

03070

10

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA



**LAS ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN LOS ALUMNOS
DE LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**PRESENTA :
VIRNA VELÁZQUEZ VILCHIS**

**DIRECTORA DE TESIS:
MLA Aline Signoret Dorcasberro.**



MÉXICO, D.F.



**POSGRADO EN LINGÜÍSTICA 2003
COORDINACIÓN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Si ... por enseñanza entendemos hacer conscientes en los alumnos aspectos de su (ya existente) conducta, es obvio que debemos enseñarles sobre las estrategias, en particular cómo usar las estrategias comunicativas más adecuadamente." (Faerch y Kasper, 1984: 55)

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de este trabajo intelectual.

NOMBRE: Liliana Velázquez
Nilchis
FECHA: 11-Ago-2003
FIRMA: [Firma]

TESIS
FALLA DE ORIGEN

A ti Dios por dejarme existir.

Para las dos luces de mi vida: Estefanía y Brenda, chiquitas las amo inmensamente.

Para mis padres, pues sin ellos no hubiera llegado tan lejos, gracias por entenderme en mis locuras y por apoyarme siempre, los amo.

A mi hermana y su familia, pues siempre están presentes en mi mente y en mi corazón.
Gracias.

A mi familia y amigos, los quiero a todos. En especial a ti Lupita, Sam, Lolis, gracias por ser amigos verdaderos.

TESIS CON
FALLA DE CUESTION

RECONOCIMIENTOS

Para Aline, porque sin ti este trabajo no habría sido posible, gracias por compartir tu conocimiento y sobre todo gracias por tu paciencia y amistad.

A ti Pauline Moore (hermana), ya que contribuiste como siempre con el comentario acertado en cada una de las etapas de este trabajo. También por contribuir como mi juez experta y por todas tus retroalimentaciones, la deuda (y la amistad) sigue creciendo.

A mis colegas y amigos: Manuel Garduño y Angelina Mejía, ya que por las facilidades brindadas por ustedes, este estudio ha sido posible. A ti Manuel, mil gracias por ayudarme a llevar a cabo distintas etapas de mi estudio.

A mi segunda juez, mi querida maestra Barbara Bangle W., ya que te diste un tiempo para poder ayudarme a validar este proyecto, gracias por tu amistad.

A Natalia Ignatieva, Marilyn Buck y Roland Terborg, porque sus comentarios contribuyeron de manera acertada en este estudio.

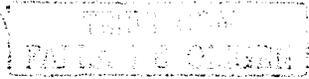
Al maestro Daniel Mejía Carrasco, quien me ayudó a pilotear mis cuestionarios con sus alumnos. Gracias maestro.

A Wendolyn Tostado Ramírez, porque me diste la facilidad para poder pilotear el diseño de mi clase en tu grupo y me brindaste tu sincera amistad.

A mis amigos y colegas de la maestría en lingüística aplicada, porque pasamos muchas y gratas experiencias juntos. Gracias a todos y cada uno por su amistad.

A mis alumnos.

9

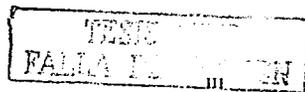


ÍNDICE

ÍNDICE	1
ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS	III
CAPÍTULO I	
INTRODUCCION	1
I A NUEVAS NECESIDADES SOCIOPOLITICAS EN TORNO AL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE)	1
I B INTERROGANTES PARA LOS PROFESIONISTAS DE LA ENSEÑANZA DE LE	3
I C OBJETIVO DE ESTA INVESTIGACION	3
I D ESTRUCTURA DE ESTA INVESTIGACION	9
CAPÍTULO II	
MARCO TEORICO	10
II A IMPORTANCIA DEL TEMA DE LAS ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DENTRO DEL CAMPO DE LA PSICOLINGÜISTICA	10
II B OBJETIVOS ESPECIFICOS DE ESTA TESIS	13
II C DEFINICIONES	15
II C 1 PROBLEMAS CON LAS DEFINICIONES Y EL TRATAMIENTO DE EC	16
II D PRIMERAS CATEGORIZACIONES	19
A) ELAINE TARONE	19
B) ELLEN BALYSTOK	20
II E CLASIFICACION DE FAERCH Y KASPER	21
II E 1 JUSTIFICACION	21
II E 2 DESCRIPCION	22
II E 3 EJEMPLIFICACION DE LAS EC	28
II F LA METACOGNICION	36
CAPÍTULO III	
EL ESTUDIO	42
III A. EL PROBLEMA	42
III B. EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	43
III C. LA MUESTRA	45
III D. LA POBLACION	46
III E. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO	46
III F. LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	49
III G. EL DISEÑO DE LA CLASE DEL INSTRUMENTO DE ELICITACIÓN LINGÜISTICA	51
III H. EL ESTUDIO PILOTO DEL INSTRUMENTO DE ELICITACION LINGÜISTICA	52
III I. EL ESTUDIO DEFINITIVO DE LA ELICITACION LINGÜISTICA	53
III J. LAS TRANSCRIPCIONES DE LA CLASE	54
III J 1 PROCESO DE TRANSCRIPCION	54
III J 2 EL PROCESO DE SELECCION DE LOS SEGMENTOS A TRANSCRIBIR	54
III K. EL INSTRUMENTO DE MEDICION DE LA METACOGNICION DE LAS EC: EL METODO DE RANGOS SUMARIZADOS DE LIKERT	56
III K 1 DESCRIPCION	56
III.K.2 EL CUESTIONARIO PILOTO	59
III K 3 EL CUESTIONARIO DEFINITIVO	62
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	63
IV A. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DE ELICITACION LINGÜISTICA	63



IV'B LA CONTABILIZACION E INTERPRETACION DEL INSTRUMENTO DE ELICITACION LINGUISTICA	86
IV'C LA INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DE ELICITACION LINGUISTICA	90
IV'D LA CONTABILIZACION E INTERPRETACION DE LOS DATOS DE LA METACOGNICION DE LAS EC	95
IV'E LA INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS DE LA METACOGNICIÓN DE LAS EC	99
IV'F EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO	102
CAPITULO V	
DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	104
V A DISCUSION DE LOS RESULTADOS	104
V A 1 DISCUSION DE LA FRECUENCIA DE LAS EC	104
V A 2 DISCUSION DE LA METACOGNICION EC	108
V A 3 DISCUSION DE LA RELACION ENTRE LA FRECUENCIA DE EC, LA METACOGNICION DE EC Y EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO	111
V B EVALUACION DE LA INVESTIGACION	117
V C NUEVAS INVESTIGACIONES	119
ANEXOS	
ANEXO 1 LA HISTORIETA ORIGINAL	124
ANEXO 2 LA HISTORIETA EN EL PILOTAJE DE LA CLASE	125
ANEXO 3 TRASCRIPCION EQUIPO 1	126
ANEXO 4 TRASCRIPCION EQUIPO 2	133
ANEXO 5 TRASCRIPCION EQUIPO 3	137
ANEXO 6 TRASCRIPCION EQUIPO 4	144
ANEXO 7 TRASCRIPCION EQUIPO 5	150
ANEXO 8 EL CUESTIONARIO PILOTO DE MEDICIÓN DE LA METACOGNICIÓN (PRESENTADO DE MANERA ORDENADA)	156
ANEXO 9 EL CUESTIONARIO PILOTO MEZCLADO	163
ANEXO 10 SABANA DE RESULTADOS DEL PILOTAJE DEL CUESTIONARIO DE RANGOS SUMARIZADOS DE LIKERT	
INFORMANTES DEL GRUPO A (ALTOS)	171
ANEXO 11 SABANA DE RESULTADOS DEL PILOTAJE DEL CUESTIONARIO DE RANGOS SUMARIZADOS DE LIKERT	
INFORMANTES DEL GRUPO B (BAJOS)	172
ANEXO 12 EJEMPLO DADO POR NADELSTICHER PARA EL ANÁLISIS DE REACTIVOS NAELIN 1975 EN NADELSTICHER (1983:23)	173
ANEXO 13 LAS ESTADISTICAS PARA LA DISCRIMINACIÓN DE REACTIVOS DE ACUERDO CON LA <i>t</i> (STUDENT) EN EL TEST DE CORRELACION DE VARIABLES	175
ANEXO 14 LOS REACTIVOS QUE FORMAN PARTE DEL CUESTIONARIO FINAL SEGÜN LOS CRITERIOS DE NADELSTICHER	177
ANEXO 15 EL CUESTIONARIO FINAL DE MEDICIÓN DE LA METACOGNICIÓN	178
ANEXO 16 INFORMACION ADICIONAL DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA	181
ANEXO 17 LA HISTORIETA EN EL EQUIPO UNO	182
ANEXO 18 LA HISTORIETA EN EL EQUIPO DOS	183
ANEXO 19 LA HISTORIETA EN EL EQUIPO TRES	184
ANEXO 20 LA HISTORIETA EN EL EQUIPO CUATRO	185
ANEXO 21 LA HISTORIETA EN EL EQUIPO CINCO	186
ANEXO 22 SABANA DE RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS FINALES DEL ESTUDIO	187
BIBLIOGRAFÍA	188



INDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS

CUADROS

Cuadro II 1	Características más comunes en las definiciones de las EC de acuerdo con Bialystok	17
Cuadro II 2	Clasificación de las Estrategias Comunicativas de acuerdo con Elaine Tarone	19
Cuadro II 3	Clasificación de las EC de acuerdo con Ellen Bialystok	20
Cuadro II 4	El modelo de Faerch y Kasper (1984:39)	24
Cuadro II 5	Resumen de las EC de Faerch y Kasper (basado en Ellis, 1990)	29
Cuadro II 6	Ejemplificación de las estrategias de reducción de Faerch y Kasper (adaptado por Da Silva y Signoret, 1996:244)	31
Cuadro II 7	Ejemplificación de las estrategias de expansión de Faerch y Kasper (adaptado por Da Silva y Signoret, 1996:245)	32
Cuadro II 8	Las EC según Faerch y Kasper (1984) adaptado por la autora.	35
Cuadro II 9	Diferentes grados de conciencia y de explicitud del conocimiento (Signoret,2003)	40
Cuadro III 1	La cámara Geisel de la Facultad de Lenguas de la UAEM.	48
Cuadro III 2	Las EC en nuestro análisis	56
Cuadro III 3	Información personal del candidato en el instrumento de rasgos sumariados de Likert	58
Cuadro IV 1	Las EC en el grupo uno	65
Cuadro IV 2	Las EC en el grupo dos	70
Cuadro IV 3	Las EC en el grupo tres	74
Cuadro IV 4	Las EC en el grupo cuatro	79
Cuadro IV 5	Las EC en el grupo cinco	84
Cuadro IV 6	Frecuencia de las Estrategias Comunicativas de reducción y de expansión de Faerch y Kasper en el estudio (forma muestra)	87
Cuadro IV 7	Frecuencia de las Estrategias Comunicativas de reducción y de expansión de Faerch y Kasper en el estudio (forma tipo)	89
Cuadro IV 8	La metacognición de las EC por grupo, numéricamente y con promedio.	96
Cuadro IV 9	Los reactivos en presencia de la metacognición de las EC en el cuestionario.	97
Cuadro IV 10	Los reactivos en ausencia de la metacognición de las EC en el cuestionario.	98
Cuadro IV 11	El grado de conciencia y de explicitud del conocimiento en los sujetos de análisis (adaptado de Signoret, 2003)	101
Cuadro IV 12	El aprovechamiento académico del grupo	102
Cuadro V 1	Niveles de conciencia de las EC de acuerdo al modelo de Kamiloff-Smith.	109
Cuadro V 2	Preferencia de los grupos de estudio en presencia y en ausencia de la metacognición.	110
Cuadro V 3	Comparación entre la metacognición, la frecuencia de EC en el segmento a través de la participación de los integrantes y el aprovechamiento académico	112
Gráfica IV 1	Total del cuestionario de la metacognición de las EC por grupo.	96
Gráfica IV 2	El aprovechamiento académico de los alumnos de estudio por equipo.	103
Gráfica IV 3	Correlación en porcentajes entre la metacognición de EC y la Frecuencia de ECE en los 5 grupos	55

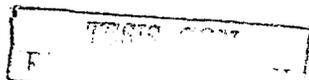
SINOPSIS

Una de las principales interrogantes e intrigas del profesor y del investigador de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), es por qué algunos alumnos evolucionan hasta la lengua meta, mientras que otros se estancan en etapas tempranas o intermedias del desarrollo. Esta pregunta genera numerosas líneas de investigación dado que diferentes variables biológicas, afectivas y cognitivas operan en el escenario pedagógico de la LE.

En esta investigación, nos centramos en las variables cognitivas --más específicamente en las estrategias comunicativas-, y en el campo de la psicolingüística y de la adquisición de segundas lenguas.

El estudio sobre las Estrategias Comunicativas (EC) surge dentro de la psicolingüística para explicar los procesos cognitivos que el alumno lleva a cabo frente a los problemas de comunicación. En la mayoría de los casos los psicolingüistas se han ocupado de explicar de manera científica cómo y por qué ocurre el uso de cierta estrategia sobre otra, dando por resultado que el grueso de las investigaciones se centren en dar distintas tipologías.

Es el propósito de esta investigación estudiar las estrategias comunicativas (EC) de la producción oral, de los alumnos de la Facultad de lenguas de la UAEM, con base en la categorización de Faerch y Kasper sobre el uso y el conocimiento - la metacognición - de las EC de los alumnos, y la relación con su desempeño académico, cuya finalidad es contar con herramientas analíticas aplicadas a nuestro contexto.



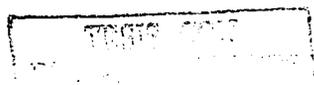
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

I.A. NUEVAS NECESIDADES SOCIOPOLÍTICAS EN TORNO AL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE)

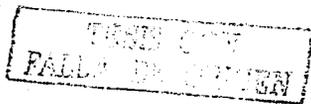
El desarrollo de las sociedades, inmersas en un mundo cada vez más globalizado, provocan que se opere al interior de ellas una serie de transformaciones de índole económico, político, social y cultural, tanto en el ámbito nacional como internacional; estos cambios acelerados, exigen de los individuos una mayor adaptación a través del conocimiento y dominio de diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la educación. Son estos conocimientos, los que permiten y facilitan el acceso a la información, y nos hacen ingresar a lugares reales y virtuales, a los que una década atrás, parecería difícil, sino imposible, llegar sin esta transformación evolutiva.

En este contexto, donde las fronteras se diluyen y la información tiene que fluir de manera expedita, las universidades públicas adquieren un mayor compromiso social, pues la formación que se dé a los futuros profesionistas tendrá un impacto directo en el desarrollo nacional; para lo cual se deben vencer una serie de obstáculos, entre ellos, la barrera de una lengua extranjera.

Las universidades que posean la capacidad para inculcar en los alumnos, el uso oportuno e inteligente de la información con la que se cuente, estarán cumpliendo la trascendental función que justifica su existencia. Concientes de esta situación la UNESCO (Delors, 1996) indica que no se ha dado la atención requerida a la enseñanza de una lengua dos (L2). Sin embargo; asegura, que existe esta necesidad imperante de enseñar no sólo la lengua oficial del país, sino también una lengua que tenga gran difusión entre otros países. Además, agrega: "El conocimiento de un idioma internacional será indispensable en la aldea global y en el mercado mundial del siglo XXI" (Delors, 1996:142) y por lo tanto, para poder ser competitivos en el



PAGINACIÓN DISCONTINUA



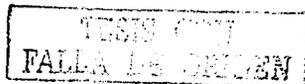
Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

mercado internacional a través del acceso a los conocimientos más actuales, es necesario contar con el conocimiento de al menos una segunda lengua.

México no es la excepción de esta realidad, cada vez con mayor claridad, nos percatamos de lo imperante que resulta abrir buenos canales de comunicación con otros países, de manera que se establezcan vías de intercambio adecuadas y naturales; permitiéndonos un desarrollo armónico, tendiendo puentes de comunicación con otros países, otras sociedades y otros individuos.

En definitiva, los mensajes deben vincularnos adecuadamente a través de la claridad de la información que se trasmite. Es en este entorno que las lenguas se sitúan como una herramienta indispensable para reducir las barreras y poder alcanzar el objetivo deseado.

En el acercamiento con otros países, debemos considerar que las transformaciones en el mundo, han sido impulsadas a través de una redefinición de la función del sector educativo: de ahí la trascendencia de que los sistemas formativos incluyan entre sus objetivos principales, el dotar a los alumnos de las herramientas básicas que les permitan un adecuado desarrollo profesional. En la Evaluación del Plan Rector de Desarrollo Institucional 2002-2006 de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) se discute este aspecto, así se explica cómo "las universidades deberán transformarse a través de incorporar nuevos métodos de enseñanza basados en el desarrollo de capacidades y destrezas creativas; en la selección apropiada de la información, y en la habilidad para formular preguntas pertinentes y encontrar respuestas adecuadas en un proceso continuo de autoaprendizaje"(Castañares,2003:9). Es por esto que, los objetivos educativos deben enfrentarse a la internacionalización de los individuos, en donde el contar con el conocimiento de al menos dos lenguas es la regla y no la excepción.



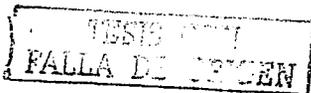
Carlos Ornelas (1995) comenta que para el profesional de esta época no es suficiente tener un buen conocimiento del español, además es necesario contar con otro tipo de conocimientos: el matemático, el estadístico y por supuesto el de al menos una lengua extranjera. Ornelas asegura que para el profesionista del siglo XXI es indispensable "poseer al menos una lengua extranjera, en especial el inglés, ya que los profesionales del porvenir tendrán que comunicarse y cooperar con sus colegas en otras partes del mundo y tener habilidades para buscar los conocimientos donde quiera que estos se encuentren."(1995:43)

I.B. INTERROGANTES PARA LOS PROFESIONISTAS DE LA ENSEÑANZA DE LE

Por este tejido social político del país, debe existir un compromiso de los profesores, investigadores, directores y planeadores de la educación en México por facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esta tarea no es sencilla, pues nos encontramos en el desarrollo de la enseñanza, con una serie de circunstancias que deben ser sorteadas de la mejor manera posible, si pretendemos que el conocimiento transmitido sea perdurable. Rebeca Díaz Barriga (2001) estudia y discute la importancia de ajustar los procesos que facilitan el aprendizaje. Barriga comenta:

se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, en su forma de enseñarlos. Como resultado, la mayor parte de los cursos de "hábitos de estudio, "círculos de lectura" o "talleres de creatividad", han logrado aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas. (2001:113)

Nos damos cuenta que el proceso de aprendizaje de una L2, estará sujeto a diversas situaciones que influirán en los resultados, de ahí la importancia de que el método utilizado por los profesores sea el óptimo, facilitando que los alumnos reciban los conocimientos de esta segunda lengua de una manera natural. En cambio, en nuestro país, generalmente la enseñanza es tradicional y hace que los alumnos sean dependientes del aula y no autosuficientes; esto produce



en los estudiantes la impresión de ser incapaces de alcanzar el aprendizaje en autonomía del profesor, dificultando aún más la instrucción de una segunda lengua.

De la observación de esta situación, surgen las siguientes interrogantes:

- ¿El conocimiento sobre el aprendizaje puede ser una herramienta efectiva, que ayude al alumno a aprovechar de mejor manera la enseñanza de una lengua dos?
- ¿Qué impacto tiene, dentro del contexto nacional, el desconocimiento sobre el proceso cognitivo por parte de maestros y alumnos?
- ¿Pueden, los catedráticos, auxiliar a sus alumnos adecuadamente, haciéndoles saber el papel de cada uno en el proceso de aprendizaje?
- ¿Son suficientes los estudios enfocados a explicar el aprendizaje desde un punto de vista cognitivo, afectivo y metacognitivo en México? y de ser así, ¿estos estudios contribuyen de forma directa a la pedagogía y a la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras?

Una de las principales interrogantes e intrigas del profesor y del investigador de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), es por qué el interlenguaje¹ (Selinker, 1972) de algunos alumnos evoluciona hasta la lengua meta, mientras que el de otros se estanca en etapas tempranas o intermedias del desarrollo (Barriga, 2001:113). Esta pregunta genera numerosas líneas de investigación dado que diferentes variables biológicas, afectivas y cognitivas operan en el escenario pedagógico de la LE. Esta pregunta ha propiciado así un sustancioso número de investigaciones teóricas y empíricas en el campo de la psicolingüística, de la psicología cognitiva y de la educación, entorno de la problemática en la adquisición de segundas lenguas.

