| Ejercicios     | M                       | DS   | n  | M           | DN   | n  |
| Reconocimiento | 5.53                    | 2.00 | 15 | 5.27        | 1.00 | 15 |
| Interpretación | 5.60                    | 1.99 | 15 | 6.00        | 1.20 | 15 |
| Producción     | 6.93                    | 1.18 | 15 | 7.07        | 0.93 | 15 |

De acuerdo a lo indicado en la tabla 1, el análisis de varianza muestra las variaciones entre los tres grupos obtenidas a un nivel de  $0.05$ . De acuerdo al resultado obtenido, la diferencia significativa ocurrió entre el

ejercicio de reconocimiento y el ejercicio de interpretación, tanto en el intervalo a largo plazo como a corto plazo; resultando aún mayor la diferencia en el intervalo a largo plazo. La diferencia entre la media del ejercicio de *reconocimiento*, el ejercicio de *interpretación*; y entre el ejercicio de *interpretación* y el de producción respectivamente no fue estadísticamente significativa.

Como se puede observar, los tres tipos de ejercicios de vocabulario basados en textos tuvieron efectos diferentes en el recuerdo de las palabras en los estudiantes de inglés con propósitos específicos. Tal y como se esperaba, el ejercicio de vocabulario más eficiente resultó ser el ejercicio de producción, el cual representaba el nivel de procesamiento más alto y por ende el que requería de mayor esfuerzo mental. De la misma manera el ejercicio de interpretación probó ser superior al ejercicio *reconocimiento*, el cual requería en contraposición, del menor esfuerzo mental durante el aprendizaje de las nuevas palabras.

El efecto principal para el intervalo de retención reveló que no hubo diferencias significativas entre el desempeño del test de recuerdo inmediato y el test de recuerdo a largo plazo. Sin embargo los tamaños de los efectos para la diferencia entre la media de cada tipo de ejercicios tanto en el recuerdo inmediato como a largo plazo confirmaron que el ejercicio de *producción* fue superior a los otros tipos de ejercicios.

Finalmente, la interacción resultó estadísticamente significativa, indicando que el efecto de los tratamientos en los participantes no difirió bajo las dos condiciones de intervalo de retención. El análisis de las palabras recordadas por los grupos de los tres tipos de ejercicios *reconocimiento*, *interpretación* y *producción* reveló diferencias estadísticamente significativas en ambos niveles de retención. Los estudiantes en la condición de ejercicio de reconocimiento (Ejercicio tipo A), fueron capaces de recordar, inicialmente en promedio, 55.3 % de las palabras suministradas. Es decir, 5.5

de 10, en tanto que los participantes en la condición de ejercicio de interpretación (ejercicio tipo B), recordaron un 56 % lo que equivale a 5.6 de las 10 palabras. Finalmente, los participantes en la condición de ejercicio de producción (Ejercicio tipo C), lograron recordar un 69.3 %, lo cual representa 6 del total de las palabras suministradas en el test de recuerdo final.

Similares resultados fueron obtenidos en la condición de retención a largo plazo, tal y como se muestra en la Tabla 1. Sin embargo, la inspección de las medias sugiere la superioridad del ejercicio tipo C en comparación con los otros tipos de ejercicios.

La tabla ANOVA obtenida del análisis de los datos presenta especificaciones de los resultados a un nivel de significancia de 0.05