Esta investigación se basa en la psicolingüística y en el estudio de determinadas variables cognitivas, más precisamente, en las estrategias comunicativas y su efecto en la adquisición de segundas lenguas. Se plantean así, las siguientes interrogantes:

- ♦ ¿Qué medidas deben implementarse en el desarrollo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua?
- ♦ ¿Qué variables se encuentran presentes en el proceso cognitivo?

¹ Nota: El interlenguaje es el continuo lingüístico en el que se encuentra el aprendiente que no se ubica ni en la lengua materna, ni en la segunda lengua, sino en un punto transitorio.

TEMA DE LA SEMANA
FALLA DE ENTEN

Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

- ¿Cuáles son las estrategias comunicativas? y ¿De qué manera las estrategias comunicativas intervienen en el aprendizaje de lengua extranjera en el alumno?
- ¿Existe una relación entre lo que el alumno sabe y lo que hace en el aula?
- ¿Qué relación existe entre la metacognición de las EC. y el empleo de éstas durante la adquisición de LE?

I.C. OBJETIVO DE ESTA INVESTIGACION

Nuestra mirada se enfoca en la ultima pregunta, es decir, en la relacion entre la metacognicion de las estrategias comunicativas por parte del alumno, del uso de esas estrategias, y del rendimiento académico.

¿Por qué seleccionamos este objeto de estudio? Una lengua es un sistema simbólico complejo que, para desarrollarse en la cognición del alumno, necesita estar sustentado por mecanismos cognitivos y lingüísticos específicos. Uno de estos procesos es el uso de las Estrategias de Comunicación también conocidas como Estrategias Comunicativas (EC). Desde una mirada reduccionista, las EC surgen cuando en la conversación se presenta un problema por expresar lo que se desea y con la finalidad de ayudar a solucionar este problema en la comunicación. La metacognición que tiene el alumno de este proceso psicolingüístico puede, a su vez, beneficiar su progresión lingüística. Por metacognición se entiende el "conocimiento sobre el conocimiento"(Flavell, 1993:145), o sobre los procesos que sustentan y permiten el conocimiento (para una discusión más detallada remitase al capítulo 2).

En este sentido, el presente proyecto tiene como objetivo encontrar la frecuencia de las distintas Estrategias Comunicativas (EC) que utilizan los alumnos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) según la producción oral, así como la metacognición que tienen de ellas.



Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

En la literatura de la psicolingüística, se observa una falta de relación entre la teoría y la práctica en el salón de clase (Barriga, 2001), pues nos encontramos en el desarrollo de la iniciación a una segunda lengua, con una serie de situaciones que deben ser libradas en forma óptima, si pretendemos que el conocimiento transmitido perdure. En efecto, desde una mirada pedagógica, se observa que dentro del salón de clases se promueve todo tipo de aprendizaje, significativo, gramatical, social, interaccional, etc. sin embargo las EC no son enseñadas dentro del salón de clase por lo que en muchas ocasiones son utilizadas intuitivamente con el paso de los años por el aprendiente, quien dentro de su necesidad comunicativa las 'adquiere' sin saber de su existencia. Esta situación puede provocar un menor aprovechamiento de la producción oral del individuo. Es así otra finalidad de este estudio el proporcionar elementos suficientes acorde a nuestro contexto educativo, que permitan a los docentes mexicanos entender los procesos cognitivos por los que los alumnos atraviesan con el fin de mejorar su cátedra.

Neil Mercer (1997) señala que en el aula existen formas importantes para aprender que "tienen más posibilidades de ocurrir cuando los alumnos pueden hablar y trabajar juntos sin un profesor" (1997:24). Claus Faerch y Gabriele Kasper (1984:26) señalan también que entre más oportunidades comunicativas tenga el alumno en el salón de clases, mayor será la posibilidad de practicar, elaborar y probar sus hipótesis. Dichos autores argumentan así que "los usuarios del IL algunas veces evaden escenarios que piensan que los involucrarán en situaciones comunicativas que van más allá de sus recursos, y por lo tanto evitan la expansión de su sistema de IL²". Por lo tanto resulta imprescindible contar con una discusión sobre la utilidad de las EC, y cómo a través de ellas el alumno puede incrementar las oportunidades comunicativas en el salón de clase con la finalidad de tener un mayor conocimiento de la lengua. En mi ejercicio como aprendiente de una

² IL users sometimes avoid situations which they expect will involve them in communication which exceeds their communicative resources, thereby preventing themselves from expanding their IL system

Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

L2, el tener conocimiento sobre la existencia y posible uso de las EC me permitió desarrollarme de manera más exitosa en la L2 que antes de conocer sobre ellas.

Fomentar en el salón de clase tareas que promuevan el uso de las EC permitirá que los alumnos tengan mayor conciencia sobre los problemas comunicativos, y a la vez estos problemas no serán vistos como algo negativo, sino como parte normal del proceso de adquirir una L2, lo que les dará mayor confianza y a más largo plazo les permitirá incrementar sus estructuras lingüísticas y por lo tanto su producción oral. Para ello es necesario que el profesor y el investigador tengan un buen conocimiento de estos mecanismos.

Para Raymond S. Nickerson, David N. Perkins y Edward E. Smith (1998), el conocer mejor cómo usar lo que uno sabe, nos convierte en expertos y los expertos aprovechan mejor las oportunidades de aprendizaje. Además de aprovechar mejor las oportunidades de aprendizaje, los alumnos expertos son capaces de evaluarse a sí mismos, evitando las estrategias que limitan su desempeño y fomentando aquellas que favorecen sus capacidades (1998:126).

En el artículo *On the teachability of Communication Strategies* escrito por Zoltán Dörnyei (1995) se discuten las posibilidades de enseñar las EC en el contexto de la clase, su estudio describe además lo que son las EC; después de proporcionar un panorama de los estudios llevados a cabo por Tarone (1977), Faerch y Kasper (1984) y Bialystok (1983), argumenta como algunas estrategias pueden enseñarse en el salón de clase. Uno de sus argumentos a favor de la enseñanza de las EC se basa en concientizar en el alumno sobre la naturaleza y el potencial comunicativo de estas estrategias. Así, Dörnyei indica:

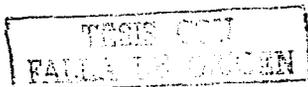
elevar la conciencia del alumno sobre la naturaleza y el potencial comunicativo de las EC al hacerlo consciente de las estrategias que ya tiene en su repertorio, sensibilizándolos en las situaciones apropiadas en donde estas puedan ser útiles, y haciéndoles ver que estas estrategias de hecho pueden funcionar (1995:63)³

Por ello, el poder llevar al alumno a la concientización es uno de los propósitos de este estudio, al proveer herramientas analíticas que nos permitan reflexionar al respecto.

Michael Rost y Steven Ross (1991) discuten el uso de los alumnos de las estrategias de clarificación en la interacción y la posibilidad de enseñarlas. En el artículo *Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability*. Su estudio describe el uso de los alumnos de la retroalimentación del oyente con respecto a la clarificación, la posibilidad de poder enseñarlas y hasta qué punto el uso de esta estrategia podría influir en el entendimiento. Ejemplos de estas estrategias son las peticiones indirectas para pedir una repetición del interlocutor: ¿disculpe?, ¿perdón?, etc. Con respecto al segundo punto: la enseñanza, discuten como después de someter a sus sujetos a un entrenamiento de las estrategias estudiadas llevaron a cabo las actividades del estudio tomando en cuenta el entrenamiento hacia esas estrategias. Así, indican: "Este resultado sugiere que es verdaderamente posible enseñar a los alumnos como pedir una clarificación léxica"⁴ (1991:261).

Si bien estos estudios son válidos para justificar la enseñanza de las EC y sus beneficios en el salón de clase, el objetivo de nuestra investigación - i.e. el análisis de las estrategias de comunicación y de su metacognición -, aportará datos empíricos relevantes tanto para la investigación teórica en psicolingüística, como para la pedagogía de las lenguas extranjeras en México.

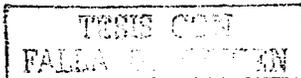
³ Raising learner awareness about the nature and communicative potential of CSs by making learner conscious of strategies already in their repertoire, sensitizing them to the appropriate situations where these could be useful, and making them realize that these strategies could actually work.



I. D. ESTRUCTURA DE ESTA INVESTIGACION

Con este fin, en este capítulo - el capítulo I - se explicó, a través de una introducción, las preguntas y preocupaciones que generaron este estudio de las EC. en el capítulo II, se presenta de manera detallada las primeras propuestas explicativas y modelos teóricos del área de estudio de las EC, se discute el tema de la metacognición. Posteriormente y derivado del estudio de diversos autores, el análisis se centra en la clasificación de Faerch y Kasper, hecho que tiene su explicación en la base de que son quienes presentan un estudio más amplio y completo al respecto. El capítulo III contiene la descripción del diseño de investigación, que ha sido llevado a cabo con el rigor científico que requiere un trabajo de esta naturaleza, así como los procedimientos en el desarrollo de la misma. En el capítulo IV se analizan los resultados. Finalmente en el capítulo V se discuten los resultados y se concluye el estudio, ofreciendo posibles futuras investigaciones. Se espera así lograr el objetivo de esta tesis, que es brindar un panorama de lo que son y significan las EC en el salón de clase.

⁴ This result suggests that it is indeed possible to teach learners how to ask for lexical clarification.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El objetivo de este segundo capítulo es discutir la importancia de las Estrategias Comunicativas (EC) en la psicolingüística, además ahondar en el marco teórico que estudia y discute el tema de las Estrategias Comunicativas. Además se discute el tema de la metacognición. Estos temas permitirán entender e interpretar, en un momento posterior, los datos empíricos recabados en esta investigación.

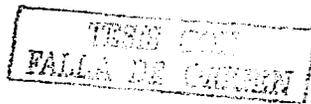
II.A. IMPORTANCIA DEL TEMA DE LAS ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DENTRO DEL CAMPO DE LA PSICOLINGUISTICA

El estudio sobre las Estrategias Comunicativas (EC) surge a principios de los años setentas, cuando diversos lingüistas muestran un gran interés por explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua (SL), pero no es hasta los años ochentas cuando los estudios sobre adquisición de L2, cobran mayor auge. Diversos autores como Ellen Bialystok (en Faerch y Kasper, 1984), Tamas Váradi (1973), Kristen Hastrup y Robert Phillipson (en Faerch y Kasper, 1984) y más tarde Claus Faerch y Gabrielle Kasper (1984) desarrollaron las primeras tipologías sobre el tema.

Las descripciones de estas tipologías han sido estudiadas, modificadas, criticadas y enriquecidas a través de tres décadas. El estudio y uso de las mismas se da a conocer en los últimos años y actualmente es un tema que atrae a aquellos interesados en los procesos internos que subyacen la adquisición de una L2, ya que, en la pedagogía actual, los procesos cognitivos no son sólo aspectos descriptivos para el salón de clase y las áreas afines, sino que poco a poco han ayudado en cierta manera a la nueva metodología de enseñanza y aprendizaje.

En la literatura psicolingüística se puede encontrar diversas tipologías sobre las EC, cada una de ellas obedece al apego del estudio que tiene lugar, y es precisamente este punto lo que ha causado una gran confusión sobre la terminología a ser estudiada. Por ejemplo, el primer estudio empírico sobre estrategias comunicativas llevado a cabo en 1973 por Tamás Váradi, '*Strategies of target language learner communication: message adjustment*' se centra en un modelo para la producción en el interlenguaje. El estudio tomó como población a alumnos de origen húngaro, aprendiendo como L2 el inglés. Más tarde, el estudio de Ellen Bialystok, en el artículo '*Some factors in the selection and implementation of communication strategies*' analiza las estrategias de los aprendientes cuando tienen un problema de vocabulario (en Faerch y Kasper, 1984:75). Kristen Haastруп y Robert Phillipson (en Faerch y Kasper, 1984), en su artículo '*Achievement strategies in learner/native speaker interaction*' se concentran exclusivamente en las estrategias de logro dentro de la producción de un aprendiente danés de inglés en contacto con nativos de la lengua inglesa, y en cómo se enfrenta a sus faltas comunicativas. El propósito de Faerch y Kasper en 1984 era analizar cómo los alumnos usan sus recursos comunicativos para expresar sus deseos a través del interlenguaje, en momentos en los que no cuentan con los recursos necesarios para hacerlo. La finalidad de sus estudios era proveer mayor eficiencia a los métodos de enseñanza a través del uso del conocimiento estratégico.

En estudios más recientes, Gabriele Kasper y Eric Kellerman (1998), presentan una compilación de estudios sobre EC, que muestra los avances realizados en la última década. Destaca el análisis realizado por George Yule y Elaine Tarone (1998), quienes discuten los modelos de investigación de EC que existen en la actualidad, estos modelos nos permitirán tomar una postura en cuanto al modelo de análisis que se lleva a cabo en el presente proyecto.



En 1999, en el marco de la licenciatura en lengua inglesa de la UAEM y como tesis de licenciatura llevé a cabo una compilación de 9 categorizaciones sobre el tema de las EC intitulado: *A compilation and analysis of different categorizations of communication strategies*, en donde se quería analizar las categorías existentes, después de compilar las categorizaciones discutidas por: Tarone, Cohen y Dumas (1976), Tarone (1977), Bialystok (en Faerch y Kasper, 1984), Corder (1978), Brown (1981), Faerch y Kasper (1984), Ellis (1984), Cohen (1989), Rubin (1987) y Oxford (1990) pude observar que uno de los mayores problemas al tratar el tema yace en la discrepancia de la terminología, debido a que lo que es denominado de una manera es posible encontrarlo con un nombre distinto en otra categorización, este punto ha sido motivo de confusión en el lector.

Yule y Tarone (en Kasper y Kellerman, 1998) discuten esta discrepancia y organizan los modelos de EC en dos categorizaciones, la primera se refiere a aquellas clasificaciones que están de acuerdo con aumentar a las categorías ya existentes un número de categorías adicionales y expandir las categorizaciones existentes. Ellos denominan a estos modelos de investigación como los modelos 'Pros'.

El segundo tipo de modelos de investigación incluye a los investigadores que rechazan el valor de las categorías existentes y que proponen una reducción sobre el número de las categorías de análisis, denominado como modelos de investigación 'Contras'. Dentro de las conclusiones de Yule y Tarone, enfatizan que la nueva pedagogía se encamina hacia la enseñanza reflexiva del alumno, en los modelos denominados como 'Pros', y no sólo a proporcionar un ambiente adecuado para el aprendizaje y por lo tanto indican:

Al emplear tareas que introducen y fomentan distintos tipos de estrategias comunicativas, el método de los Pros no sólo provee mayor conciencia, menos inhibición y práctica del lenguaje determinada, sino que proporciona actuaciones lingüísticas relevantes en la producción del aprendiente el cual puede ser más tarde mostrada con un enfoque específico de forma ²(Yule y Tarone en Kasper y Kellerman, 1998:29)

Para nuestros propósitos tomamos la postura hacia los modelos denominados como los 'Pros', a través de una categorización ya establecida, al igual que Yule y Tarone consideramos que las EC dentro de este modelo, contribuyen para que los alumnos desarrollen un grado de conciencia que les ayudará a tener un mejor desempeño lingüístico debido a que es posible retroalimentarles con términos más familiares sobre su desempeño que han sido discutido por lingüistas y maestros de lengua dos en el área. Por otra parte los modelos 'contras' podrían causar una mayor confusión en los alumnos si la terminología estipulada es desconocida para ellos, ya que al tratar de descifrar esta nueva terminología los alumnos pueden confundirse aún más y por ello tener poco aprovechamiento de las EC. Debemos destacar también que a lo largo de tres décadas este tema ha cobrado tal interés que la controversia es notoria con respecto a los estudios y términos, esta situación se debe en parte a la gran utilidad que han representado las EC.

II.B. OBJETIVOS ESPECIFICOS DE ESTA TESIS

En la década de los setentas no existía una distinción clara entre este tipo de estrategia y una de aprendizaje. Por ejemplo, para Douglas Brown (Ed. 1994:114) las estrategias de aprendizaje forman parte del *input*³. Estas estrategias permiten que un aprendiente reciba los mensajes de los

² By employing tasks which introduce and foster different types of communication strategy, the Pros' approach not only promotes greater awareness, less inhibition and purposeful language practice, it provides relevant learner-produced L2 linguistic performances which can be reflected on later with a specific focus on form

³ El *input* se define como los datos de la L2 que el alumno recibe (Ellis, 1990:159), también como el conocimiento accesado de manera escrita u oral o la información presentada por los maestros frente al grupo (Ellis, 1995:26).

otros miembros de la interacción, mientras que las EC forman parte del *output*⁷, ya que ayudan al aprendiente a dar el mensaje a los otros integrantes de la conversación.

Poco a poco las EC tuvieron tal impacto que surgió la necesidad de separar ambos términos. Psicolingüistas como E. Bialystok (en Faerch y Kasper 1984), T. Váradi (1973), C. Faerch y G. Kasper (1984) desarrollaron las primeras tipologías sobre el tema. A continuación se presenta un panorama detallado sobre el desarrollo de las EC, y posteriormente se analizan las clasificaciones más importantes dentro del campo.

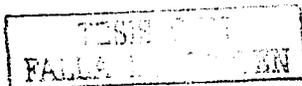
Faerch y Kasper (1984) aseguraron que la conducta de logro - y por ende las estrategias comunicativas de expansión (ECE) - promueven el aprendizaje en el alumno, por lo que indican que "una condición básica para que las estrategias comunicativas tengan un efecto de aprendizaje potencial es que estén gobernadas por una conducta de logro, mas que una de abandono"(1984:54). Por ende, el determinar cómo se presentan las EC en los alumnos de la Facultad de Lenguas de la UAEM, será punto de partida en el presente estudio. Otro de nuestros intereses es analizar el grado de conocimiento de la existencia de las EC, y el cómo esta conciencia determina el uso de esos mecanismos cognitivos en los alumnos. Se espera así que los resultados contribuyan a ayudar tanto a alumnos como a maestros de dicha institución a entender mejor el proceso de aprendizaje y manejo de la L2.

De manera más específica, es el propósito de esta investigación:

- Analizar la elección y frecuencia de las EC de los alumnos de la Facultad de Lenguas de la UAEM con base en un ejercicio de elicitación lingüística⁸ que se realiza en forma grupal.

⁷ El *output* es la producción de la información previamente almacenada en donde se usan las correcciones para confirmar o no el uso de la L2 (Ellis, 1995:26).

⁸ Para una explicación más amplia remitase a la metodología.



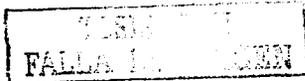
- Observar la metacognición de la existencia y uso de las EC por parte de los alumnos
- Describir ambas variables para poder observar la interacción que existe entre el conocimiento y el uso en el aula de las EC.

II. C. DEFINICIONES

Existen diversas definiciones sobre el concepto de EC. Selinker (1972) fue el primero en proponer un término, él plantea que las EC son técnicas que facilitan el manejo del material lingüístico disponible en la lengua materna (LM) ayudando a facilitar su desarrollo, cuando el alumno tiene una competencia lingüística limitada en la L2. Más tarde, en 1976, dicho autor las denomina como "un intento del estudiante para expresar o decodificar el significado en la lengua meta, en situaciones donde las reglas adecuadas de la lengua meta no han sido formadas"⁴(Selinker, 1976:77). Faerch y Kasper en 1984, definen a las estrategias comunicativas enfatizando la falta de recursos lingüísticos para poder comunicar lo que el alumno desea en una lengua dos. Para ellos las EC, son potencialmente concientes, debido a que en su proceso interno el alumno se da cuenta de la falta que enfrenta, y se plantea el cómo solucionar este problema llevándolo a esfuerzos cercanos a la conciencia.

Elaine Tarone (en Faerch y Kasper, 1984) define estas estrategias como cooperativas por naturaleza; una negociación entre ambos participantes en la interacción, quienes concientes de la falta comunicativa trabajan juntos para resolver el problema. Helena Da Silva y Aline Signoret (1998) discuten con profundidad ambas definiciones: la primera enfocada hacia los aspectos psicolingüísticos que los aprendientes realizan al solucionar su falta comunicativa (Faerch y Kasper, 1984), y la segunda que se ubica en la interacción y cooperación entre nativo y no-nativo

⁴ A systematic attempt by the learner to express meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed.



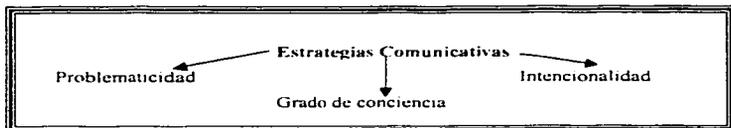
al tener un desequilibrio lingüístico que no permite una comunicación igualitaria y que lleva al no-nativo a utilizar las EC para poder comunicarse¹⁰ (Tarone, 1984).

Por otra parte, para S.P. Corder (1973) una posible definición es vista como un mecanismo o técnica utilizada cuando se quiere expresar una idea y se tiene problemas de comunicación en la L2; i.e. cuando "existe una falta de equilibrio entre los medios y los objetivos comunicativos"(en Da Silva y Signoret, 1996: 259). Brown (1994) las define como "el uso de mecanismos verbales y no verbales para la comunicación productiva de información"(1994: 118) y, como ya se mencionó, Faerch y Kasper hablan de las EC como "planes potencialmente concientes para resolver lo que para el individuo representa un problema para lograr una meta comunicativa en particular"(1984: 212). Si bien existen diferencias al tratar de precisar qué son las EC, todos los autores concuerdan con la falta de algún aspecto lingüístico por lo que el alumno debe compensar de alguna manera esta carencia. La definición que se prefiere es la dada por Faerch y Kasper (1984), ya que ellos incluyen las estrategias usadas por los alumnos al existir un interés por ambos hablantes en la conversación y las estrategias usadas por los alumnos cuando no existe una negociación en la interacción.

II.C.1. PROBLEMAS CON LAS DEFINICIONES Y EL TRATAMIENTO DE EC

En su libro *Communication Strategies*, Ellen Bialystok (1990), utiliza para definir a las estrategias comunicativas las tres características básicas que a través de la literatura han sido consideradas puntos fundamentales de las EC. Estas son la problematicidad, el grado de conciencia y la intencionalidad.

¹⁰ Sin embargo, las EC no son exclusivas de los no nativos, también se encuentran en la producción de los hablantes nativos.



Cuadro H. 1. Características más comunes en las definiciones de las EC de acuerdo con Bialystok.

Cada uno de estos criterios se describen a continuación.

a). LA PROBLEMATICIDAD

La problematidad es, de acuerdo con Bialystok, la característica más mencionada en las definiciones existentes. Para dicha autora este término aplica a las EC siempre que:

- 1) los hablantes utilicen el lenguaje estratégicamente. A diferencia del uso no estratégico de una conversación normal (ya sea porque ambos hablantes tienen un buen dominio de la lengua o porque pueden satisfacer su comunicación sin utilizar las EC).
- 2) el hablante u oyente tenga incertidumbre con respecto al uso del lenguaje en la comunicación, cabe mencionar que este aspecto no implica necesariamente el uso de una estrategia sino que puede constituir un problema en la interacción verbal. Por ejemplo, si se parafrasea para tener la certeza de que el oyente entendió la instrucción, sin que exista un problema comunicativo, entonces no se puede hablar de EC.

b). EL GRADO DE CONCIENCIA

Cuando existe una limitante en la comunicación, el hablante es consciente de su falta comunicativa y entonces aplica una de las estrategias para solucionar su problema comunicativo. Faerch y Kasper (1984) hablan de planes potencialmente reflexivos debido a que el hablante es

TESIS CON
FALLA DE DEFINICIÓN

Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

18

hasta cierto punto "conciente" de la situación, de manera global la conciencia del hablante dependerá del conocimiento lingüístico con el que cuente.

c). LA INTENCIONALIDAD

Los hablantes contamos con distintas opciones cuando expresamos nuestras ideas, asimismo la elección de una oración sobre otra va a determinar el tipo de estrategia que se use, por lo tanto la intencionalidad es el control del alumno sobre el uso de dichas estrategias.

Bialystok plantea que existen algunos puntos en contra para poder definir con claridad las tres características arriba mencionadas. Estos son los siguientes:

- 1) Que no se puede definir a las EC en términos de problematicidad ya que incluso es posible ver EC sin que exista la problematicidad en la comunicación.
- 2) Que no existe una clara evidencia de que el hablante está conciente de que sus expresiones forman parte del uso estratégico del lenguaje. Además Bialystok afirma que el grado de conciencia es factor determinante que implica excluir a todos aquellos que no tienen una reflexión conciente, como por ejemplo los niños.
- 3) Que no existe una relación entre el nivel del alumno, su uso de lenguaje y su intención comunicativa. De acuerdo con ella, de ser la relación lógica, el uso de la lengua con la intención del hablante, debería estar de acuerdo con el nivel del hablante. Sin embargo esto no sucede así.

Sin embargo, ella propone tomar en cuenta tres aspectos que puedan ayudar a clarificar los puntos ya mencionados y contar con una definición más acertada:

- 1) Diferenciar la conducta estratégica de la no estratégica en el hablante.
- 2) explicar la conducta a través de un análisis de esa parte del habla, incluyendo la conducta estratégica de la no estratégica, y
- 3) evaluar la prognosis de instrucción o el conocimiento anticipado de la instrucción.

Como se pudo observar, las definiciones de las EC son variadas. Para nuestros propósitos se toma en cuenta las características mencionadas por Ellen Bialystok (1990) en la toma de decisiones dentro del estudio, además los puntos establecidos por esta autora nos ayudan a

definir lo que sí es considerado como una estrategia y lo que sólo representa una negociación propia de la comunicación.

II.D. PRIMERAS CATEGORIZACIONES

A). ELAINE TARONE

Una de las primeras investigaciones sobre EC, llevada a cabo por Elaine Tarone (1977) en su artículo "*Some thoughts on the notions of communication strategy*" define a las estrategias dentro del plano interaccional, y las describe como "un intento mutuo de dos interlocutores para acordar un significado en situaciones en donde las estructuras de significado necesarias no parecen ser compartidas"(en Faerch y Kasper, 1984:2)¹¹. A continuación se presenta un cuadro que resume la clasificación presentada por ella¹²:

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS								
Paráfrasis			Préstamo				Abandono	
Aproximación	Invento de palabra	Circunlocución	Traducción literal	Cambio de lengua	Pedir ayuda	mímica	Abandono de tema	Abandono de mensaje

Cuadro II. 2. Clasificación de las Estrategias Comunicativas de acuerdo con Elaine Tarone.

Este cuadro muestra tres grandes clases en torno a las EC: *la paráfrasis, el préstamo y el abandono*. Enseguida se explica cada una de ellas de manera breve, sin embargo muchas de estas estrategias serán retomadas en nuestra discusión sobre la categorización propuesta por Faerch y Kasper.

En la *paráfrasis* se encuentran las siguientes categorizaciones:

¹¹ A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared

¹² Para una explicación de cada término remítase a la clasificación de Faerch y Kasper en el presente capítulo.



- **Aproximación:** el alumno usa un término o estructura que aunque sabe es incorrecto comparte las características semánticas necesarias con el término o estructura que necesita.
- **Invento de palabra:** el término original 'word coinage' se refiere a las palabras que el alumno crea para comunicar lo que quiere decir.
- **La circunlocución:** el alumno explica las características de una palabra en vez de decir la palabra específica. Por ejemplo, 'el objeto para barrer' en vez de 'escoba' en español.

En el *préstamo* encontramos las siguientes estrategias:

- **Traducción literal:** el alumno traduce lo que quiere comunicar en la L2 como lo haría en su L1.
- **Cambio de lengua,** tomado del término 'code switching' también se encuentra en la literatura como 'cambio de código', el alumno usa un aspecto de la L1 sin traducirlo a la L2.
- **Pedir ayuda:** el alumno pide ayuda para decir el mensaje.
- **Mímica:** el alumno usa aspectos no lingüísticos como los gestos, los movimientos del cuerpo para comunicar su mensaje.

Finalmente el *abandono*, en esta clasificación encontramos:

- **Abandono del tema:** el alumno evita abordar temas que no conoce en la L2.
- **Abandono del mensaje:** el alumno comienza a hablar de un tema pero abandona la conversación pues se da cuenta que no tiene los recursos suficientes.

B). ELLEN BIALYSTOK

Bialystok (en Faerch y Kasper, 1984) presenta un análisis y categorización sobre las EC, tomando como base medular que la interacción es cooperativa por naturaleza. Toma como fuente principal la clasificación de Tarone mencionada anteriormente. En seguida se enseña de manera esquematizada dicha clasificación:

A. Estrategias basadas en la L1:	
1)	Cambio de lengua
2)	Extranjerización
3)	Transliteración
B. Estrategias basadas en la L2:	
1)	Contigüidad semántica
2)	Descripción
2.1)	Propiedades físicas generales
2.2)	Características específicas
2.3)	Características interaccionales / funcionales
3)	Invento de palabra
C. Estrategias no lingüísticas	

Cuadro II.3. Clasificación de las EC de acuerdo con Ellen Bialystok.

Bialystok subdivide a las EC en tres rubros: aquellas *basadas en la lengua uno (L1)*, aquellas *basadas en la L2* y las *no lingüísticas*.

En primer lugar las *EC basadas en la L1*:

- **El cambio de lengua:** - *language switch* - usar una palabra o frase diferente a la L2, que normalmente es la lengua uno del alumno.
- **Extranjerización:** el alumno crea palabras y frases que no existen en la L2 o que son consideradas como inapropiadas tomadas de la L1 del alumno pero que cuentan con características fonológicas o morfológicas de la L2.
- **Transliteración:** el uso de palabras u oraciones para crear una traducción literal de una palabra u oración de la L1 que normalmente no se presentaría en la L2.

En las *estrategias basadas en la L2*, encontramos:

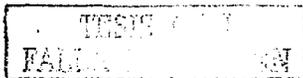
- **La contigüidad semántica:** el alumno usa una palabra similar con características semánticas suficientes en vez de la palabra adecuada y por ende da sólo una traducción aproximada.
- En la **descripción** encontramos las siguientes subcategorías:
 - propiedades físicas generales, dar las características generales de una palabra.
 - Características específicas, normalmente se trata de la estructura general que tiene una palabra en particular.
 - Características interaccionales / funcionales, muestra las funciones de un objeto o las acciones que una persona puede hacer con esto.
- **Invento de palabra:** crear una palabra en la L2 usando características de la L2 e incorporando estas características al sistema de la L2.

Finalmente se incluye la categoría de las *estrategias no lingüísticas*, también llamadas como *la información contextual* en la conversación. Si bien estas estrategias se mencionan no toman parte de su análisis.

II.E. CLASIFICACIÓN DE FAERCH Y KASPER

II.E.1. JUSTIFICACIÓN

La tipificación dada por Faerch y Kasper, es considerada por diversos autores como Rod Ellis (1990) y Andrew Cohen (1989), como pilares dentro del tema. Faerch y Kasper, presentan su tipología sobre la cual se fundamentan mis observaciones debido a que:



- 1) Su estudio compila una categorización más completa al considerar a la lengua madre, la lengua dos y una lengua tres, dentro del interlenguaje del aprendiente.
- 2) A diferencia de otros análisis, ellos incorporan aspectos macro lingüísticos al mencionar el discurso, y no sólo nombrar el área fonética, morfológica o sintáctica.
- 3) Analizan y llevan a cabo una crítica a la cooperación durante la interacción. Para ellos dicha interacción no siempre es exitosa debido a que en muchas ocasiones el interlocutor no cooperará con el interactuante, en cuyo caso el hablante deberá satisfacer su necesidad comunicativa por sí mismo.
- 4) Su clasificación ha formado parte del análisis llevado a cabo por una gran cantidad de especialistas renombrados en el área: Andrew Cohen (1989), Rod Ellis (1990), Ellen Bialystok (1990), Joan Rubin (1987), Rebecca Oxford (1990), por mencionar unos cuantos.
- 5) Hoy en día, su clasificación sigue vigente dentro de la literatura de EC.

II.E.2. DESCRIPCION

Faerch y Kasper toman como base para su modelo el concepto de *conducta intelectual* tomado de Leont'ev (1975:153) el cual se refiere a la elección del alumno (conciente o no) entre varias respuestas a un estímulo determinado, en un sentido amplio, la *conducta intelectual* se refiere a "aquellas acciones psíquicas y conductuales (observables) que involucran los procesos cognitivos"¹³(1984:23). Para construir su modelo identifican dos fases en la comunicación: la fase de la planeación y la fase de la ejecución. La fase de la planeación tiene como meta el llevar a cabo un plan, del cual se desprende una acción que posteriormente lleva a una meta determinada. Para que la planeación y la meta sean exitosas, el individuo debe elegir un plan a través del análisis de la situación para tomar las acciones específicas de acuerdo con el objetivo. En esta fase el individuo elige las reglas y elementos que considera pertinentes para establecer su plan que a groso modo satisfecerá una meta en particular. En los hablantes nativos, esta fase es inconciente y por lo general automática. La fase de la ejecución por otra parte "consiste en procesos neurológicos y fisiológicos, que llevan a la articulación de los órganos del habla, la escritura, el uso de gestos y signos, etc"¹⁴(1984:25). Tomando como base estas dos fases del

¹³ referring to all those psychic and behavioural (observable) actions which involve cognitive processes.

¹⁴ consist of neurological and physiological processes, leading to articulation of the speech organs, writing, the use of gestures and signs, etc.

Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

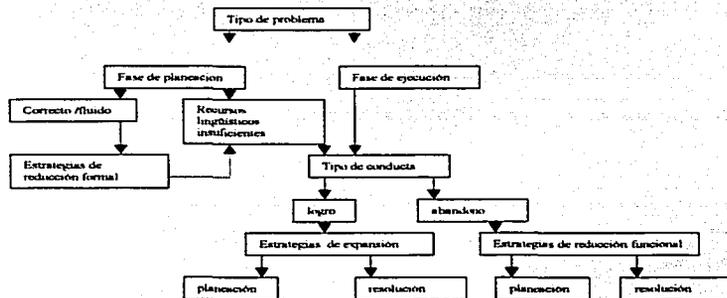
modelo, ellos identifican a las EC directamente con la fase de la planeación. Faerch y Kasper indican que más que tratarse de un proceso se trata de un plan cognitivo que el individuo usa cuando tiene una falta comunicativa. Ambos proponen dos conductas básicas que los individuos tienen al enfrentar un problema en la comunicación: una conducta de *abandono* o una de *logro*. La primera implica alejarse del problema durante la interacción y la segunda ayuda a enfrentar directamente el problema al elaborar un plan alternativo. Ellos proponen dos tipos de estrategias principales: las de *reducción* (enfocadas en la conducta de abandono) y las de *expansión* (enfocadas en la conducta de logro). La selección de una estrategia u otra dependerá de dos aspectos, la conducta a ser elegida, y la naturaleza del problema.

Dentro de la clasificación de *estrategias de reducción* se habla de dos tipos de reducción: las estrategias de *reducción formal* y las estrategias de *reducción funcional*. Las estrategias de reducción formal, surgen por un afán del hablante por evitar una expresión poco fluida o incorrecta, asimismo por una falta de recursos lingüísticos que no le permite expresarse. De esta forma los aprendientes reducen su Interlenguaje (IL). Faerch y Kasper indican que: "el usuario de la lengua en una situación comunicativa específica evita el uso de reglas y/o palabras que tiene a su disposición, y las que en una situación comunicativa específica sería la manera más adecuada de alcanzar su meta comunicativa"¹⁵ (1984: 40).

Várdi (1984) explica que al enfrentar una carencia en la comunicación el alumno, usa la reducción formal para contribuir a la fluidez de los alumnos, esto tomando en cuenta que la reducción formal es una manera de facilitar la comunicación. En efecto, el aprendiente podrá emitir expresiones que aunque sabe son incorrectas, le ayudarán a comunicarse.

Las estrategias de reducción funcional se usan cuando los individuos tienen un problema en la fase de la planeación por una falta de recursos lingüísticos o en la fase de la ejecución al tratar de solucionar el problema que enfrentan, cuando la conducta del emisor se enfoca al abandono.

Para poder entender de manera más completa los tipos de estrategias, presentadas por Faerch y Kasper - de *reducción formal y funcional*, y las de *logro* - se presenta el cuadro que ellos utilizaron en 1984¹⁵:

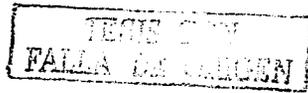


Cuadro 11.4. El modelo de Faerch y Kasper (1984: 39)

En las estrategias de reducción formal a *nivel fonológico* se habla de estrategias de expansión más que de reducción, ya que sería imposible impedir el pronunciar cierto fonema con la finalidad de evitar dicha pronunciación dentro de todo el sistema lingüístico que se desee

¹⁵ the language user in a specific communicative situation avoids using rules/items which he has at his disposal, and which in a different communicative situation would be the most appropriate way of reaching his communicative goal.

¹⁶ traducción de la autora



alcanzar. Como por ejemplo, un nativo hablante del inglés quien enfrenta problemas con la 'r' sencilla y la múltiple cuando ocurren en una misma palabra como en '*rare*' preferiría usar la palabra '*extraño*' siendo eso un ejemplo de una estrategia de expansión.

A nivel *morfológico*, de manera similar al anterior, contempla la existencia de reglas determinadas en la lengua que son imposibles de evitar. Por ejemplo, el verbo '*thinned*' en una oración, si bien representa un morfema incorrecto para la conjugación de verbos irregulares no agrega un cambio de significado y por lo tanto no interfiere en la transmisión del mensaje, pues tanto un nativo como un no nativo entenderá que aunque es una mala aplicación de la estructura generalizada por el uso de la regla de verbos regulares (-ed), el mensaje puede aún ser entendido. Sin embargo, puede que los morfemas sean semánticamente redundantes, sin que por ello el hablante sienta una necesidad de compensar. Por ejemplo en una oración como '*yesterday I go to the cinema*' en donde el hablante aplica una estrategia de reducción funcional que no interfiere en la comunicación.

En el nivel *sináctico*, existe la posibilidad de selección, ya que si el hablante encuentra una estructura difícil puede bien tratar de expresarla, o bien evitarla con una estructura alternativa, que pasaría desapercibida si el resultado es una oración bien estructurada en la L2. Sin embargo, como en el caso anterior, la estructura dependerá también de si se considera con carácter obligatorio o no. Por ejemplo para un nativo hablante de inglés el subjuntivo en oraciones como '*no creo que sepa*' puede representar un problema y por ende será evitado utilizando una estrategia de reducción funcional en una oración como '*probablemente no sabe*' o emitiendo una estructura errónea como '*no creo que sabe*'.



Por último, abarcamos a las estrategias de reducción formal en el nivel léxico. Estas pueden ser utilizadas tanto por las estrategias de reducción, como por las de expansión (como se explica más abajo). Por ejemplo, el decir en inglés 'tool' para referirse a una herramienta específica como 'screwdriver'.

Como se puede observar de esta categorización, la descripción llevada a cabo por estos autores presenta un continuo que inicia en la reducción formal en el nivel fonético, con la descripción de mayor obligatoriedad y termina con la reducción formal en el nivel léxico en donde existe menor grado de obligatoriedad. De este grado de obligatoriedad dependerá la conducta que seguirá el individuo, la cual como se presenta en el cuadro 11.4. resulta en dos opciones:

- Una oración correcta y fluida que pasará desapercibida por el interlocutor, pues no representa problema en la comunicación, y por ende no es visible, y
- Una oración incorrecta debido a los recursos insuficientes que tiene el alumno, en donde el individuo tiene dos alternativas:
 - a) una conducta de logro, que resultará necesariamente en una estrategia de expansión o
 - b) una conducta de abandono, que resultará necesariamente en una estrategia de reducción funcional.

Las estrategias de reducción funcional son usadas cuando el hablante tiene problemas en la fase de planeación y ejecución; si presenta insuficientes recursos lingüísticos, y si su conducta es enfocada hacia el abandono. Dentro de esta categorización se ubican tres tipos de estrategias cuyas bases son el contenido proposicional (o lo que se asocia con el contenido del evento comunicativo):

- a) El abandono del tema: el hablante evita hablar de temas considerados como problemáticos, lingüísticamente hablando.
- b) El abandono del mensaje: el hablante inicia el tema de conversación, pero lo abandona debido a una falta de conocimiento de regla o forma sobre el mismo.
- c) El remplazo de significado: también conocido como abandono semántico, el hablante sigue con el tema, pero opta por un término más general, y por tanto puede reflejar cierta vaguedad.