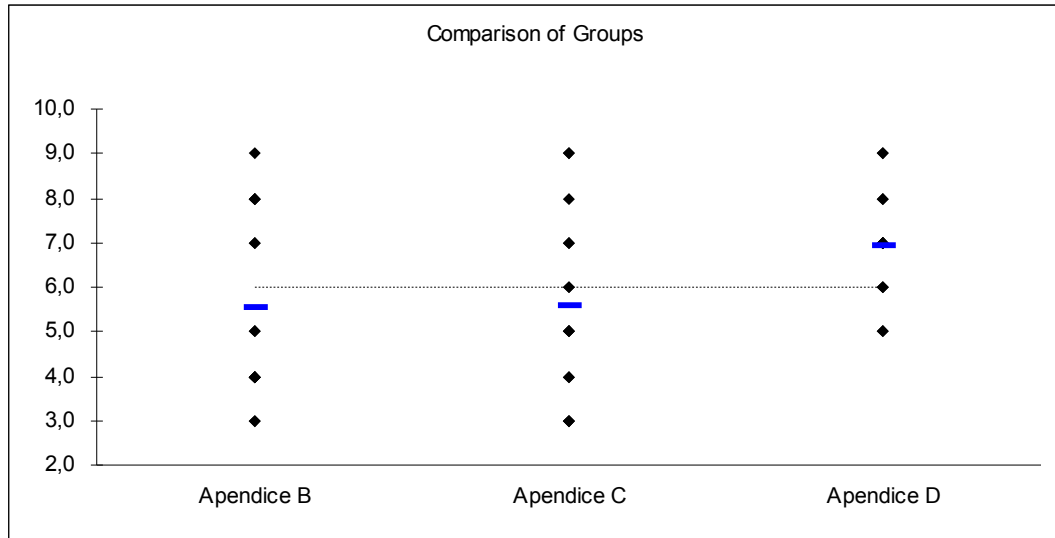
| Variación            | Grados de libertad | F    | F (tabla) |
|----------------------|--------------------|------|-----------|
| Tratamiento          | 2 20,82            | 9,18 | 3, 11     |
| Retención            | 1 0,19             | 0,08 | 3, 96     |
| Interacción          | 2 0,82             | 0,36 | 3, 11     |
| Aleatorio o residual | 83 2,27            |      |           |

#### Conclusiones:

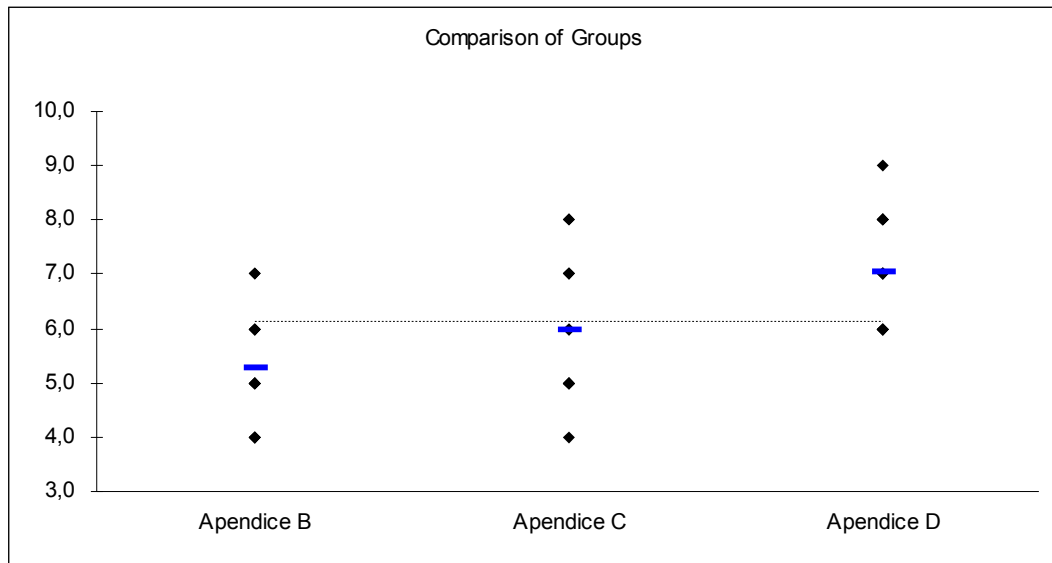
- A un nivel de significación de 5%, rechazamos la hipótesis de que las medias entre los tipos de ejercicios son iguales.
- A un nivel de significación de 5%, no rechazamos la hipótesis de que las medias entre los plazos son iguales.
- A un nivel de significación de 5%, no rechazamos la hipótesis de la interacción.