De esta categorización es posible concluir, que el alumno que elige una conducta de abandono, lo hará a través del abandono parcial de la comunicación (en el abandono del mensaje) por una falta de recursos lingüísticos tal que no le permite expresar lo que quiere, el abandono total del tema (en el abandono del tema) y el reemplazo del significado.

A diferencia de las estrategias a) y b) en donde el alumno termina abandonando la comunicación, Faerch y Kasper discuten el caso del reemplazo del significado. A pesar de que ubican esta estrategia dentro de las EC de reducción funcional, ellos están concientes que el uso de esta estrategia puede dar pie a una estrategia de expansión, ya que el alumno continúa con el tema pero lo hace a través de una opción más general (que puede conducir a una vaguedad de la expresión en el individuo).

Finalmente las estrategias de expansión, opuesto a las estrategias de reducción, el hablante expande sus herramientas comunicativas al tratar de resolver su problema comunicativo. Se utilizan por los individuos para resolver problemas en la fase de la planeación, debido a una falta de recursos lingüísticos. Dentro de esta categorización encontramos a las siguientes estrategias:

- a) El cambio de código, ya sea L2 o LM, se refiere a intercalar en una misma conversación estos dos códigos; no existe un patrón de frecuencia establecido para cambiar el código, todo dependerá del entorno en donde se dé la comunicación. Por ejemplo, en el salón de clases es muy frecuente encontrar este tipo de estrategia.
- b) La transferencia interlingual es resultado de la combinación de aspectos lingüísticos de la L1 y la L2 o de la L2. Puede también ser analizable desde el nivel del discurso y del nivel pragmático¹⁷. Cuando la palabra se ajusta a la fonología o morfología de la L2, se habla entonces de '*extranjerización*', como en '*Il y a une CLOCHE*' (tomado de Bialystok, 1983) del inglés '*clock*' en un alumno nativo hablante del inglés. Pero si se ajusta el nivel léxical al sistema L2 se habla de '*traducción literal*', como en '*I have hungry*' en un nativo hablante del español.

¹⁷ La mayor parte de la categorización presentada por Faerch y Kasper, enfatiza el nivel léxical, aunque también se incluyen aspectos de análisis fonético, morfológico y sintáctico.

- c) La transferencia inter/intralingual surge cuando el hablante encuentra similitudes en la L2 con su L1. El resultado es la generalización de una regla en la L2, influida por características de las estructuras de la L1. Por ejemplo los alumnos nativo hablantes del danés tendrán problemas en ajustar el uso del pasado regular -ed a las características propias del inglés debido a que ellos cuentan con su propia categoría de verbos regulares e irregulares que es similar al inglés (Faerch y Kasper, 1984:47).
- b) Las estrategias basadas en el IL conllevan las siguientes opciones que los individuos utilizan al enfrentar un problema usando su IL.
- *La generalización* - también llamada *sobregeneralización*: el individuo llena los huecos con palabras o frases del IL, que por lo general no utilizarían en tales contextos.¹⁸
 - *La paráfrasis*: el individuo resuelve su problema comunicativo en la fase de la planeación al elaborar una estructura bien hecha de acuerdo con su IL. También se le conoce como *circunlocución*, descripción o ejemplificación.
 - *Invento de palabra*¹⁹: el individuo crea su propio término del sistema del IL, resultando una palabra nueva de la L2.
 - *Reestructuración*: cuando el individuo se da cuenta de que no podrá llevar a cabo su plan establecido, recurre a un plan alternativo.
- c) Las estrategias cooperativas, cuando el individuo no puede solucionar el problema comunicativo por sí mismo y por lo tanto, a través de una señal, le pide ayuda a su interlocutor. A este tipo de estrategia se le conoce como *'llamada'*, ésta puede ser directa o indirecta.
- d) Las estrategias no lingüísticas, como la mímica, gestos, u otro aspecto no lingüístico, que ayudan al individuo a comunicar su mensaje.
- e) Las estrategias de remedio, cuando los hablantes enfrentan dificultades para llegar a ciertas oraciones/expresiones del IL usarán estrategias de expansión para llegar al aspecto problemático.

ILE.3. EJEMPLIFICACIÓN DE LAS EC

Los siguientes cuadros tienen como finalidad ejemplificar las estrategias arriba explicadas. El primero, es tomado de Ellis en su libro *Understanding Second language Acquisition* (1990), quien usa la categorización de EC de Faerch y Kasper:

¹⁸ Para una discusión sobre la diferencia entre dicha estrategia y sustitución léxica, aproximación o términos super ordenados, remítase a Faerch y Kasper (1984:48)

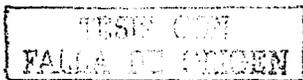
¹⁹ El término original *Word coinage*, no ha sido encontrado en español, por lo que se propone el término arriba mencionado

Tipo	Ejemplo
A. Estrategias de reducción	
1 Estrategias de reducción formal	
	He made him to go... => He asked him to go...
2 Estrategias de reducción funcional	
	He plays... => he does sport
B. Estrategias de expansión	
1. Estrategias compensatorias	
a) Estrategias no-cooperativas	
1) Estrategias basadas en la L1/L3	
-cambio de código	I don't have any Geschwister.
-extranjerización	Dänish 'papekuev' <=> 'popercrue'
-traducción literal	Dänish 'grönesager' (= vegetables) ^ 'green dung'
2) Estrategias basadas en la L2	
-sustitución	'rabbit' ^ 'animal'
-paráfrasis	He cleaned the house with a ... ^ it sucks in air
-invento de palabra	'gallery' ^ 'picture place'
-reestructuración	'I have two...' ^ 'I have a brother and sister'
a) Estrategias no lingüísticas	
b) Estrategias cooperativas	
1) pedir ayuda directamente	
a) ayuda indirecta	
2. Estrategias de resolución	
a) Esperar	
b) Usar el campo semántico	
c) Usar otras lenguas	

Cuadro II. A. Resumen de las EC de Faerch y Kasper (basado en Ellis, 1990)

Como se observa en el cuadro anterior, se presenta el resumen de las EC de Faerch y Kasper (basado en Ellis, 1990) en primer lugar se presentan las *estrategias de reducción formal y funcional*. En el primer caso el alumno usa la palabra *'asked'* por la palabra *'made'* evitando la conjugación de un verbo irregular en su forma pasada; en el segundo caso, el alumno usa una estrategia de expansión: la *paráfrasis* en *'he does sport'* por la palabra *'plays'*.

Enseguida se muestran ejemplos de las *estrategias de expansión*, en primer lugar las estrategias compensatorias no-cooperativas basadas en la L1/L3. La primer estrategia: *cambio de código*, muestra como un hablante nativo de alemán usa una palabra de su lengua nativa: *'Geschwister'* para comunicar su mensaje. En la segunda estrategia *extranjerización* el alumno usa la forma



'papirkur' como resultado de la combinación fonética y morfológica de una palabra de la lengua danesa a las reglas de la lengua inglesa. En la tercer estrategia: *traducción literal*, el alumno usa las palabras 'green things' que provienen de la traducción del danés 'grønnsager'.

Más adelante se muestran las estrategias de expansión compensatorias no-cooperativas basadas en la L2. La primer estrategia es la de *sustitución*, el alumno usa la palabra 'animal' (término más general) por la forma específica 'rabbit'. La segunda estrategia, la *paráfrasis* se muestra en la oración 'He cleaned the house with a... it sucks in air' en donde el alumno da características de la palabra correcta 'vacuum cleaner'. La tercer estrategia: el *invento de palabra* se presenta con el ejemplo 'picture place' forma que no se utiliza en inglés como sustituto de la palabra 'gallery'. La siguiente estrategia: la *reestructuración* se ejemplifica con la oración 'I have two... I have a brother and sister' el alumno opta por un cambio del plan original por un desconocimiento de la palabra 'siblings'.

Finalmente en las estrategias de expansión compensatorias cooperativas se presenta la estrategia *pedir ayuda directamente*, el ejemplo 'What's this?' muestra como un alumno pide directamente a su interlocutor que le diga la información que necesita. El segundo y tercer cuadro es una adaptación llevada a cabo por Da Silva Gomes y Signoret (1996) en *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Estos permiten ofrecerle una panorámica clara al lector de las EC.



ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS DE REDUCCIÓN	EJEMPLOS
A. LA OMISIÓN DEL TÓPICO		-El alumno cambia de tema porque no maneja -ciertas fonemas -ciertas estructuras -ciertas morfemas -cierta terminología
B. EL ABANDONO DEL MENSAJE		-Les oiseaux GA (gazoillens) del francés-LE -What YOU (do you do) del inglés-LE -El queja que va FUE... (fuera a la tienda) del español-LE
C. EL REEMPLAZO DEL SIGNIFICADO		-Para evitar la /N en "pollution" del inglés-LE, el alumno dice IT'S HARD TO BREATHE en vez de "air pollution" -En respuesta a "¿que quieren los pájaros que haga la mamá?", el alumno dice QUIEREN COMER para evitar el subjuntivo del español-LE -El alumno dice I LIKE TO SWIM en vez de "I went to swim" en inglés-LE
D. LA REDUCCIÓN DEL MENSAJE		-El alumno usa FERRAMIENTA en vez de "lave" en español-LE -El alumno evita ciertas subtemas de su mensaje porque no maneja -ciertas fonemas -ciertas estructuras -ciertas morfemas -cierta terminología

Cuadro II. 6. Ejemplificación de las estrategias de reducción de Faerch y Kasper (adaptado por Da Silva y Signoret, 1996: 244)

En el cuadro II.6. Da Silva y Signoret (1996) presentan ejemplos de las estrategias de reducción. La *omisión del tópico* emerge cuando el alumno no conoce los fonemas, las estructuras, los morfemas o la terminología necesaria para hablar de un tema en particular, por lo que evita hablar de ese tema. El *abandono del mensaje* se ejemplifica con el ejemplo: '*Les oiseaux GA...*' ejemplo tomado del Francés en donde el alumno empieza a hablar, pero abandona el mensaje pues desconoce la palabra: '*gazoillens*'. Esto mismo se presenta en el ejemplo siguiente, en donde un alumno no nativo del español, comienza a hablar de una acción en pasado sin embargo abandona el mensaje porque no conoce el pasado del verbo '*ir*'. El *reemplazo del significado* se ilustra en primer lugar cuando el alumno evita la pronunciación del fonema /N/ en la palabra '*pollution*' y dice '*it's hard to breathe*' a través de la estrategia de expansión *paráfrasis*. En el siguiente ejemplo, el alumno evita el uso del subjuntivo del español ('*quieren que les dé de comer*') a través de una sustitución de la conjugación del subjuntivo por el infinitivo '*comer*' emitiendo así la oración '*quieren comer*'. Enseguida se presenta el ejemplo de un alumno no nativo del inglés que dice '*I like to swim*' en vez de la oración '*I went to swim*', debido a que el hablante no conoce la conjugación del verbo en pasado '*go*' (verbo irregular) evita dicha

conjugación con la sustitución del verbo 'went' por 'like'. El último ejemplo, es uno de *reducción formal* a nivel léxico, en donde el alumno no usa la palabra 'lave' término más específico sino uno más general 'herramienta', a través de la estrategia de expansión denominada *sustitución*.

Finalmente se presenta la *reducción del mensaje*, estrategia que se usa dentro de la conversación cuando el alumno evita hablar de ciertos subtemas pues desconoce algunos fonemas, estructuras, morfemas o terminología.

ESTRATEGIAS DE EXPANSION	
ESTRATEGIAS	EJEMPLOS
1. EL PRÉSTAMO	
a. El cambio de código	- I want a CONFITEAU para evitar el léxico <i>IV</i> en "Lutite", el alumno usa el término en francés-L1
b. La extranjerización	- Je ne pas (COTO SCHOOL, del inglés-L1 (Tarone, 1983)
c. La transferencia de L1/L2	- Ji y a une CLACHE de "clock" del inglés-L1 (Hulstiek, 1983) - "Sh/dp" del español-L1 en vez de "SMDp" en inglés-L1 - THE BOOK OF JACK, de la sintaxis del español-L1 en vez de Jack's book" en inglés-L1 - JE SAIS JEAN, del significado de "I know" del inglés-L1 en vez de "Je connais Jean" en francés-L1 (Tarone, 1983) - PLACE DIFEU, de "fireplace" del inglés-L1 (Hulstiek, 1983) - section, en vez de "straw" en inglés-L1
2. LA INSERCIÓN DE VOCALES	
3. LA PARAFRASIS	
-la circumlocución	- para no usar el pseudónimo subterfugio en "J'EN a trois" en francés-L1, el alumno dice J'AI TROIS POMMES - THING YOU DRY YOUR HANDS ON, en vez de "towel" en inglés-L1
4. LA GENERALIZACIÓN	- Es CARRO en vez de "car" en español-L1 - Je GOED en inglés-L1 - Il A tombe en francés-L1 (Tarone et al., 1983)
5. LA INVENCIÓN DE PALABRAS	- AIRBAG, en vez de "balloon" del inglés-L1 (varada, 1983) - UBBRYT, en vez de "beuc" del francés-L1 (Hulstiek, 1983)
6. LA REESTRUCTURACIÓN	- En vez de "daughter" en inglés-L1, el alumno dice MY PARENTS HAS A HAVE FOUR ELDER SISTERS (Aldredhies) et al., 1980, en French y Kasper, 1983a)
7. LA SOBRELABORACIÓN	- La omisión de las contracciones y el uso de formas enteras - That's me five WHICH I you're standing on en inglés-L1
8. EL USO DE INFORMACIÓN PARALINGÜÍSTICA	- Uso de gestos, ruidos, mímica, etcétera
9. EL LLAMADO AL INTERLOCUTOR	- How do you say STAPLE in french? (Tarone et al., 1983)
10. EL CEDER LA TAREA DE HABLAR	- El alumno invita a su interlocutor a decir lo que el mismo quiere decir (Wagner, 1983)

Cuadro 11.7. Ejemplificación de las estrategias de expansión de French y Kasper y otros autores (adaptado por Da SILVA y Sigüenza, 1999: 246)

Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

En el cuadro II.7., se presentan las estrategias de expansión, las cuales se describen a continuación. En primer término tenemos a las estrategias de préstamo: *el cambio de código, la extranjerización y la transferencia de L1 L3.*

En el *cambio de código*, tenemos el ejemplo: *'I want a COUTEAU'* esta estrategia se da como resultado de una estrategia de reducción, ya que el alumno evita el fonema /f/ en la palabra *'knife'* a través de la palabra equivalente en francés como su L1. El siguiente ejemplo es tomado de Tarone en 1983 el alumno hablante de inglés como L1, usa la frase *'GO TO SCHOOL'*.

La *extranjerización*, ejemplo tomado de Bialystok en 1983, el hablante nativo del inglés dice *'CLOCHE'* como resultado de la combinación de la palabra *'clock'* del inglés adecuado a la fonética del francés. En la siguiente estrategia, la *transferencia de L1/L3*, se presenta un ejemplo a nivel fonético, un nativo hablante de español usa el fonema /i/ tomado de su lengua en vez del fonema del inglés /i/. En el siguiente ejemplo, se usa una estructura sintáctica del español *'THE BOOK OF JACK'* como transferencia de la versión sintáctica del inglés *'Jack's book'*. Enseguida el ejemplo *'JE SAIS JEAN'* surge debido a una transferencia del inglés como lengua materna del alumno por el verbo *'I know Jean'* en vez de la estructura adecuada del francés *'Je connais Jean'*. Finalmente el ejemplo *'PLACE DE FEU'* se toma por una transferencia de la palabra *'fireplace'* del inglés como L1 del hablante.

Enseguida se presenta el ejemplo de la estrategia: la *inserción de vocales*, en donde el alumno dice *'seterei'* (Cf. Da Silva y Signoret, 2000:246) en vez de la palabra correcta *'stray'* del inglés. En la *paráfrasis* el alumno evita el pronombre adverbial en la oración *'J'EN ai trois'* y produce la siguiente oración *'J'AI TRÍOS POMMES'*. Enseguida se presenta el ejemplo de la

circunlocución, en donde el hablante dice características propias de la palabra para producir su mensaje pues desconoce la palabra *'towel'* del inglés.

En la *generalización*, el primer ejemplo es en el nivel fonético, el alumno dice el fonema /f/ en vez del /r/ en la palabra *'caro'* pues generaliza el uso del fonema múltiple de la 'r'. El alumno generaliza la conjugación de los verbos regulares y los irregulares y dice *'goed'* en vez de *'went'*. El alumno generaliza el uso del verbo *'avoir'* en francés en vez del verbo *'être'* en el uso del verbo en el pasado compuesto. En la *invención de palabra* el alumno crea la palabra *'AIRBAG'* en un intento por decir *'balloon'* en inglés. El alumno dice *'HEUROT'* en vez de la palabra correcta del francés *'heure'* (ejemplo tomado de Bialystok, 1983).

En el ejemplo de la *reestructuración*, el alumno desconoce la palabra *'daughter'* y por lo tanto decide cambiar su plan y decir *'I HAVE FOUR ELDER SISTER'*. En la *sobreelaboración* el alumno usa la forma entera de la lengua y evita las contracciones, por ejemplo *'It is a wonderful day'*. El siguiente ejemplo presenta un uso innecesario de palabras tomadas por el alumno en su afán de producir una oración adecuada y entonces dice: *'That 's my foot WHICH you're standing on'*.

El ejemplo sobre la estrategia de información *paralingüística* se compone de gestos, ruidos, mímica, etc. En el *llamado al interlocutor*, el alumno pregunta: *'How do you say STAPLE in french?'* Pidiendo de manera directa al interlocutor que le auxilie con este término. Por último la estrategia: *ceder la tarea de habla*, en donde el alumno invita al interlocutor a que le ayude, esto puede darse con una pausa o con una oración previa que indique al interlocutor que debe ayudar al emisor.

Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

finalmente se ejemplifica cada estrategia para dar al lector una mejor idea de lo que son las EC. A continuación se discute nuestro segundo concepto nuclear: la metacognición.

II.F. LA METACOGNICIÓN

El término metacognición ha sido denominado como: 'aprender a aprender' (Barriga, 1998), 'el conocimiento sobre el conocimiento' (Nickerson, Perkins y Smith 1998), o 'la cognición de la cognición' (Flavell, 1993). De acuerdo con Díaz Barriga (2001), en los últimos años el tema sobre la metacognición ha sido utilizado para aplicarse al salón de clase. Hoy en día es posible escuchar este término, sin embargo existen malas interpretaciones sobre el mismo, ya sea por una falta de precisión o por una confusión en la literatura sobre lo que implica este concepto.

Para Nickerson, Perkins y Smith existen en el salón de clase alumnos expertos y alumnos novatos. Los alumnos expertos son considerados por estos autores como tal ya que "no sólo saben más, saben que saben más, saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía" (1998:124).

Además argumentan que existe una diferencia notable entre contar con información específica en la mente y poder acceder a esta información cuando se requiera, entre tener una habilidad específica y entender como llevarla a cabo de una mejor forma, entre realizar una tarea específica y poder reflexionar sobre cómo se realizó (1998:124-125). Estas reflexiones nos permiten comprender de mejor manera el concepto de metacognición, debido a que es precisamente en los casos de la introspección hacia el propio aprendizaje en donde reside este término.

Flavell (1993) proporciona una definición que compartimos ya que expresa que la metacognición se refiere a los conocimientos de los individuos sobre sus procesos y los 'productos cognitivos' (1993). Por lo tanto implica las capacidades que tienen los individuos para controlar y planear los procesos del pensamiento sobre las producciones que ejerce.

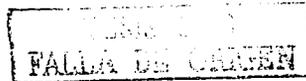
Un concepto clave en este tema es el de *conocimiento metacognitivo*, el cual se refiere al saber de las posibilidades y limitantes que tienen los individuos. El *conocimiento metacognitivo* está determinado de acuerdo con tres variables (Flavell:1978):

- Las variables personales
- Las variables de la tarea
- Las variables de estrategia

Las *variables personales* se refieren a las creencias que tiene el sujeto sobre su persona y sobre los demás individuos en una mirada cognitiva. Las *variables de la tarea* se refieren a la reflexión del individuo sobre la naturaleza de una tarea cognitiva y su facilidad o dificultad en el desarrollo de la misma. Las *variables de estrategia* se enfocan a la reflexión sobre el éxito de una determinada estrategia en el desempeño del individuo.