A continuación se ilustran los resultados de la media entre grupos en los diferentes niveles de retención

## Retención a corto plazo



## Retención a largo plazo



## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1 Discusión de los Resultados**

El propósito fundamental del siguiente estudio fue el de comparar el efecto de los tres tipos de ejercicios de vocabulario propuestos en la topología de Paribakht y Wesche (1996), clasificados de acuerdo al nivel de procesamiento mental, en la retención a largo plazo del vocabulario en estudiantes universitarios que cursan la asignatura inglés técnico. Es decir, se trató de determinar hasta qué punto los ejercicios considerados de mayor nivel de procesamiento resultaban superior a los de menor nivel de procesamiento. Asimismo, se buscó establecer las diferencias significativas entre los tipos de ejercicios y los intervalos de retención a corto y largo plazo.

Específicamente se abordaron tres interrogantes en este estudio. La primera interrogante evaluó la superioridad de los ejercicios de mayor nivel de procesamiento mental (ejercicios de producción) sobre los de menor nivel (ejercicios de interpretación y reconocimiento). La segunda interrogante, examinó el efecto del intervalo de retención en el recuerdo de las nuevas palabras, en tanto que la tercera, evaluó la interacción entre el efecto del tipo de ejercicios y la retención.

Los resultados arrojaron que al someter a los estudiantes, después de una lectura, a ejercicios de vocabulario que requieren de un nivel de procesamiento mental profundo, conduce a un recuerdo superior a los obtenidos tras la aplicación de ejercicios de menor nivel de procesamiento mental. La diferencia en la media producida por los tres tipos de ejercicios: reconocimiento, interpretación y producción, resultó ser estadísticamente significativa, especialmente entre los ejercicios de reconocimiento y

producción, lo cual parece reforzar los argumentos del enfoque de los niveles de procesamiento mental propuesto por Craik y Lochart (1972, 1990, 2002). Estos hallazgos coinciden con los de Heeyoung (2002) en cuanto a la eficacia de los ejercicios de producción sobre los de reconocimiento. Sin embargo, en este estudio el efecto de un ejercicio sobre otro fue coincidente en el orden en que se presentaron, es decir: ejercicios de producción superior a interpretación, y éste a reconocimiento; a diferencia del estudio antes mencionado donde sólo se reflejó diferencias entre el ejercicio de reconocimiento y producción, no encontrándose diferencias significativas entre el ejercicio de interpretación y el resto de ellos.

En cuanto a la interrogante que abordada el efecto de la retención se encontró que el comportamiento de los tres tipos de ejercicios resultó similar tanto a nivel inmediato como a largo plazo. No obstante, cabe destacar la superioridad del ejercicio de producción sobre el resto de los ejercicios en el recuerdo a largo plazo

## **5.2 Recomendaciones**

Como en cualquier estudio de este alcance, resulta obvio considerar que aún quedan muchas interrogantes sin responder con respecto a aquellas variables que pudieran afectar el grado de facilitación derivado de los ejercicios de vocabulario en textos. Se sugiere que estudios posteriores consideren incluir el aspecto de la longitud de las palabras, ya que si bien es cierto se restringió en este estudio el uso de una sola clase gramatical, (sustantivos) no se valoró el efecto que pudiera tener el número de sílabas de cada palabra en la facilidad del recuerdo.

Se sugiere, por otro lado, que investigaciones posteriores examinen más de cerca la efectividad a largo plazo de otro tipo de ejercicios que incluyan ilustraciones o juegos (e.j. Sopa de letras, crucigramas y otros) así



como el número de palabras a considerar y el orden de aparición de éstas en los ejercicios. Por otro lado, se recomienda estudios en otros niveles de educación, primaria o secundaria, toda vez que esta investigación sólo utilizó estudiantes universitarios.