Para Flavell es importante aclarar que estas variables se pueden encontrar entremezcladas en las distintas actividades de los individuos, también que se puede acceder de manera intencional o automática a ellas y que pueden intervenir en el sujeto de manera conciente o no.

Nickerson, Perkins y Smith (1998) argumentan que el mejor desempeño del individuo se ubica en su capacidad para analizar si su desempeño fue satisfactorio en término de los objetivos de la tarea a realizar y de no ser así en poder cambiar su actuación. Para ejemplificar este punto retoman distintas profesiones y comentan:



Un físico, por ejemplo, tiene que juzgar continuamente si su conocimiento y habilidades están al día y si son adecuados frente a las demandas de su profesión. Un investigador tiene que ser capaz de discernir si la base de su conocimiento incluye los últimos descubrimientos de importancia para los problemas de investigación a que se está dedicando. Un abogado tiene que ser capaz de juzgar si su conocimiento de las leyes y de la jurisprudencia correspondiente se ajusta al nivel actual (1998:126).

Por lo tanto, la meta final de los estudios y enfoques sobre la metacognición consiste en proporcionar a los sujetos herramientas que le ayuden a ser más hábiles en su desempeño cognitivo. Surge entonces nuestro segundo término de importancia: la *habilidad metacognitiva*, la cual se refiere a las "habilidades cognitivas que son necesarias o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento" (Nickerson, Perkins y Smith, 1998:125). Por lo tanto se debe entender que el desarrollo de esta habilidad va mucho más allá que el tener algún conocimiento sobre la cognición.

Nickerson, Perkins y Smith (1998) discuten cómo este tema ha sido incluido en la bibliografía sobre aprendizaje desde hace algún tiempo; sin embargo, en los pocos casos en los que se incluye un entrenamiento en el aula sobre el tema ha tenido poco éxito (1998:127). Por lo tanto el aprendizaje sobre el propio aprendizaje se da de manera espontánea y por consecuencia de la tarea que se está llevando a cabo y no a través de un esfuerzo conciente.

Si bien es importante ayudar a desarrollar las capacidades cognitivas de los individuos en el aula, el entrenamiento sobre cómo mejorar las habilidades de la comprensión ayudará a aumentar el desempeño de los sujetos en el aula en cuanto a la adquisición del conocimiento y de su desarrollo intelectual.

Gombert (1990), propone los términos de *habilidad epilíngüística* y *habilidad metalíngüística*. El primer término, se refiere a la capacidad semiconsciente de metacognición que posee una

Velázquez. Las Estrategias comunicativas...

persona. El segundo término se refiere a una mayor reflexión consciente del individuo sobre los aspectos de la lengua.

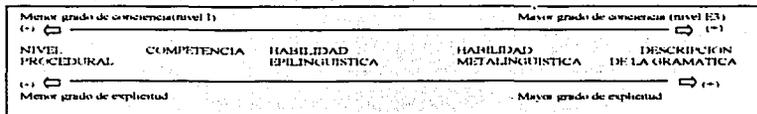
En este mismo sentido, Karmiloff-Smith (1992) habla del contraste entre los procesos conscientes y los semiconscientes, y en su modelo explica la evolución gradual del conocimiento y de su nivel de conciencia. Su modelo conocido como *Redescription Representational (RR)* muestra las diferentes etapas de cada dominio que sirven para avanzar en cuanto a la conciencia del conocimiento. Esta autora explica cómo se organiza el conocimiento en el cerebro. Para ella, al igual que para Fodor (1983) los seres humanos organizamos la información en el cerebro por módulos. De esta manera, Karmiloff-Smith planea cuatro niveles de conciencia:

- una fase implícita (I)
- una fase explícita (E1)
- una fase explícita (E2)
- una fase explícita (E3)

En un primer momento, el nivel implícito o procedural, el sujeto recibe información externa y tiene un grado de conciencia I, el menor en cuanto a conciencia se refiere. En la fase explícita (E1), el individuo toma en consideración además de los datos externos, datos internos que le dan un grado de conciencia mayor a la etapa anterior; posteriormente, en las fases E2 y E3, el sujeto reconcilia tanto a la información interna como a la externa y logra un alto grado de conciencia que se refleja por el hecho de que la información puede ser verbalizada. De esta manera para esta autora el conocimiento es gradual en términos de la conciencia.

Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

Por otro lado, Signoret (2003) en su tesis doctoral²⁰ propone un cuadro que ejemplifica varios modelos que explican los distintos niveles de conocimiento, así como el grado de conciencia que se puede lograr de cada uno de ellos:

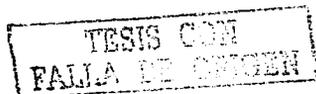


Cuadro 11.9. Diferentes grado de conciencia y de explicitud del conocimiento (Signoret, 2003)

Como ha sido explicado, los estudios realizados por Karmiloff-Smith sobre la conciencia, explican las distintas etapas en las que los sujetos construyen el conocimiento. En un primer momento, en el cuadro 11.9, Signoret muestra el nivel procedural en donde el sujeto tiene un grado de conciencia I., el más lejano a la conciencia. Enseguida la competencia, término denominado así por Chomsky (1965), que se define como el conocimiento inconciente de la gramática; posteriormente la habilidad epilingüística, que se ubica en un nivel semiconciente de la información lingüística. La habilidad metalingüística que se encuentra en un mayor grado de conciencia en cuanto al conocimiento. Finalmente la descripción de la gramática en donde los alumnos pueden tener un grado elevado de conciencia, al igual que el manejo que puede hacer el lingüista de esa información.

Contar con una habilidad de metacomprensión es importante debido a que al hacerlo se lleva al individuo a poder emitir un diagnóstico de las faltas en su comprensión del aprendizaje y cómo poder atacar estas fallas, por otra parte los individuos que carecen de estas habilidades no son

²⁰ Tesis que se encuentra en proceso de elaboración.



capaces de comprender sus fallos y por ende su comprensión es menor (Nickerson, Perkins y Smith, 1998:131). Para Brown (1978) es importante ayudar a los alumnos a contar no sólo con conocimientos necesarios, sino también con una capacidad para poder acceder a la información en el momento requerido e incluso cuando se tiene un fin específico.

De esta manera en nuestro estudio la metacognición representa el conocimiento que el alumno sabe sobre las EC en relación a su existencia y su uso de las mismas.

CAPÍTULO III

EL ESTUDIO

En este capítulo se presenta una descripción de la investigación llevada a cabo acerca de la relación entre la metacognición de la existencia de las EC, de su frecuencia en el habla de los alumnos, y de la producción oral de éstas por parte de los alumnos. Se presenta así una descripción de la muestra, de la población, del contexto del estudio, y de los instrumentos de medición que se utilizaron para comprobar nuestro objetivo; posteriormente, se presenta el análisis del estudio piloto, y la toma de decisiones que se da como resultado del mismo. Finalmente se describe el estudio y su aplicación.

III. A. EL PROBLEMA

El estudio sobre las EC surge en el marco de la psicolingüística para explicar los procesos cognitivos de los alumnos cuando se encuentran frente a un problema comunicativo. En la mayoría de los casos los psicolingüistas se han ocupado de explicar de manera científica cómo y por qué ocurre el uso de cierta estrategia sobre otra. Sin embargo, como ya fue mencionado, existe una falta de relación entre la teoría lingüística, y la práctica pedagógica en el salón de clase, específicamente en el contexto mexicano. Como mencionan Da Silva y Signoret (1996:239), las EC forman parte de las variables cognoscitivas que sustentan el proceso de adquisición de LE de un alumno, sin embargo, los postulados teóricos no parecieran arrojar propuestas pedagógicas y no son por ende considerados por el profesor.

Es el propósito de esta investigación estudiar las EC particularmente en la producción oral de los alumnos de la Facultad de Lenguas de la UAEM. Con base en la categorización de Faerch y Kasper sobre el conocimiento y uso de las EC de los alumnos, se proporcionan herramientas

analíticas aplicadas a nuestro contexto cultural, social y pedagógico. Se quiere además observar si existe una relación con la metacognición del alumno acerca de su proceso de utilización de las EC de manera intergrupala. A través de este estudio se podrá entender con mayor claridad el uso y las causas de las EC dentro del salón de clase.

Las EC se generan en la interacción que toma lugar dentro de cada grupo de trabajo. Por ello, tomamos la decisión de estructurar nuestra actividad de elicitación lingüística bajo forma de un *grupo operativo*. Según Pichón Rivière (2000), un grupo operativo es "una verdadera jungla de vínculos, forma una totalidad totalizante, es decir una *Gestalt* donde la modificación de uno de los parámetros acarrea la modificación del todo"(Pichón-Rivière, 1985:30). En los fenómenos de grupo cada individuo tiene influencia sobre los otros individuos, el grupo entonces es un ente en sí. El grupo operativo está además centrado en llevar a cabo una tarea y un objetivo común.

Es en este entorno psicológico y pedagógico en donde la tarea colaborativa de nuestro estudio tiene lugar. En efecto, la tarea que se llevó a cabo para la recolección de los datos lingüísticos fue diseñada para un grupo, o *gestalt*, y no será interpretada de manera individual.

III. B. EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Dentro de la literatura en metodología de investigación en segundas lenguas, Seliger y Shohamy (1989) discuten cuatro tipos de métodos que se utilizan para llevar a cabo dichos estudios: el *sintético*, el *analítico*, el *heurístico* y el *deductivo*. El presente trabajo se clasifica en los métodos *analíticos* ya que por 'analítico', nos referimos al enfoque que identificará e investigará "un sólo factor o un conjunto de factores que en cierto nivel son constituyentes de sistemas mayores"²¹

²¹ By 'analytic' we mean an approach that will identify and investigate a single factor or a cluster of factors which at some level are constituents of one of the major systems.

(1989:27). De esta manera nuestro estudio se enfoca en un solo aspecto: las EC que forma parte de la producción oral del alumno.

De esta forma, se quiere analizar la relación entre el proceso de la metacognición de las EC, y la producción oral que existe en torno de las EC dentro en el salón de clase. Para ello se cuenta con una *variable independiente* que es la metacognición de las EC. La *variable dependiente* son las EC en el salón de clase a través de la categorización de Faerch y Kasper. La correlación entre ambas variables permitirá en un futuro elaborar hipótesis útiles para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Utilizamos un diseño *ex post facto* que consiste en "una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes" (Kerlinger, 1975: 268).

Nuestro estudio es *cualitativo*, ya que se quiere describir lo que ocurre en torno a la variable dependiente como a la independiente a partir del análisis de los resultados obtenidos en la investigación. La metacognición de las EC se observa a través de la *escala de rangos sumarizados* de Likert, y el *análisis* de las EC se efectúa con base en la producción oral de los alumnos en una clase diseñada específicamente para tales propósitos. Posteriormente, se comparan ambos resultados.

El estudio es además un estudio *transversal* ya que se toma los objetos de análisis en un momento determinado, en el semestre Marzo-Septiembre de 2002.

III.C. LA MUESTRA

Se analizó la metacognición de las EC y la presencia de las EC del grupo de alumnos de sexto semestre, turno vespertino, de la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de México, cuyo nivel es de *intermedio*²⁷. Sus características son las siguientes:

- ☐ 18 alumnos: 16 mujeres y 2 hombres
- ☐ alumnos regulares del sexto semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa
- ☐ con un interlenguaje intermedio
- ☐ de edades entre los 20 y 30 años
- ☐ de clase media y media baja

Se decidió utilizar este grupo ya que el nivel óptimo para observar el uso de EC es en el nivel intermedio de adquisición. En efecto, mientras que un alumno con un interlenguaje básico tiende a utilizar esencialmente estrategias de reducción (Faerch y Kasper, 1984), los alumnos con niveles intermedio utilizan distintas estrategias, ya que ellos han alcanzado un nivel lingüístico y cognitivo que les permite utilizar herramientas más elaboradas para comunicarse. En cuanto a los alumnos avanzados, utilizan menos ambos tipos de estrategias.

Para Seliger y Shohamy (1989) no existe una cantidad ideal de sujetos para llevar a cabo una investigación, estos autores indican que: "no existe una regla absoluta sobre la medida adecuada de una población de estudio en un estudio analítico-deductivo"(1989:98). Sin embargo, a menor número de sujetos en el estudio se podría sobre representar algunas características de los sujetos. Consideramos que el número de alumnos de nuestra muestra es adecuado para el análisis, dado que representa el 5.8% de la población de la Licenciatura en Lengua inglesa que se constituye de

Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

306 alumnos. La población total de la Facultad de Lenguas es de 567 alumnos en tres licenciaturas y una maestría: la Licenciatura en Lengua Inglesa; la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesas; la Licenciatura en Enseñanza del Inglés para profesores en activo; y la Maestría en Lingüística Aplicada con énfasis en la Enseñanza.

III. D. LA POBLACIÓN

La población de nuestro estudio concierne a los alumnos de Universidades públicas mexicanas en México, específicamente a aquellas Universidades que ofrecen la enseñanza del inglés a nivel licenciatura. Nuestra muestra es representativa para el estudio, debido a que la UAEM es una universidad pública con población mexicana en su mayoría, con alumnos que aprenden la lengua inglesa.

III. E. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

En nuestro estudio se intentó controlar las variables extrañas. Estas podían provenir de una falta de precisión en el diseño de los instrumentos, o de una falta de adecuación de las condiciones del estudio. Con el fin de conocer y controlar estas influencias, se realizó un estudio piloto del cuestionario de metacognición, y del instrumento de elicitación lingüística. Esta discusión se lleva a cabo posteriormente.

Para controlar nuestros instrumentos y la interpretación de los datos, se utilizó la técnica del juez, siguiendo lo establecido por Nadelsticher (1983), Kerlinger (1975) y Brown (1988), que consiste en dar a revisar a un experto en el área, el estudio previo a su aplicación con la finalidad de validar la metodología y el diseño del mismo. En nuestro estudio se contó con un juez para validar el cuestionario de rasgos sumarizados de Likert. Las características de nuestra juez son:

²² El nivel que marcamos como *intermedio* es considerado así siguiendo los principios de la Universidad de Oxford, para una idea detallada sobre el nivel intermedio remitase a UCLES

1. lingüista experta en la clasificación de Faerch y Kasper
2. lingüista conocedora de la escala de Likert

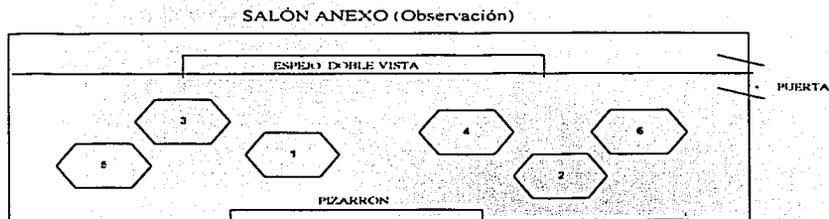
En cuanto a la interpretación de los datos obtenidos en la clase, se pidió a dos jueces que validaran nuestra interpretación. Las características de estas jueces son:

1. lingüistas expertas en la clasificación de Faerch y Kasper
2. personas nativas de habla inglesa
3. lingüistas conocedoras de las transcripciones discursivas y del análisis del discurso
4. académicas y profesoras de inglés

En ambos casos se contó con su valiosa opinión y sugerencias para mejora de nuestro estudio.

Labov (1970) argumenta que la presencia del investigador puede ser una variable extraña que falsee los resultados. Para Seliger y Shohamy, y Labov, la ausencia del investigador durante la recolección de datos es fundamental para no afectar los datos recabados. Seliger y Shohamy (1989) argumentan también que si el observador estuviera presente durante un tiempo, entonces su presencia dejaría de causar ansiedad en el alumno quien posteriormente lo vería como algo cotidiano o nulo.

Por esta razón, la grabación de la clase se llevó a cabo en un salón-cámara Gessel que se encuentra localizado en las instalaciones de la Facultad de Lenguas. La superficie es de 8 por 5.50 mts., y cuenta con mesas de forma cuadrilátera blancas que se pueden acomodar en distintas posiciones y sillas acojinadas. Las mesas se ubicaron de manera que se formara un hexágono para facilitar el trabajo en equipos. Se organizaron las mesas en 6 equipos, con 4 sillas cada una. El diseño del salón-cámara cuenta con un pequeño salón anexo, separado sólo por un espejo entre el salón principal y el salón anexo. La superficie de este salón es de 8 por 1.50 mts. A continuación se presenta un diagrama de la cámara:



Cuadro III.1. La cámara Gessel de la Facultad de Lenguas de la UAEM

En términos de Seliger y Shohamy (1989), el efecto que tiene el medio ambiente en la investigación debe considerarse como una variable extraña, ya que en muchas ocasiones, cuando los alumnos se dan cuenta de que son objeto de observación para un estudio lingüístico modifican su actitud, su lenguaje y sus estrategias cognitivas dado que usan el monitor²³. Esta variable es considerada dentro del análisis. En efecto, con la finalidad de disminuir el grado de ansiedad de los alumnos por estar en el salón-cámara Gessel y no en un salón estándar de la Facultad, se le pidió al maestro trabajar al menos una vez por semana en el mismo durante el mes de marzo (3 semanas), abril (4 semanas) y mayo (3 semanas). Aunque el estudio se llevó a cabo en condiciones controladas, se esperaba que con la cotidianeidad de su uso, los alumnos se sintieran menos inhibidos, y al cabo de dos meses de trabajo integraran a su normalidad ese nuevo contexto. Después de tres meses de trabajo, se presentó la actividad.

Con el fin de cuidar la validez interna se analizó la actividad con una población similar en las instalaciones del Centro de Enseñanza de lenguas (CEle) de la UAEM, para ajustar los posibles

²³ Para una descripción completa sobre la teoría del monitor, remítase a Krashen.

problemas. El estudio piloto se llevó a cabo con un grupo de alumnos con características similares a la población y a la muestra definitivas. Se aplicó a alumnos mexicanos de educación superior con interlenguaje intermedio. El pilotaje del estudio arrojó las posibles dificultades del diseño de la clase. Enseguida se proporciona una explicación completa del pilotaje así como los resultados de éste. Se analiza el diseño de la clase y se hacen las modificaciones necesarias.

El diseño de la actividad se adapta al contenido del curso del grupo de estudio, para respetar la normalidad del contexto académico del alumno. Por lo tanto el tema gramatical es el discurso indirecto (*reported speech*), y los temas contextuales son los negocios, el mercado y la economía.

III. F. LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Con la finalidad de obtener una muestra rica en datos sobre la metacognición de la existencia y uso de las EC, y la frecuencia de las ECE en la producción oral de los alumnos, se idearon dos instrumentos:

- 1). Un cuestionario de rangos sumariados de Likert para los alumnos, para conocer su metacognición con respecto a las EC. El cuestionario midió la metacognición del alumno a través de estrategias visibles a la observación y no visibles.
- 2). Un análisis de frecuencia de las estrategias comunicativas del discurso oral de los alumnos, con base en la observación de la investigadora en una clase previamente analizada y validada, a través de la grabación de las conversaciones de los alumnos. Con la finalidad de poder aislar las conversaciones con propósitos de análisis, los alumnos trabajaron en grupos de tres y cuatro integrantes y por ello el diseño de la clase parte de fines colaborativos, o grupo operativo. La selección de las estrategias a ser analizadas tomó como base el que puedan ser identificables a través de las grabaciones. Se excluyeron así, aquellas cuyo proceso interno no permitía el discernir si se estaba utilizando una EC o no. Por ejemplo, es el caso de la EC de la *reestructuración del plan original*. Con estos datos se efectuó posteriormente, un análisis de las EC de cada grupo. El interés de este análisis fue el observar qué tipo de estrategias predominaban en el discurso de cada grupo - i.e. las estrategias de reducción o de expansión -.



La actividad a ser realizada durante dicha sesión fue diseñada por la autora, bajo la aprobación del maestro titular²⁴. El tipo de actividad es colaborativa, comunicativa y natural, de manera que la producción oral genere datos de la variante lingüística vernácula, y no monitoreada, de los alumnos.

El diseño de la investigación cognitiva parte de métodos introspectivos, a través de la observación del grupo de manera externa. De acuerdo con Elaine Tarone (en Faerch y Kasper, 1984), uno de los principales problemas al analizar las estrategias comunicativas es que tanto su desarrollo, como su uso, son invisibles al análisis. Sin embargo para entender los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la actuación de los participantes de una conversación, es necesario saber qué es lo que piensan a través de un método introspectivo (1984:69).