Finalmente, se señala la necesidad de enfatizar el aspecto de la motivación durante el aprendizaje del vocabulario, ya que este elemento puede invalidar la influencia de muchos otros factores involucrados en la adquisición del vocabulario. En este sentido, se cree que los profesores deberían tener siempre presente la importancia de utilizar el esfuerzo como un elemento para inspirar el interés y la motivación en sus estudiantes durante la enseñanza del vocabulario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Atkinson y Shifrin. (1968) Human memory. A proposed system and its control processes. In K.W. Spence y Spence. The psychology of learning and motivation,2 (pp.89-195). New York Academic Press.
- Baddeley, A.D. (1978). The trouble with levels: A re-examination of Craik and Lockhart's framework for memory research. *Psychological review*, 85, 139 – 152.
- Brown,T.S. y Perry,F,L.Jr.(1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition.TESOL. Quartely,25,655-670.
- Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage, selective attention and their natural constrains within the human information processing system. *Psychological Bulletin*, 104, 163 – 191.
- Cowan, N. (1999) An embedded model of working memory. In a Miyake y P. Shah. Models of working memory (pp 62 – 101: Cambridge University Press.
- Cho, H.(2002). The effects of vocabulary exercise types on L2 vocabulary retention. SNU Working papers in English Linguistics and language I, 204 – 223.
- Chung, D. M, y Plass J. L.( 1996). Effect of multimedia annotations on Vocabulary acquisition. *Modern Language Journal*, (80- 2).
- Coady, J.(1997). L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research. In R. carter y T. Huckin (Ed.), second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy (pp. 273-290). New York: Cambridge University Press.
- Craik ,F.I.M., y Lockhart, R. S.(1972). Level of Processing : A framework of memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11671-684.
- Craik ,F.I.M., y Lockhart, R. S.(1990) Level of processing: A retrospective commentary on a framework for memory research. *Canadian Journal Psychology*, 1990 44(1) 87 – 112.

- Craik, F.I.M. (2000) Levels of processing: Past, present and future?. Rotman Research Institute of Bay Crest Centre, Toronto, Canada. *Memory*, 2000 10 (516) 305 – 318.
- Craik, F.I.M. (2002). Levels of processing: Past, present...and future?. *Journal of Memory and Language*. 10(516) 305- 318.
- Hayde, T. S., y Jenkins, J.J (1973). Recall for words as a function of semantic, graphic, and syntactic orienting tasks. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 471 – 480.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado., y Baptista, Lucio. (1998). *Metodología de la investigación* (2da ed.). México.
- Huckin, T, y Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second language Acquisition*. 21, 181-193.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 113– 125)
- Hulstijn, J. H.(1993). When do foreign–language readers look up the meaning of unfamiliar words ? The influence of task and learners variables. *The modern language Journal*, 77,139-147.
- Jacob, L. L., Craik, F. I. M., y Begg, I. (1979). Effect of decision difficulty on recognition and recall. *Journal of Verbal Learning*. 18, 585 – 600.
- Krashen, s.(1989) We acquire vocabulary spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis, *Modern Language Journal*, 73, 443-463.
- Laufer, B. Y Shmueli, K (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28,9-108.
- Lockhart, R.S., y Craik, F. I. M. (1990). Levels of processing: A retrospective analysis of a framework for memory research. *Canadian Journal of Psychology*, 44, 87 – 112.