La introspección es definida por David Nunan como: "el proceso de observar y reflejar sobre los pensamientos de cada uno, sentimientos, motivos, procesamiento de razonamiento, y los estados mentales con vista a determinar las formas en las que estos procesos y estados determinan nuestra conducta"²⁵(1992:115). Ya que las estrategias comunicativas son procesos internos, es fundamental que se tome en cuenta al alumno así como su impresión sobre el uso de determinada EC. Por lo tanto, se incluye el cuestionario de rangos sumariados de Likert para poder analizar el conocimiento de los alumnos sobre la existencia y uso de determinada(s) EC.

²⁴ El diseño de la clase fue presentado y analizado como parte del trabajo final para la materia de Didáctica incluida en la tira de materias tomadas por la autora como parte del programa de la Maestría en Lingüística Aplicada Cele UNAM.

III. G. EL DISEÑO DE LA CLASE DEL INSTRUMENTO DE ELICITACION LINGUISTICA

Las características del diseño de clase, y del instrumento de elicitación lingüística, fueron las siguientes:

Descripción: un grupo de 18 alumnos de nivel intermedio.

Tarea: cooperativa semicontrolada, en grupo operativo.

Duración de la actividad: 40 minutos.

Duración de la grabación de estudio: 10 minutos.

Objetivo pedagógico de la tarea: organizar de manera verbal una historieta que se encontraba en desorden. Cada grupo tenía que construir una sola interpretación de la secuencia entre todos los integrantes. Tenían así que acordar el orden de la secuencia y los diálogos.

Indicaciones para el maestro: el maestro muestra a los alumnos la historieta fotocopiada previamente, la cual fue diseñada de acuerdo con los objetivos del curso. Les explica que la historieta está en desorden, y que es el equipo el que tiene que decidir el orden de los eventos en primer lugar, colocándole un número a cada cuadro de acuerdo con la decisión del equipo. Posteriormente, ellos tienen que decidir los diálogos de los personajes, y darle una secuencia a la conversación. El maestro puede sugerir en este punto algunas ideas para los alumnos, recordándoles que ellos son libres de decidir el orden y contenido de la conversación. Después de dar estas indicaciones el maestro entrega a cada equipo la fotocopia, indicándoles que tienen sólo 10 minutos para decidir el orden, y 10 minutos para decidir los diálogos. El rol del maestro es de monitor y de guía.

Material: una fotocopia por equipo de una historieta que se encuentra en desorden, y con burbujas en blanco. (Ver Anexo 1)

Tema: tira cómica con el uso del discurso indirecto.

Descripción: 3 equipos de 4 alumnos, y 2 de 3 alumnos quienes deben discutir y decidir:

- 1). el orden de los eventos en la historieta
- 2). los diálogos de los personajes

Tiempos:

- ❖ 5 minutos para las instrucciones del maestro a los alumnos
- ❖ 10 minutos de discusión para decidir el orden de la historieta
- ❖ 10 minutos para la organización y la discusión de los diálogos
- ❖ 15 minutos para la exposición de algunos ejemplos de la historieta para toda la clase

²² The process of observing and reflecting on one's thoughts, feelings, motives, reasoning processes, and mental states with a view to determining the ways in which these processes and states determine our behavior.

Para llevar a cabo la grabación de la clase, se pensó usar 6 grabadoras portátiles que se ubicaban en medio de cada mesa hexagonal (Cuadro III 1). El uso de la grabadora podía causar inhibición por parte de los alumnos, esto se tomó en cuenta como una variable extraña.

III. II. EL ESTUDIO PILOTO DEL INSTRUMENTO DE ELICITACION LINGUISTICA

Con la finalidad de analizar con antelación el funcionamiento de la actividad lingüística, así como para tomar las decisiones finales para el estudio, se piloteó la clase con un grupo de alumnos análogo al grupo de estudio. El grupo seleccionado en el Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe) de la UAEM cuenta con 15 alumnos oficialmente inscritos, con un nivel intermedio, y que se encuentran en su séptimo semestre de inglés. La población es en su mayoría universitaria, todos mayores de 15 años, y mexicanos. En el estudio piloto se entregó la hoja con la historieta en desorden (Véase Anexo 2), y se les dio las indicaciones arriba mencionadas. Se organizó el grupo en equipos. Se contó únicamente con 9 personas en la clase, por lo que se organizaron tres equipos con tres individuos en cada equipo. La actividad se llevó a cabo en 40 minutos como se planeó, y se pidió al final una retroalimentación por parte de los alumnos con respecto al diseño de la clase. De las observaciones tomadas por ellos se modificaron los siguientes aspectos:

- 1). En lugar de presentar la historieta en desorden en una hoja (Anexo 2), que se recorten las imágenes cuadro por cuadro, con la finalidad de que cada integrante tenga un pedazo de la historieta; de esta forma, se hace necesaria la participación de todos los integrantes del equipo - del grupo operativo - y se promueve más la comunicación.
- 2). Graduar las indicaciones dando tiempo entre una indicación y otra, para llevar a cabo cada paso sin que los alumnos se confundan.
- 3). Dar la instrucción de que utilicen la estructura gramatical de discurso indirecto.

III.1. EL ESTUDIO DEFINITIVO DE LA ELICITACION LINGUISTICA

La clase se realizó en la última semana del mes de mayo de 2002, después de tomar en cuenta las sugerencias del grupo piloto. El grupo del estudio se presentó dentro de su horario habitual con el maestro quien discutió previamente los pormenores del diseño de la clase con la investigadora. A pesar de que el grupo original contaba con 25 integrantes, sólo 18 alumnos se presentaron a la clase. El maestro inició revisando la tarea, posteriormente dio un repaso de la estructura gramatical del discurso indirecto. Esta estructura ya había sido abordada por ellos como parte del curso. Después practicaron con un ejercicio escrito en una tarea semicontrolada por el maestro. Enseguida dio inicio la actividad diseñada para nuestros propósitos.

Los alumnos trabajaron en 5 equipos: 2 grupos de 3 alumnos, y 3 grupos de 4 alumnos. Los alumnos siguieron las indicaciones del maestro, y trabajaron con las grabadoras encendidas por un periodo de 40 minutos: 20 minutos para decidir el orden de la historieta, y 20 minutos para discutir los diálogos. A pesar de que el diseño de la actividad planteaba en un inicio 20 minutos de grabación, el maestro tomó la decisión de darles el doble de tiempo. Esta variación de tiempo será considerada como una variable extraña, ya que a pesar de que se discutieron los pormenores de la clase, se dio una confusión con el tiempo de duración de las actividades. Para solucionar este imprevisto, por cuestiones analíticas y de practicabilidad se decidió, tomar sólo los minutos necesarios en cada equipo para poder dividir dos eventos de habla principales (los cuales se explican en III.J.2.) de la discusión grupal para la investigación.

Una vez aplicada la clase se transcribieron los diálogos para poder llevar a cabo el análisis. Los diálogos son transcritos en su totalidad (véase Anexos 3 a 7), sin embargo, en el cuerpo del texto de nuestra tesis sólo se presentan los fragmentos necesarios para nuestra discusión. Además, para tener una certeza sobre las emisiones de cada uno de los integrantes, se selecciona a un individuo

dentro de cada grupo para que escuche y lea las transcripciones con la finalidad de validar lo dicho y lo transcrito.

III.J. LAS TRANSCRIPCIONES DE LA CLASE

III.J.1. PROCESO DE TRASCRIPCIÓN

Como planeado, se llevó a cabo la transcripción de la conversación por grupo, respetando los siguientes criterios:

- Se omitió el nombre verdadero de los sujetos, y se les asignó nombres ficticios a cada uno.
- Se usaron tres puntos suspensivos para indicar una pausa.
- Se usó doble diagonal para indicar que dentro de la grabación no es posible entender el diálogo en su totalidad.
- Se utilizó doble paréntesis para indicar aspectos paralingüísticos.
- Cuando se indica dentro de la transcripción el nombre real de la persona, se transcribe sólo la inicial de la persona entre comillas. Por ejemplo, en vez de Pedro se escribe "p".
- Se validó la transcripción con un sujeto de cada grupo, quien escuchó y confirmó que lo transcrito era idéntico a lo grabado.
- Se transcribió la producción oral lo más fielmente posible, respetando lo emitido por los hablantes.

Una vez terminado el proceso de transcripción, se decidió qué partes iban a ser analizadas. Este criterio será discutido a continuación.

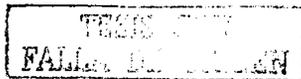
III.J. 2. EL PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS SEGMENTOS A TRASCRIBIR

Se decidió transcribir los minutos necesarios para cada conversación, que permitieran ver en el grupo, los dos eventos de habla²⁰ principales, estos son:

- 1). La discusión del orden de eventos en las imágenes.
- 2). La discusión de los diálogos en las burbujas.

El siguiente paso fue definir qué segmento dentro de estos minutos era el idóneo para nuestros propósitos. Se decidió analizar el segundo evento de habla, ya que se encontró que en el primer evento de habla se usaban mucho más deicticos que en el segundo, haciendo más pobre el

²⁰ Un evento de habla es aquél en torno al cual gira un tema de conversación o la realización de un objetivo



análisis sobre las EC. En cambio, en el segundo evento de habla existe un uso mayor de lengua extranjera debido a la negociación de los diálogos, y por ende un mayor uso de EC.

Tras la elección del evento de habla se determinó en qué momento daba inicio el conteo de las estrategias, y en qué momento finalizaba. El momento idóneo es al principio del segundo evento de habla, debido a que existe mucha más interacción y negociación que al final de la transcripción. Asimismo porque en el segundo evento (aproximadamente 5-10 minutos después de la negociación inicial), los alumnos han bajado el estrés, y por ende el uso del monitor (Krashen, 1981). Por lo tanto, la producción es mucho más natural, y/o vernácula, que al comienzo en donde el monitor es más elevado, y la producción menos natural. Así, se tomó el inicio del segundo acto de habla, y se examinaron los 40 primeros turnos de habla.

En el caso del equipo 4 se omitieron los turnos 11 y 24 al 34, y en el caso del equipo 5 los turnos 11 al 20. Esto se debe a que en estos segmentos, interviene el maestro quien no forma parte del grupo operativo y por ende debe ser excluido; para poder contar con 40 turnos, se tomaron en cuenta los turnos subsecuentes, estos son los turnos 41 a 53 - en total 40 turnos a analizar - para el equipo 4, y los turnos 41 a 50 para el equipo 5. En los cuadros IV.4 y IV.5 se presentan los turnos excluidos en cursivas. Continuando con el análisis, se identificaron cuáles estrategias aparecían (véase Anexos 3 a 7), y se nombró cada estrategia con base en los siguientes criterios:

- 1) que la estrategia fuera visible a través de la interpretación de nuestras transcripciones
- 2) que se pudiera identificar la conducta estratégica en el alumno por medio del análisis de la parte de habla que se analizaba (Bialystok:1990)

De esta manera las estrategias que se incluyen para nuestro análisis son, por una parte las estrategias de reducción (ECR) formal que conllevan las estrategias de reducción fonética, morfológica, léxica y sintáctica. Por otro lado, las estrategias de reducción (ECR) funcional que

abarcan a las estrategias de abandono del tema, abandono del mensaje y el reemplazo del significado. Finalmente, las estrategias de expansión (ECE), en donde encontramos a las ECE compensatorias cooperativas y no cooperativas. En las ECE cooperativas tenemos a las estrategias basadas en la lengua uno, dichas estrategias son el cambio de código y la traducción literal. En las ECE cooperativas basadas en la lengua dos en donde encontramos a la sustitución, la paráfrasis, la reestructuración, la generalización, el invento de palabra, la sobreelaboración y la extranjerización. Finalmente en las ECE no cooperativas tenemos a la petición directa y la indirecta. Estas estrategias están representadas en el siguiente cuadro:

ESTRATEGIAS DE REDUCCION	ESTRATEGIAS DE EXPANSION
Formal	Compensatorias cooperativas
A) fonética	Basadas en la L1
B) morfológica	A) cambio de código
C) léxica	B) traducción literal
D) sintáctica	Basadas en la L2
Funcional	A) sustitución
A) abandono del tema	B) paráfrasis
B) abandono del mensaje	C) reestructuración
C) reemplazo de significado	D) generalización
	E) invento de palabra
	F) sobreelaboración
	G) extranjerización
	Compensatorias / no cooperativas
	A) petición directa
	B) petición indirecta

Cuadro III. 2. Las EC en nuestro análisis

III. K. EL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LA METACOGNICIÓN DE LAS EC: EL MÉTODO DE RANGOS SUMARIZADOS DE LIKERT

III.K.1. DESCRIPCIÓN

Para nuestra investigación, se seleccionó el instrumento de rangos sumarizados de Likert, ya que dentro de la investigación en el área social, es uno de los más usados por su sencillez y su confiabilidad. De acuerdo con el método de Likert, las características del instrumento a ser pilotado son: 35 afirmaciones positivas como mínimo sobre el conocimiento de las EC, y 35

afirmaciones negativas con respecto a las mismas. Todos los reactivos deben ser planteados como afirmaciones y estas oraciones deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Evitar frases que refieran al pasado en vez del presente
- Evitar frases que puedan ser interpretadas en más de un sentido
- Evitar frases que no tengan relación con el objeto psicológico medido.
- Evitar frases en las que casi nadie o todos están de acuerdo.
- Utilizar un lenguaje claro, simple y directo
- Los reactivos deben ser cortos, de no más de 20 palabras
- Cada reactivo debe contener SOLO UNA IDEA
- Evitar frases que contengan universalidad como todos, siempre, nunca, ninguno, etc.
- Se deben evitar palabras como SIMPLEMENTE (o pueden utilizarse con cuidado)
- Evitar palabras que puedan provocar equívocos
- Evitar el empleo de frases negativas complejas
- (Mann 1975 en Nadelsticher, 1983 16-17)

Los reactivos, contienen las características arriba mencionadas. Se debe presentar el instrumento, mezclado de manera azarosa las oraciones positivas y las negativas. La prueba cuenta con un total de 74 reactivos. Para facilitar el análisis se presenta en su totalidad el mismo (véase Anexo 8) antes de ser mezclado, las oraciones afirmativas en primer lugar y las negativas enseguida. Para una mejor comprensión del instrumento, se presenta el nombre de la estrategia que se está midiendo entre paréntesis. De acuerdo con Nadelsticher (1983) se debe diseñar un cuestionario piloto en donde 35 afirmaciones son acorde con lo que se intenta medir, y 35 en contra del objeto que se está midiendo. Se da entonces 5 alternativas para los candidatos:

- | | | |
|----|--------------------------|------|
| c) | Totalmente de Acuerdo | (TA) |
| d) | Acuerdo | (A) |
| e) | Indiferente | (I) |
| f) | Desacuerdo | (D) |
| g) | Totalmente en Desacuerdo | (TD) |

Las instrucciones deben presentarse en la primera hoja, deben ser claras y precisas. Además, de manera opcional, se presenta al inicio un cuadro con información personal del candidato. Este es el siguiente:

Nombre:	
Edad:	
Sexo:	femenino masculino
 Cursos de inglés tomados anteriormente:	
1.	_____
Lugar:	_____
2.	_____
Lugar:	_____
3.	_____
Lugar:	_____
Objetivos personales con el inglés:	

Carrera:	
Nivel de la carrera:	

Cuadro III. 3. Información personal del candidato en el instrumento de rangos sumariados de Likert.

Las afirmaciones se presentan mezcladas en el cuestionario (véase Anexo 9), esto es, sin un orden específico entre afirmaciones a favor y en contra del objeto a ser medido. En adelante denominaré a las primeras las afirmaciones en presencia de la metacognición y a las segundas afirmaciones en ausencia de la metacognición. Entre las afirmaciones en presencia tenemos como ejemplo las siguientes:

- ✓ evito la conversación cuando se que mis oraciones son incorrectas o mi habla es poco fluida (REDUCCIÓN FORMAL)
- ✓ si desconozco la estructura de una oración, prefiero omitir esa estructura y buscar otra que si conozca. (REDUCCIÓN FORMAL EN EL NIVEL SINACTICO)
- ✓ no hablo de temas que me causan problemas de lenguaje. (EVASIÓN DEL TEMA)
- ✓ digo casi todo lo que originalmente pensaba decir en inglés. (REEMPLAZO DEL SIGNIFICADO)
- ✓ debido a que desconozco la palabra en inglés doy un término más general sobre esta palabra. (GENERALIZACIÓN)
- ✓ debido a que desconozco la palabra en inglés la invento con sonidos o estructuras similares al inglés. (INVENTO DE PALABRA)
- ✓ ya que no encuentro la palabra adecuada en la lengua, utilizo una descripción aproximada de ella. (PARAFRASIS)

Entre las afirmaciones en ausencia del objeto a ser medido tenemos los siguientes ejemplos:

- ✓ continuo la conversación aunque sé que mis oraciones son incorrectas o mi habla es poco fluida (-REDUCCION FORMAL)
- ✓ si desconozco la estructura de una oración, insisto en decir esa estructura y no buscar formas alternas más simples. (-REDUCCION FORMAL A NIVEL SINTÁCTICO)
- ✓ hablo de temas aunque sé que me causan problemas de lenguaje. (-EVASION DEL TEMA)
- ✓ no digo lo que originalmente pensaba decir en inglés. (-REEMPLAZO DE SIGNIFICADO)
- ✓ si desconozco la palabra en inglés no doy un término más general sobre esta palabra. (-GENERALIZACION)
- ✓ si desconozco la palabra en inglés no la invento con sonidos o estructuras similares al inglés. (-INVENTO DE PALABRA)
- ✓ ya que no encuentro la palabra adecuada en la lengua, no utilizo una descripción aproximada de ella. (-PARAFRASIS)

Se cuida la validez de apariencia (Nadelsticher, 1983) o visual. Para lograr una validez de constructo, se analiza cada reactivo de acuerdo con los criterios establecidos por Faerch y Kasper (1984) sobre cada estrategia, de manera que el instrumento mida las EC. Para medir la validez de contenido, se toma lo dicho por Brown (1988) y Nadelsticher (1983) quienes argumentan que se debe mostrar el instrumento a un juez quien debe verificar que los reactivos sean representativos a cada EC. Esto se lleva a cabo con una investigadora quien valida el cuestionario.

A continuación se presenta el análisis del pilotaje, y la razón para la exclusión de algunos reactivos. Posteriormente, se describe el instrumento final.

III.K.2. EL CUESTIONARIO PILOTO

Se contó en total con 74 oraciones que conformaron el cuestionario piloto, y que cubrieron las características ya descritas. Como estipula Nadelsticher, se aplicó el instrumento (en el mes de junio) a un total de 50 individuos: 35 individuos de la Facultad de Lenguas que pertenecen al grupo matutino del mismo semestre (el sexto), cuyas características son similares a las del grupo de estudio. Se aplicó también el instrumento a dos grupos del Centro de Enseñanza de Lenguas

de la UAEM del séptimo nivel, cuyas características fueron similares a las del grupo estudio. Estos conllevaron 15 individuos.

Se vaciaron los datos de cada candidato con respecto a sus respuestas de acuerdo con los siguientes puntajes. Para las oraciones en presencia del objeto a ser medido, es decir a favor de la metacognición de existencia y uso de las EC:

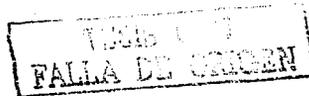
Totalmente de acuerdo	5
Acuerdo	4
Indiferente	3
Desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

El puntaje de las oraciones en ausencia o en contra del objeto a ser medido son las siguientes:

Totalmente de acuerdo	1
Acuerdo	2
Indiferente	3
Desacuerdo	4
Totalmente en desacuerdo	5

Posteriormente se organizó una sábana de resultados de los cuestionarios (Ver Anexos 10 y 11), en dónde se ordenó a los sujetos de mayor puntaje y los de menor puntaje, los alumnos intermedios no formaron parte del análisis. De esta manera, se tomaron en cuenta el 25% de sujetos con puntajes altos (12 alumnos), y el 25% de sujetos con puntajes bajos (12 alumnos).

Para lograr una confiabilidad general se utilizó la ecuación propuesta por Nadelsticher sobre la t^2 de Student, cuando existe un número igualitario de sujetos bajos y altos en el pilotaje del instrumento. Se hicieron 2 tablas, una de sujetos altos y otra de bajos. Para poder llevar a cabo



este análisis por pregunta, fue necesario vaciar los resultados de cada pregunta en un cuadro. Para una descripción detallada sobre los procedimientos de esta ecuación remitase al Anexo 12.

Utilizando el sistema SPSS 10.00 para Windows, se obtuvo el puntaje de *t* (*Student*). De acuerdo con Nadelsticher, si el resultado es mayor o igual a 1.75 se acepta el reactivo para formar parte del cuestionario final. Si es menor el puntaje entonces se rechaza.

Cómo se puede observar en el Anexo 13, los reactivos que se incluyeron en la parte final del cuestionario, se encuentran en negritas en la columna *t*. Los reactivos finales se presentan en el Anexo 14. En la primer columna se indica la valencia, es decir si el reactivo era en presencia (+) o en ausencia (-) de la metacognición, la segunda columna indica el número original en el cuestionario del Anexo 8, en la tercera columna se indica el porcentaje de la *t*.

En el Anexo 13, se muestra el porcentaje de cada uno de los reactivos. En total se encontraron 12 reactivos en presencia y 9 reactivos en ausencia que cubrían el porcentaje establecido, es decir 1.75. El número idóneo del cuestionario final de acuerdo con Nadelsticher es de 20 a 25 reactivos, en donde la mitad de los reactivos debe ser en presencia y la otra mitad en ausencia de lo que se va a medir.

Además se observa en el Anexo 13, en la columna *t*, 7 reactivos con un *, cuyo rango es menor al requerido por Nadelsticher. Sin embargo, debido a que en los resultados finales se encontraron sólo 9 reactivos en presencia y 12 en ausencia, se tomó la decisión de eliminar 2 de los reactivos en presencia - los reactivos con puntajes más bajos, es decir, el 8 y el 14 -, para tener un total de 10 reactivos en presencia. Se incluyó un reactivo de estos 7 reactivos con * - que es en ausencia

²⁷ La ecuación denominada *t* de Student es una medida que pretende predecir los resultados estadísticamente en un

de la metacognición - el reactivo que se incluye es el número 29 debido a que el rango es de 1.68, el más alto dentro de esta clasificación.

III.K.3. EL CUESTIONARIO DEFINITIVO

En el Anexo 15, se presenta en su totalidad el cuestionario final aplicado a los alumnos del grupo de estudio. Al igual que en el cuestionario piloto, se solicitó al alumno proporcionar datos personales. Los resultados de este cuestionario se encuentran en el Anexo 16. Es necesario aclarar que a pesar de la rigidez con la que se llevó a cabo el diseño de nuestro instrumento, se encontraron dos reactivos que violan lo estipulado por Nadelsticher, estos son los reactivos: 6 y 16 debido a que en el primer reactivo, el 6, viola el principio de una sola idea, al contener dos ideas: 'por aspectos argumentativos; por ejemplo, tengo problemas al usar cierta jerga o establecer una distancia social adecuada'. En el segundo reactivo, el 16, se utilizó una doble negación: 'si no encuentro la palabra exacta que busco en inglés no traduzco la palabra del español', por lo tanto se toma la decisión de anular en el análisis ambos reactivos, con la finalidad de contar con datos válidos. Asimismo consideramos que el anular estos reactivos es más adecuado considerando que se han llevado a cabo estudios con un menor número de reactivos, como en el modelo que Schumman (1979) utilizó en su cuestionario de elicitación con sólo 15 reactivos para un método de rangos sumariados (1979:179).

CAPÍTULO IV RESULTADOS

En el presente capítulo se plantea, metódicamente, el análisis de los resultados obtenidos en capítulos anteriores, referidos al uso de las EC a través del instrumento de elicitación lingüística y la metacognición de las EC, y la relación que existe entre el uso y la metacognición de las EC. Para una mayor comprensión, nos remitimos a las transcripciones realizadas dentro de la clase con los sujetos de estudio (véase Anexos 3 a 7).

IV.A. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DE ELICITACIÓN LINGÜÍSTICA

A continuación se presentan los turnos de habla, los segmentos analizados, el tipo de estrategia que se encontró por cada equipo, la estructura correcta y el proceso lingüístico del alumno, así mismo se proporciona posteriormente una explicación de cada estrategia. Para el grupo uno el segmento es el siguiente:

TURNO	SEGMENTO	ESTRATEGIA	ESTRUCTURA CORRECTA	PROCESO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNO
1	GISELA (singing)			
2	ANGELICA what do you think			
3	ANGELICA about what			
4	ANGELICA about this day			
5	ANGELICA aaah!			
6	ANGELICA about the frustration (sneezes)			
7	SHARON bless you			
8	ANGELICA what else" ((singing)) are we recorder?	sustitución	Are we recording?	El alumno pone un sustantivo en vez de un verbo
9	SHARON no we "			
10	ANGELICA now "A" is going to be the writer			
10	GISELA ajá (1) what about this day(2)	(1)Cambio de código	(1)mjm	(1)El alumno hace una afirmación en español por una afirmación en inglés

		(2)Traducción literal	(2)so what happened this day?	(2)Traducción del alumno del español en la frase "qué sobre este día?" por una inferencia sintáctica del español
11	ANGELICA: what about this day?	Peticion indirecta	What happened?	El alumno confirma con una pregunta
12	SHARON: or what a quiet day, no?	Cambio de código	isn't it?	El alumno usa el "no" de confirmación por pregunta tag
13	GISELGA: yes			
14	GISELGA, ANGELICA: 'q', 'i', 'e', /i/ no /e/ at the end, 'e' quiet	Cambio de código	/e/	/i/ por /e/
15	SHARON: ajá	Cambio de código	mjm	El alumno hace una afirmación en español por una afirmación en inglés
16	ANGELICA: q, u, e, t			
17	SHARON: ajá(1), thank you... oh someone, someone is playing(2) ... oh my god someone is playing(3)	(1) Cambio de código (2) reducción léxica (3) reducción léxica	(1)mjm (2)Is playing a joke (3)Is playing a joke	(1) El alumno hace una afirmación en español por una afirmación en inglés (2)Omisión léxica (3)Omisión léxica
18	GISELGA: mh? Oh someone is playing	Reducción léxica	Is playing a joke	El alumno produce una omisión léxica
19	SHARON: answers	Reducción sintáctica	He answers the phone	El alumno hace una reducción de la estructura
20	GISELGA: who can be?	Traducción literal	Who could it be?	Traducción del alumno del español en la frase "quién puede ser?" por una inferencia sintáctica del español
21	SHARON: who can be?	Traducción literal	Who could it be?	Traducción del alumno del español en la frase "quién puede ser?" por una inferencia sintáctica del español
22	GISELGA: (1)do you write who can	(1)Reducción léxica	(1)How do you	(1)El alumno

	it be? (2)	(2)Petición directa	write who can it be?(2)	omite la palabra 'how' (2)El alumno pide se confirme la estructura
23	ANGELICA ((singing)) who can it be now			
24	ANGELICA thank you very much			
25	GISSELA mmh?			
26	ANGELICA // sometimes someone(1) //... or John's talking(2)	(1)Reemplazo del significado (2)Reestructuración	(1) - (2)John's talking	(1) - (2)Por recursos lingüísticos insuficientes, el alumno reestructura
27	GISSELA John's talking			
28	ANGELICA yes John Smith is talking			
29	GISSELA I think that maybe this is //			
30	ANGELICA ok, the dialogue for you	Reducción sintáctica = Traducción literal	The dialogue in your opinion	El alumno reduce la oración y da pie a una traducción del español 'para ti'
31	SHARON John speaking(1), no?(2)	(1) Reducción sintáctica (2)Cambio de código	(1)John's speaking. (2)isn't he?	(1)El alumno omite el verbo 'to be' (2) El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
32	ANGELICA yes			
33	SHARON John's speaking			
34	ANGELICA yes? Speaking? this is John this is John			
35	SHARON this is John what can I do for you?			
36	GISSELA It's very difficult this one is better ((pointing))			
37	ANGELICA // /reed/	Reducción morfológica = sustitución	read	El alumno usa el pasado del verbo por el imperativo
38	SHARON this is John			
39	ANGELICA this John what can I do for you? Yes?	Reducción sintáctica	This is John	El alumno omite el verbo 'to be'
40	SHARON it is John Frick			

Cuadro IV.1. Las EC en el grupo uno

Se marcan con negritas las EC que se identificaron y, se indica qué tipo de estrategias son. Como ya se mencionó, se indica en la tercer columna lo que idealmente produciría un hablante nativo - sin embargo el lector puede no estar totalmente de acuerdo con esta propuesta, esto como

resultado de la polémica que existe en la definición de las EC, tema que ya ha sido discutido - y finalmente se describe el proceso lingüístico del alumno. La primer estrategia se identifica en el turno 7, cuando Angélica utiliza la sustitución del sustantivo: 'recorder' por el verbo: 'recording'. En el turno 10, Gissela usa el cambio de código al español para afirmar y posteriormente pregunta utilizando la traducción literal sobre lo que pasa en ese día debido a la transferencia sintáctica del español. Enseguida en el turno 11 Angélica pregunta de manera indirecta si lo dicho por Gissela es correcto. En el turno 12 Sharon usa el cambio de código como estrategia para el uso de la forma inglesa de pregunta 'tag'. En el turno 14, Gissela usa el cambio de código a nivel fonético como resultado de la interferencia de la diferente pronunciación de las vocales de inglés y español 'r' y 'e'. En el siguiente turno Sharon contesta usando el cambio de código. En el turno 17 encontramos tres EC, en primer lugar Sharon afirma usando el cambio de código, enseguida ya que no puede decir la oración completa porque desconoce las palabras que necesita: 'a joke' usa una estrategia de reducción léxica y repite la oración sin embargo nuevamente no encuentra las palabras y emite la oración 'someone is playing' lo que resulta en una estrategia de reducción léxica. Gissela repite lo dicho por Sharon en el siguiente turno sin embargo no tiene el conocimiento de las palabras 'a joke' y entonces usa la estrategia de reducción léxica. En el turno 19 Sharon dice 'answers' como resultado de una reducción sintáctica de la estructura 'he answers the phone'. En los turnos 20 y 21 Gissela y Sharon usan la traducción literal por una interferencia sintáctica para la pregunta en español 'quién puede ser' por 'who can be'. En el turno 22 Gissela omite la palabra 'how' y usa una reducción léxica y posteriormente pide ayuda a los otros miembros del grupo para confirmar si se escribe 'who can be'. En el turno 26 Angélica usa el reemplazo del significado ya que no puede decir la oración iniciando con 'sometimes someone', sin embargo no es posible proporcionar una oración equivalente en inglés debido a que sería poco acertada, posteriormente decide reestructurar el

enunciado concluyendo con *'John's talking'*. En el turno 30, Angélica usa una estrategia de reducción sintáctica por la oración propia del inglés *'the dialog in your opinion'* y como resultado usa la traducción literal del español en una oración como *'el diálogo para ti'* por lo cual dice *'the dialogue for you'*. En el turno 31 Sharon usa la reducción sintáctica del verbo *'to be'* y concluye la oración con el cambio al español para la negación de confirmación: *'no?'*. En el turno 37 Angélica usa la reducción morfológica del pasado del verbo por el imperativo *'red'* lo cual resulta en una sustitución. Finalmente en el turno 39 Angélica usa la reducción sintáctica del verbo *'to be'* para la oración *'this is John'*. Para el grupo dos el segmento es el siguiente:

TURNO	SEGMENTO	ESTRATEGIA	ESTRUCTURA CORRECTA	PROCESO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNO
1	KENYA mmm			
2	BERENICE "ok what" Right"			
3	ALMA And I'm happy, with my new job (laughing) no?	Cambio de código	Aren't I?	El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
4	BERENICE Yes!			
5	ALMA alright then			
6	KENYA The color ...the color?	Reducción sintáctica = traducción literal	Should I use a colored pencil?	El alumno reduce la estructura por la traducción del español 'el color?'
7	ALMA The color // no no no with the pencil	Reducción sintáctica = traducción literal	with the colored pencil	El alumno reduce la estructura por la traducción del español 'con el lápiz.'
8	KENYA Yes, I'm happy			
9	DELIA I'm waiting for for an important call			
10	BERENICE He's happy			
11	DELIA Does he is very happy?	sobreelaboración	is he very happy?	El alumno usa el auxiliar del presente y el verbo 'to be'
12	BERENICE Yes, because...	Abandono del mensaje	...he's having a good day	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje.

13	KENYA Maybe because he's wants to(1) eehh, mmm get a job or did the guy start? I didn't the job(2) is going to apply him.(3) no?(4)	(1)Sobrealaboración (2)Reducción sintáctica (3)Traducción literal (4)Cambio de código	(1)He wants to (2)He's not working at the moment (3)he's going to apply for the job (4) isn't he?	(1)El alumno usa el verbo 'to be' y el marcador del presente de 3a persona (2)el alumno reduce la estructura (3)el alumno traduce del español ¿va a solicitar? (4) El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
14	ALMA mj			
15	KENYA And waiting for a ...	Abandono del mensaje	...pone call?	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
16	DELIA Call? I don't know			
17	BERENICE Who ... how do you say the aahh person that offers you a job?	Reemplazo del significado = traducción literal / petición directa	What do you call the person that offers you a job?	El alumno inicia con la pregunta 'who', posteriormente reestructura su plan con una traducción del español ¿cómo se llama a la persona que te ofrece empleo? al mismo tiempo es una petición de ayuda directa
18	ALMA mmm I don't know			
19	KENYA appointment?			
20	BERENICE So, I'm waiting for a phone call no? (laughing))	Cambio de código	Aren't I?	El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
21	DELIA For a very important phone call no?	Cambio de código	Aren't I?	El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
22	KENYA Yes!			
23	BERENICE Now, this one			
24	ALMA He's very happy about it no?	Cambio de código	Isn't he?	El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
25	BERENICE He's what?			

26	ALMA He's also happy			
27	KENYA He's very happy about it, no?	Cambio de código	Isn't he?	El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
28	ALMA Yes			
29	KENYA because he thinks he's going to get the job			
30	BERENICE No, but he's talking mh			
31	KENYA He's speaking?	Generalización /petición directa	He's talking?	El alumno hace un uso general del verbo 'hablar' en español por los verbos del inglés 'speak' y 'talk'. Además es una petición de ayuda
32	BERENICE yes, and very happy because...(1) aah ya!... (2) you have your ...(3)	(1) Reestructuración del plan (2) cambio de código (3) abandono del mensaje	(1) - (2) I get it! (3) -	(1) El alumno cambia de plan una vez iniciada la oración (2) el alumno usa el español (3) por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
33	DELIA Yes!			
34	ALMA: Waiting, and waiting, waiting, waiting, yeah (laughing)	Reducción sintáctica	He's waiting, and waiting	El alumno omite el sujeto y el verbo 'to be'
35	DELIA eeh what?			
36	KENYA maybe I'm so happy because I hope to get (1) job //	(1) Reducción sintáctica	I hope to get (1) the job	(1) El alumno omite el artículo 'the'
37	BERENICE: No, I'm sure I'm gonna to get (1) the job, no? (2)	(1) sobreelaboración (2) Cambio de código	(1) I'm gonna get the job, (2) aren't I?	(1) el alumno usa 'going to' del futuro contraído en 'gonna' más la partícula 'to' (2) El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
38	KENYA Si, I'm sure//	Cambio de código	Yes, I'm sure	El alumno hace el cambio de la L2 a la L1
39	BERENICE: And maybe no?	Petición directa	mmm...	El alumno usa el 'no' de confirmación por una petición directa
40	DELIA I'm going to bye, bye, bye.	sustitución	to leave	El alumno indica

				características similares al verbo en L2
--	--	--	--	--

Cuadro IV.2. Las EC en el grupo de...

La primer estrategia se encuentra en el turno 3, cuando Alma dice 'no?' al final de la oración para pedir una confirmación usando el español a través de la estrategia cambio de código. En el turno 6 Kenya usa la reducción sintáctica de la estructura '*should I use a colored pencil?*' y como resultado de esto emite '*the color?*' por una traducción literal. Alma contesta en el turno siguiente que debe usar un lápiz a través de la reducción sintáctica de la oración '*with colored pencil*' y por lo tanto emplea la traducción literal del español '*con el lápiz*' por '*with the pencil*'. En el turno 11 Delia hace uso de la sobreelaboración en un intento por preguntar si se encuentra feliz el personaje de la historia, a través de dos auxiliares del presente para tercera persona del singular, '*does*' e '*is*' en una misma oración. Berenice no cuenta con los recursos lingüísticos necesarios para replicar en el turno 12 y decide abandonar el mensaje. En el turno 13, Kenya toma el turno y emite una oración sobreelaborada ya que usa el verbo '*to be*' y el verbo '*want*' en presente simple en la oración '*he's wants to*'. En este mismo turno Kenya emite la oración '*I didn't the job*' como resultado de la reducción sintáctica de la oración '*he's not working at the moment*' y posteriormente dice '*is going to apply him*' por la traducción literal del español '*va a solicitar*' en vez de la oración del inglés '*he's going to apply for the job*', finalmente cambia de código al español para pedir confirmación con la negación de confirmación '*no?*'. En el turno 15 Kenya comienza a decir el mensaje pero lo abandona a la mitad. En el turno 17 Berenice usa la reestructuración del significado que termina en la traducción literal '*how do you say?*' por la estructura del inglés '*what do you call?*', en este mismo turno la oración de Berenice tiene como finalidad pedir ayuda sobre lo que deben decir. En el turno 20 Berenice cambia de código al español al final de la oración para pedir una confirmación, lo mismo ocurre en los turnos 21, 24 y 27. En el turno 31, Kenya usa la generalización de la palabra del español hablar, que en inglés

Velázquez, Las Estrategias comunicativas...