- Miller, G.A.(1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81 – 97.
- Mondria, J. y wit- de Boer, M. ( 1991): the effects of contextual richness on the guess ability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12, 255-270.
- Morris, C. D., Bransford, J.D., y Franks, JJ. (1977). Levels of processing. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 16, 519 – 533.
- Nagy, W.E, y Herman , P.A. (1997). Breath and depth of vocabulary knowledge. Implications for acquisition and instruction. ( pp. 19- 35)
- Nation, I.S.P.(1980). Teaching and learning vocabulary: A review of the research. *RELC journal*, 13,14-36.
- Nation, I.S.P., y Newton, J. (1997) teaching vocabulary. In R. Carter y T. Huckin (Ed.), *second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy* )pp. 238-254. new York. Cambridge University Press.
- Nelson, T.O. (1997). Repetition and levels of processing. *Journal of verbal learning y verbal behavior*, 16, 151 – 171.
- Paribakht, T.S. y Wesche, M.(1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading, a hierarchy of text – reacted exercise types. *Canadian Modern Language review*, 52, 250 – 273.
- Paribakht, T.S. y Wesche, M.(1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second Vocabulary development. In R. carter y T. Huckin (Ed.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*( pp. 174-200) New York: Cambridge University Press.
- Pressley, M, Levin, J.R, y Delaney, II D. (1982). The mnemonic keyword meted. *Review of Educational research*, 52,61-91.
- Robinson, P ( 1995) Review article: Attention, memory and the noticing hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Saragi, T., Nation, I. S. P, y Meister, G. F. (1978). Vocabulary learning and reading. *System*, 6, 72-78.

- Scherfer, P (1993). Indirect L2- vocabulary learning linguistics,31, 11411153.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt y M. McCarthy ( Ed), Vocabulary: description, acquisition and pedagogy ( pp.199-227) Cambridge University Press.
- Sokmen, A.J.(1997).current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt y McCarthy (Ed.), Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy (pp. 237-257) . Cambridge University Press.
- Stahl, S.A. (1985). To teach a word well. A framework for vocabulary instruction. Reading World, 24, 16-27.
- Stenberg, R. J. (1997). The nature of vocabulary acquisition.( pp. 89'-105) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tulving, E. (1966) Subjective organization and effects of repetition in multi-trial free call learning. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 5, 193- 197.
- Walkins, M.J. (2002). Limits and province of levels of processing: considerations of a construct, Journal of Memory and Language, 10 (516), 339- 343.
- Wang , A.Y y Thomas, M H. (1995). Effect of keywords on long-term retention: help or hindrance? Journal of Educational psychology, 87, 468-475.
- Wesche, M y Paribakht, T.S (2000) Reading –based exercises in second language vocabulary learning. An introspective study. Modern language Journal, 84, 196-213.
- Zimmerman, C 1994. Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference?. An empirical study TESOL Quarterly. 31(1) 121-40.

## ANEXOS

### APÉNDICE A

#### TEXTO

##### The greenhouse effect

In a greenhouse, **light** penetrates and falls upon the plants inside. When it hits a **surface**, light energy becomes heat energy, and escapes into the atmosphere. In the same way, the **Earth** is warmed by the sun and cools off by radiating **heat** energy (infra-red radiation) back up towards space. These heated gases then radiate part of the energy back down the earth.

This process, called the "greenhouse effect", absorbs most of the harmful radiation before it reaches the Earth's surface, creating an **environment** for all life. Without the greenhouse gases, the temperature of Earth's troposphere would be below **freezing**. Measurements indicate an increase in the level of greenhouse gases (carbon dioxide, methane, nitrous oxide, water vapors and chlorofluorocarbons) in the atmosphere.

Scientists refer to this as the "enhanced greenhouse effect" This increase is mainly due to human activities such as the burning of fossil, **fuel**, deforestation, the use of fertilizers in agriculture, decomposition of **garbage** and refrigerators and air conditioners.

This might lead to global warming, which could change the Earth's atmospheric balance, with effect in Polar Regions. Ice caps would melt raising the **height** of the world's oceans and producing **floods** in low-lying areas of the world.

Taken from nature & environment tools, level Two (p. 3). Grupo Santillana de Ediciones, S.A., 2000.

## APENDICE B

### EJERCICIO TIPO A

Coloca al lado de cada palabra de la izquierda, la letra que identifica la definición correspondiente a cada una de ellas.

- |                |   |
|----------------|---|
| 1. Earth       | a) waste material, especially domestic refuse.        |
| 2. Fuel        | b) a high temperature.                                |
| 3. freezing    | c) natural radiation that makes things visible.       |
| 4. floods      | d) the planet on which we live.                       |
| 5. environment | e) change from liquid to solid.                       |
| 6. garbage     | f) a great quantity of water.                         |
| 7. height      | g) natural condition.                                 |
| 8. surface     | h) material that produces power.                      |
| 9. heat        | I) the outside part of an object.                     |
| 10. light      | j) measurement from the bottom to the top of a thing. |

## APENDICE C

### EJERCICIO TIPO B

Lee detenidamente cada definición y coloca en los espacios en blanco la palabra resaltada en el texto que mejor corresponda.

1. Waste material, especially domestic refuse. \_\_\_\_\_
2. A high temperature. \_\_\_\_\_
3. Natural radiation that makes things visible. \_\_\_\_\_
4. The planet on which we live. \_\_\_\_\_
5. Change from liquid to solid. \_\_\_\_\_
6. A great quantity of water. \_\_\_\_\_
7. Natural condition. \_\_\_\_\_
8. Material that produces power. \_\_\_\_\_
9. The outside part of an object. \_\_\_\_\_
10. measurement from the bottom to the top  
of a thing. \_\_\_\_\_



## APENDICE D

### EJERCICIO TIPO C

Coloca en los espacios en blanco la palabra resaltada del texto que mejor corresponda.

1. The melting of ice caps would produce \_\_\_\_\_
2. Close the window It's \_\_\_\_\_ outside.
3. Throw all the \_\_\_\_\_ in the container.
4. The insect's sting penetrates the \_\_\_\_\_ of the skin.
5. What kind of \_\_\_\_\_ does this machine need?
6. She can see over the wall because of her \_\_\_\_\_
7. I'll open the window to feel the \_\_\_\_\_ of the sun's rays.
8. The \_\_\_\_\_ from the lamp is too poor to read this book.
9. We all must protect the \_\_\_\_\_ from pollution.
10. The moon goes round the \_\_\_\_\_

## APÉNDICE E

### TEST DE RECUERDO DE TRADUCCIONES

A continuación se te presentan una lista de palabras. Escribe en los espacios en blanco el equivalente en español de cada palabra dada.

| English        | Spanish |
|----------------|---------|
| 1. Earth       | _____   |
| 2. Fuel        | _____   |
| 3. freezing    | _____   |
| 4. floods      | _____   |
| 5. environment | _____   |
| 6. garbage     | _____   |
| 7. height      | _____   |
| 8. surface     | _____   |
| 9. heat        | _____   |
| 10. light      | _____   |

## HOJAS DE METADATOS

### Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>Título</b>    | Efectos de los Ejercicios de Reconocimiento, Interpretación y Producción en la Retención a Largo Plazo del Vocabulario en Estudiantes de Inglés con Propósitos Específicos |
| <b>Subtítulo</b> |  |

Autor(es)

| <b>Apellidos y Nombres</b> | <b>Código CVLAC / e-mail</b> |  |
|----------------------------|------------------------------|--|
| Pérez. H Lissett           | <b>CVLAC</b>                 |  |
|                            | <b>e-mail</b>                |  |
|                            | <b>e-mail</b>                |  |
|                            | <b>CVLAC</b>                 |  |
|                            | <b>e-mail</b>                |  |
|                            | <b>e-mail</b>                |  |
|                            | <b>CVLAC</b>                 |  |
|                            | <b>e-mail</b>                |  |
|                            | <b>e-mail</b>                |  |
|                            | <b>CVLAC</b>                 |  |
|                            | <b>e-mail</b>                |  |
|                            | <b>e-mail</b>                |  |

**Palabras o frases claves:**

|   |
|---|
| adquisición de vocabulario, ejercicios, retención, nivel de procesamiento |
|   |

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

### Líneas y sublíneas de investigación:

| Área                    | Subárea   |
|-------------------------|---|
| Post Grado en Educación | Mención Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera |

### Resumen (abstract):

El propósito fundamental de este estudio fue investigar cuál de los tipos de ejercicios basados en textos resulta más efectivo para el reforzamiento de la retención del vocabulario en estudiantes de inglés con propósitos específicos. Asimismo, se evaluó la relación entre el intervalo de retención y el tipo de ejercicio durante el recuerdo de nuevas palabras. Participaron en este estudio 90 estudiantes regulares de Inglés Técnico del IUT Cumaná extensión Punta de Mata, seleccionados al azar, asignados a uno de tres tipos de ejercicios que reflejan los niveles de procesamiento mental propuestos por Wesche y Paribakht, (2000): Reconocimiento, Interpretación y Producción y a uno de dos intervalos de retención (inmediato y retardado). La investigación utilizó un diseño experimental de dos factores y para el análisis de los datos se empleó el Statistical Package for Social Science. Los resultados arrojaron diferencias significativas entre los tres tipos de ejercicios en el largo plazo, mostrando la superioridad del ejercicio de producción sobre el resto de ellos. Esto coincide con los argumentos que sustentan el enfoque de los niveles de procesamiento mental. También se evidenció que no existe relación alguna entre el intervalo de retención y el desempeño en los tres tipos de ejercicios., estos hallazgos tienen repercusiones relevantes desde una perspectiva académica, por cuanto se evidencia la importancia del empleo de ejercicios de vocabulario basados en texto bien orientados, tomando en consideración el nivel de esfuerzo como motivación en el aula de inglés como lengua extranjera.

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

**Contribuidores:**

| Apellidos y Nombres       | ROL / Código CVLAC / e-mail |  |
|---------------------------|-----------------------------|--|
| <b>Msc. Misset Ramos.</b> | ROL                         | C <input type="text"/> A <input type="text"/> T <input type="text"/> J <input type="text"/><br>A <input type="text"/> S <input type="text" value="x"/> U <input type="text"/> U <input type="text"/> |
|                           | CVLAC                       |  |
|                           | e-mail                      |  |
|                           | e-mail                      |  |
|                           | ROL                         | C <input type="text"/> A <input type="text"/> T <input type="text"/> J <input type="text"/><br>A <input type="text"/> S <input type="text"/> U <input type="text"/> U <input type="text"/>           |
|                           | CVLAC                       |  |
|                           | e-mail                      |  |
|                           | e-mail                      |  |
|                           | ROL                         | C <input type="text"/> A <input type="text"/> T <input type="text"/> J <input type="text"/><br>A <input type="text"/> S <input type="text"/> U <input type="text"/> U <input type="text"/>           |
|                           | CVLAC                       |  |
|                           | e-mail                      |  |
|                           | e-mail                      |  |

Fecha de discusión y aprobación:

|            |            |            |
|------------|------------|------------|
| <b>Año</b> | <b>Mes</b> | <b>día</b> |
| 2007       | 07         |            |

Lenguaje: **SPA**

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

| Nombre de archivo | Tipo MIME        |
|-------------------|------------------|
| P.G- perezl.doc   | Application/word |
|                   |                  |
|                   |                  |
|                   |                  |
|                   |                  |
|                   |                  |

Alcance:

Espacial: \_\_\_\_\_ (Opcional)

Temporal: \_\_\_\_\_ (Opcional)

**Título o Grado asociado con el trabajo:** Magíster Scientiarum en  
Educación Mención Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

---

**Nivel Asociado con el Trabajo:** Magister Scientiarum

---

**Área de Estudio:** Inglés como Lengua Extranjera

---

**Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:** Universidad de Oriente

---

# Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
CONSEJO UNIVERSITARIO  
RECTORADO

CUN°0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano  
**Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ**  
Vicerrector Académico  
Universidad de Oriente  
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Leído el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
SISTEMA DE BIBLIOTECA  
RECIBIDO POR *[Firma]*  
FECHA 5/8/09 HORA 5:30

Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

*[Firma]*

JUAN A. BOLAÑOS CUNVELO  
Secretario



C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JARC/VGC/manu

## **Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6**

**Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) :** “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.

---

Pérez. H Lissett

Autor

---

**Msc. Misset Ramos.**

Asesor