TESIS DE GRADUACIÓN
FALLA DE COMUNICACIÓN

tiene dos formas distintas 'speak' y 'talk' y pide se le ayude (petición directa) a decidir si el verbo que debe usar es 'speak' o 'talk'. En el turno 32, Berenice decide reestructurar su plan pues no sabe que decir después de 'because' posteriormente tras la pausa, usa su lengua (el español) para decir que ya se acordó y da inicio a la oración, sin embargo no puede continuar el mensaje por lo que decide abandonarlo. En el turno 34, Alma reduce sintácticamente la oración 'he's waiting'. En el turno 36 Kenya omite el artículo 'the' por una reducción sintáctica en 'I hope to get job'. En el turno 37, Berenice emite una oración sobreelaborada al emplear la forma contraída del habla casual de 'going to' en 'gonna' más la partícula 'to' en 'he's gonna to get' y posteriormente usa el cambio de código al español para pedir confirmación. Kenya usa el español de nuevo en el turno 38. En el turno 39 Berenice usa una estrategia de petición directa para confirmar y Delia usa la paráfrasis en el turno 40 para el verbo 'leave' del inglés. En el grupo tres, el segmento a ser analizado es el que sigue:

TURNO	SEGMENTO	ESTRATEGIA	ESTRUCTURA CORRECTA	PROCESO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNO
1	GERARDO maybe he is working in a...	Abandono del mensaje	... travel agency?	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
2	PILAR /			
3	GERARDO travel agency something like that			
4	ESTELA maybe			
5	GERARDO I don't know			
6	PILAR or in an office			
7	GERARDO I think I think (1) is his first...(2)	(1)reducción sintáctica (2)Abandono del mensaje	I think it (1) is his first job/day?(2)	(1) El alumno omite el pronombre 'it' (2)Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
8	ESTELA day?			
9	PILAR job? his first what?			
10	GERARDO his first day in a job and he is happy but			
11	PILAR at the end (laughs)			

12	AZUCENA yes he thinks that... it... eh... (1)to begin(2) is a very nice day (3)	(1) reestructuración (2) reducción sintáctica (3) generalización	(1) - (2)to begin with (3)he's having a nice day	(1)El alumno inicia su plan pero lo reestructura (2)El alumno omite la preposición del verbo frasal (3)el alumno dice una oración más general por que no puede emitir la frase adecuada
13	GERARDO mhm			
14	ESTELA at the beginning			
15	AZUCENA yes in this	Reducción léxica	In this picture/one	El alumno omite la palabra picture/one
16	PILAR and at the end?			
17	ESTELA eh well at the end he is very angry			
18	AZUCENA but in this(1) he started to(2)	(1)reducción léxica (2) abandono del mensaje	(1)but in this picture/one... (2)...talk on the phone/use the phone?	(1)El alumno omite la palabra picture/one (2)por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
19	PILAR Is talking?	Reducción sintáctica	Is he talking?	El alumno omite el sujeto
20	AZUCENA to be...	Abandono del mensaje	...bored	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
21	PILAR worried?			
22	AZUCENA boring?	sustitución	Bored?	Sustitución del alumno de un término que tiene características similares
23	PILAR boring? yes I think	Reducción léxica	Yes I think so	Omisión por parte del alumno del componente adverbial inexistente al final de oración en español
24	GERARDO mhm			
25	PILAR because anybody (1) call him (2)	(1) generalización (2) reducción sintáctica =	because nobody(1) has called him(2)	(1)el alumno generaliza el uso del pronombre en la forma afirmativa y negativa (2)el alumno

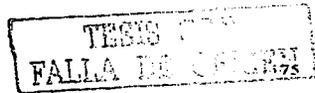
		generalización		reduce la estructura a través del uso del verbo 'call' en su forma base por el presente perfecto
26	GERARDO because he is waiting			
27	ESTELA. what is the first? (1) ...this is the first? (2)(3)	(1) sustitución (2)reducción sintáctica=traducción literal	(1)Which is the first one?(2)... is this the first one?	(1)el alumno sustituye la pregunta 'which' por 'what' (2)el alumno omite el pronombre por una traducción del español '¿cuál es el primero?'
28	GERARDO this	Reducción sintáctica	this one	El alumno omite el pronombre 'one'
29	PILAR: choose one now (1) we have to write the dialogs(2)? ((laughs))	(1) reducción sintáctica (2) traducción literal	(1)do we have to write the dialogs?(2)	(1)el alumno omite el auxiliar 'do' (2)el alumno evade la forma de pregunta en inglés por la traducción literal
30	GERARDO you. you have to...	Abandono del mensaje	...write the dialog in the bubbles	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
31	PILAR: just that I don't know any word	Traducción literal	It's just that I don't know how to say it	El alumno traduce del español 'sólo que no se ninguna palabra'
32	GERARDO: I write and you and you think	Reducción sintáctica = traducción literal	I will write	El alumno omite el marcador de futuro por la traducción del español 'yo escribo'
33	PILAR: no I write. I write(1) and you dictate me(2)	(1) reducción sintáctica = traducción literal (2) traducción literal	I will write, I will write(1) and you dictate(2)	(1) El alumno omite el marcador de futuro por la traducción del español 'yo escribo' (2) el alumno traduce el pronombre objeto del español 'me'

34	GERARDO I have a (1) very beautiful write (2)	(1) generalización (2) sustitución léxica	I have(1) very beautiful handwriting(2)	(1) el alumno generaliza un término no contable por uno contable (2) el alumno usa un verbo: 'write' por un sustantivo: 'handwriting'
35	PILAR ves?			
36	GERARDO ((laughs))			
37	PILAR: you have what?			
38	GERARDO nothing	Abandono del tema	-	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
39	PILAR: no with pencil(1) no?(2) ... oh! Yes	(1) reducción sintáctica (2) cambio de código	(1) no, we should use a pencil, shouldn't we?(2)	(1) el alumno omite el sujeto, del marcador de sugerencia, del verbo y del artículo (2) El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
40	GERARDO. ((laughs)) pencil, pencil	Reducción sintáctica = sustitución	In pen, in pen.	El alumno reduce la estructura y sustitución, al utilizar otro término: 'pencil' para: 'pen'

Cuadro IV.3. Las EC en el grupo tres.

En el turno uno, Gerardo inicia la negociación, sin embargo abandona el mensaje sin terminar la oración, posteriormente intenta volver a participar en el turno 7, inicia con la oración y omite el pronombre 'it'; posteriormente abandona el mensaje por falta de recursos lingüísticos suficientes. En el turno 12, Azucena inicia la oración pero debido a problemas lingüísticos usa la reestructuración de la oración, después emite el verbo 'to begin' omitiendo la preposición del verbo frasal 'to begin with', finalmente generaliza porque no puede decir la oración 'he's having a nice day'. En el turno 15, Azucena omite el pronombre 'one' o el sujeto 'picture' con la reducción sintáctica 'in this'. En el turno 18 Azucena nuevamente omite el sujeto 'picture' o el pronombre 'one' con la reducción sintáctica 'in this', enseguida por falta de recursos lingüísticos

Velázquez. Las Estrategias comunicativas...



decide abandonar el mensaje. En el turno 19 Pilar pregunta omitiendo el sujeto en *'is he talking?'* cuando dice *'is talking?'*. En el turno 20 Azucena inicia el mensaje pero lo abandona. En el turno 22 Azucena sustituye el término *'bored'* por el término *'boring'*. Pilar usa una estrategia de reducción léxica inexistente en español al término de oración del componente adverbial *'so'*. En el turno 25 las estrategias que emplea Pilar son la generalización del término *'anybody'* en una oración afirmativa, y posteriormente la reducción sintáctica a través de la generalización del verbo *'call'* por la estructura *'has called'*. En el turno 27, Esthela utiliza la sustitución de la pregunta *'what'* por la palabra *'which'*, posteriormente la reducción sintáctica por la omisión del pronombre *'one'* debido a una traducción literal del español *'es el primero?'*. En el turno 28 Gerardo omite el pronombre *'one'* en la reducción sintáctica de la oración. En el turno 29, el hablante omite el auxiliar *'do'* y hace una traducción literal de la pregunta siguiendo la estructura del español. En el turno 30 Gerardo abandona el mensaje. En el turno 31 Pilar emplea la traducción literal de la oración en español *'sólo que no se ninguna palabra'* en la estructura del inglés *'just that I don't know any word'* por la frase del inglés *'It's just that I can't think of the words'*. En el turno 32 Gerardo reduce la oración sintáctica *'I will write'* por la traducción literal del español *'yo escribo'*. En el turno 33 Pilar omite el marcador del futuro en la estructura sintáctica *'I will write'* por la traducción literal del español y traduce de manera literal la oración *'tu me dictas'* en la estructura *'you dictate me'*. En el turno 34, Gerardo generaliza un término no contable del inglés con el artículo indefinido *'a'* por uno no contable del inglés, después sustituye el sustantivo *'handwriting'* por el verbo *'write'*. En el turno 38 Gerardo abandona el tema al decir *'nothing'* cuando Pilar le cuestiona lo dicho por él en el turno 37. En el turno 39 Pilar reduce la estructura sintáctica *'we should use a pencil'* por *'with pencil'* y cambia el código para pedir confirmación. Finalmente Gerardo reduce la estructura sintáctica de la

oración 'we should write in pencil' al sustituir el término 'pencil' por 'pen'. El segmento para el grupo cuatro se presenta a continuación:

TURNO	SEGMENTO	ESTRATEGIA	ESTRUCTURA CORRECTA	PROCESO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNO
1	VIRIDIANA. mmmm the first one mmmm			
2	CAROLINA this can be a very // of the visuals	generalización	pictures	El alumno usa un término general que comparte características semánticas suficientes
3	VIRIDIANA. Si...(1) in fact...(2)	(1) cambio de código (2) abandono del mensaje	Yes(1)... in fact...(2)	(1) el alumno usa la L1 (2) Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
4	MAGDALENA. He's waiting for an important call no?(1) ... he's saying ... I'm very happy because(2) ...	(1) cambio de código (2) abandono del mensaje	(1) Isn't he? (2) -	(1) 'no' de confirmación por pregunta tag (2) Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
5	CAROLINA. I'm waiting for a phone call			
6	VIRIDIANA. No?	Cambio de código	Aren't I?	El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
7	MAGDALENA. or I hope that, ... the ..	Abandono del mensaje	-	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
8	CAROLINA. I'm looking ... I'm looking for a phure call ... for a phone call	Sustitución fonética	a phone call	El alumno sustituye el fonema /n/ por el /r/
9	VIRIDIANA, MAGDALENA. looking for...	Abandono del mensaje	-	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
10	CAROLINA. for a phone call?? what? I'm looking forward?			
11	MAESTRO. mmm's. it's fine?			
12	CAROLINA. Yeah? For a phone call?			
13	VIRIDIANA. I will look	Abandono del	-	Por falta de

		mensaje		recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
14	CAROLINA can't wait?	Reducción sintáctica	can't he wait for the phone call?	El alumno omite el pronombre y el complemento de la pregunta
15	VIRIDIANA maybe they have forgotten			
16	CAROLINA no because he still has smile	Reducción sintáctica = traducción literal	He is still smiling	El alumno reduce la estructura por una traducción literal 'porque todavía tiene sonrisa'
17	VIRIDIANA I hope I hope you don't home	Reducción sintáctica	you don't call me from home	El alumno omite el verbo, pronombre y preposición
18	CAROLINA you what?			
19	VIRIDIANA You comes(1) home(2)?	(1) sobreelaboración (2) traducción literal	Do you come(1) home?(2)	(1) el alumno usa el marcador del presente para tercera persona del singular con el pronombre de la segunda persona (2) el alumno hace una traducción literal de la pregunta en español 'vienes a casa?'
20	CAROLINA: comes?			
21	VIRIDIANA: aja			
22	CAROLINA: why does it(1) wait does it takes(2) too long(3)?	(1) generalización (2) sobreelaboración (3) traducción literal	does he(1) wait does it take(2) so long?(3)	(1) el alumno generaliza el pronombre 'it' por el adecuado 'he' (2) el alumno sobreelabora la estructura al usar el verbo en su forma afirmativa del tiempo presente y el auxiliar del presente en la misma oración (3) el alumno hace una traducción literal del español 'tanto tiempo'
23	VIRIDIANA too long?			
24	CAROLINA: also "M" is it correct to say why does it takes too long?	(1) Petición directa (2) sobreelaboración		
25	MAESTRO: does it take too long?			
26	CAROLINA: sorry			

27	MAESTRO: but what is it?			
28	TOURIS: the call			
29	MAESTRO: ah ok, 'cause I mean if he knew who is calling you can say why is he or she taking so long			
30	CAROLINA: so long?			
31	MAESTRO: why does it take too long, I mean you can say that too, that's that's fine			
32	CAROLINA: and too long?			
33	MAESTRO: well, no that's fine			
34	TOURIS: (laughs)			
35	VIRIDIANA: Now mmm, Oh, there she is or there it is?	Petición directa	-	El alumno pide confirmar la información
36	MAGDALENA: Needs a comma? Maybe, we have to put a comma	Reducción sintáctica	Does it need a comma?	El alumno omite el pronombre y hace un uso inadecuado de la afirmación por la pregunta
37	VIRIDIANA: Oh, yeah!			
38	MAGDALENA: Then, hello? maybe?			
39	VIRIDIANA: I believe this one comes first as he saw I (1) had answering the phone (2) and he is getting upset	(1) sustitución (2) sobreelaboración	(1) he 's answering (2) the phone	(1) el alumno sustituye el pronombre 'I' por 'he' (2) el alumno hace uso indebido del pasado del verbo 'have' como auxiliar en vez del verbo 'to be'
40	MAGDALENA: maybe the first one is this, it mine OK	Reducción sintáctica	it is mine	El alumno omite el sustantivo
41	VIRIDIANA: then, and then, he he receives a phone call ((pointing))			
42	MAGDALENA: no, this is wrong because the picture //			
43	VIRIDIANA: OK, phone rings and then he answers	Reducción sintáctica	the phone rings	El alumno omite el artículo
44	MAGDALENA: // because he is waiting for the, for the call I don't know			
45	MAGDALENA: he's...	Abandono del mensaje	-	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
46	CAROLINA: maybe...	Abandono del mensaje	-	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
47	VIRIDIANA: he's waiting for something or he's getting happier and happier, suddenly the phone/tone/ rings, he answers I don't know	extranjerización	//tounel/	El alumno usa el fonema /o/ del español por /ou/ del inglés

48	CAROLINA maybe	Abandono del mensaje	-	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
49	VIRIDIANA he's talking right here, no?	Cambio de código	Isn't he?	El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
50	MAGDALENA mj			
51	VIRIDIANA he's very happy, suddenly he, he gets angry			
52	MAGDALENA the person, the person is very rich			
53	CAROLINA // he is also	sustitución	He is too	Traducción de 'also' por 'también'

Cuadro IV.4. Las EC en el grupo cuatro

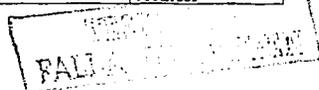
La primer estrategia se encuentra en el turno 2, Carolina usa la generalización de la palabra 'pictures' por la palabra 'visuals'. En el turno 3, Viridiana emplea dos EC, el cambio de código para afirmar 'n' y posteriormente usa el abandono del mensaje. En el turno 4 encontramos dos EC, la primera es el cambio de código con la negación de afirmación del español 'no?', después Magdalena inicia a transmitir su mensaje pero lo abandona. En el turno 6 Viridiana cambia de código al español. En el turno 7, Magdalena toma el turno e inicia a transmitir la idea, sin embargo abandona el mensaje sin concluirlo. En el turno 8 Carolina sustituye el fonema /n/ por el fonema /r/, sin embargo ella misma conciente de esta falla repite nuevamente la palabra pero esta vez con los fonemas adecuados. Viridiana y Magdalena inician el siguiente turno sin embargo lo abandonan. De la misma manera Viridiana abandona el mensaje en el turno 13. Carolina quien toma el turno 14 usa una estrategia de reducción sintáctica para emitir la oración del inglés 'can't he wait for the phone call?'. En el turno 16 Carolina emplea la reducción sintáctica de la oración 'he's still smiling' por una traducción literal del equivalente del español 'todavía tiene una sonrisa'. En el turno 17 se encuentra una reducción sintáctica de la oración del inglés 'you don't call me from home'. En el turno 19 Viridiana utiliza dos EC en primer lugar la sobreelaboración de la primer parte de la oración 'you comes' violando la regla de la -s de la

tercera persona del singular al usarla en la segunda persona del singular. Posteriormente la traducción literal de la pregunta siguiendo el orden como en español '*vienes a casa?*'. En el turno 22 Carolina emplea tres EC. La generalización en primer lugar del pronombre '*it*' por el pronombre '*he*', posteriormente la sobreelaboración de la pregunta al utilizar el auxiliar '*does*' como marcador de la pregunta para tercera persona del singular y el verbo en su forma presente con el marcador de la -s de la tercera persona para oraciones afirmativas. Finalmente la traducción literal de la frase '*too long*' por la inglesa '*so long*'. En el turno 35 Viridiana usa la petición directa para pedir que se le ayude a decidir sobre la estructura correcta de '*ahí está*' en inglés. En el turno 36 Magdalena emplea la reducción sintáctica de la pregunta '*does it need a comma?*'. En el turno 39 Viridiana usa la sustitución del pronombre '*he*' por el pronombre '*I*', también sobreelabora la estructura '*I had answered the phone*' por '*I had answering the phone*' al emplear el auxiliar del pasado perfecto y el gerundio del verbo '*answer*'. En el turno 40, Magdalena reduce sintácticamente la oración '*It's mine*' por '*is mine*'. En el turno 43 Viridiana omite el artículo '*the*' al emplear la estrategia reducción sintáctica. En los turnos 45 y 46 Magdalena y Carolina inician el mensaje pero lo abandonan sin concluir. Viridiana en el turno 47 usa la extranjerización fonética del fonema '*u*'/'*o*/' del español por el fonema '*o*'/'*ou*/' del inglés. En el turno 48 Carolina inicia su turno pero lo abandona. En el turno 49 Viridiana cambia el código al hacer uso del español para pedir confirmación. Finalmente en el turno 53 Carolina concluye con la sustitución del equivalente del español '*también*' en una oración en inglés en donde no es posible concluir con la palabra '*also*'. Finalmente el segmento del grupo cinco es el siguiente:

TURNO	SEGMENTO	ESTRATEGIA	ESTRUCTURA CORRECTA	PROCESO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNO
1	IVAN choose one paper	Reducción sintáctica = traducción literal	one piece of paper	El alumno reduce la estructura al traducir del español un término contable por uno no contable.
2	WANDA choose one paper?(1) Ayy(2)	(1) Reducción léxica = traducción literal (2) cambio de código	One piece of paper?(1) Oups(2)	(1) El alumno reduce la estructura al traducir del español un término contable por uno no contable (2) el alumno usa la L1
3	ARACELI you have to write			
4	IVAN I think I'm waiting for an important call			
5	WANDA no			
6	ARACELI no			
7	ARACELI It's have(1) to be fun (2) (3)	(1) sobreelaboración (2) sustitución (3) traducción literal	It should be funny	(1) el alumno usa el verbo 'to be' y el verbo 'have' en la estructura del presente simple (2) el alumno sustituye el sustantivo 'fun' por el adjetivo 'funny' (3) el alumno traduce la oración del español 'tiene que ser chistoso'
8	IVAN no			
9	ARACELI most of the cartoons are funny So we have to be funny. in order to happen //	Traducción literal	most cartoons	El alumno traduce al inglés la estructura del español 'la mayoría de las tiras cómicas'
10	IVAN Pe pe pe pe // ay no	Cambio de código	Oh! no	El alumno usa la L1
11	ARACELI: "M" is this a monolog or what?			
12	MAESTRO no, it is no			
13	ARACELI: well here si...((laughs))	Cambio de código		
14	MAESTRO: well he is thinking			
15	ARACELI: He's thinking but you don't say your thoughts			
16	MAESTRO: well just write whatever you're thinking			

17	ARACELI : ok			
18	MAESTRO: the thing is that you write something			
19	ARACELI : to write something?			
20	MAESTRO : au			
21	IVAN : what eh... I'm going to eat	reestructuración	-	El alumno reestructura el plan en medio de la oración
22	WANDA : Is she is she or I wonder I wonder.. (1)is she's (2)going to call or I have to call her... eh(3)	(1) reestructuración (2) sobrealaboración (3) abandono del mensaje	(1)? is she(2) going to call or do I have to call her...?(3)	(1) El alumno reestructura el plan en medio de la oración (2)el alumno usa el verbo 'to be' en su forma completa y contraída en una misma oración (3) Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
23	ARACELI : Is she going to call??			
24	WANDA : or I have to call her I have to call her			
25	ARACELI : I have to call her?			
26	WANDA : yes do you understand what I mean? and the second(1) oh I think... eh(2) how do you say(3)when someone is going to call your telephone(4)?(5)	(1) reducción sintáctica (2) reestructuración (3) traducción literal (4) traducción literal (5) petición directa	the second one(1) oh I think...(2)what's the word for(3) the person that calls you on the telephone? (4)(5)	(1)el alumno omite el pronombre 'one' (2)el alumno reestructura su plan (3) El alumno traduce al inglés la estructura del español '¿cómo se dice' (4) El alumno traduce al inglés la estructura del español 'cuando alguien va a llamar a tu teléfono?' (5) el alumno pide confirmar la información
27	ARACELI : I think...mmmhh	Abandono del mensaje	-	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
28	IVAN : is is ...	Abandono del mensaje	-	Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
29	WANDA : he? She?	Reducción	Is it a man or is it	El alumno reduce

		sintáctica	a woman?	la estructura a través de los términos 'he' y 'she' para preguntar el género
30	IVAN could be her(1)? No(2)?	(1)Reducción sintáctica = traducción literal (2) cambio de código	It could be a woman, couldn't it?	(1)el alumno omite el pronombre y hace uso inadecuado del pronombre posesivo de la pregunta (2) El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
31	ARACELI : oh it's could be(1). (2)	(1) sobreelaboración (2) abandono del mensaje	oh it could(1) be...(2)	(1)el alumno usa el verbo 'to be' y el verbo modal 'could' en una misma oración (2) Por falta de recursos lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
32	IVAN : it could be she(1)? No(2)?	(1) reducción léxica (2) cambio de código	it could be a woman(1). couldn't it(2)?	(1)el alumno reduce 'a woman' por el pronombre (2) El alumno usa el 'no' de confirmación por pregunta tag
33	ARACELI : I think it's my my lovely one	paráfrasis	my beloved	El alumno usa características suficientes para el término 'beloved'.
34	IVAN : I think my darling	Reducción sintáctica	it is my darling	El alumno omite el pronombre y el verbo
35	ARACELI my darling			
36	WANDA , my darling., mjm well I think it is my darling			
37	IVAN 'd'			
38	ARACELI 'and it's darling 'd', 'a', 'f', 'i', 't'			
39	WANDA mjm			
40	ARACELI 'n' 'g'			
41	IVAN 'n' 'g'			
42	ARACELI and then I going well but it's too silly	Reducción sintáctica/ traducción literal	I'm doing well...	El alumno omite el verbo 'to be' por una traducción del español 'voy bien'
43	IVAN ok			
44	ARACELI I want to	Abandono del mensaje	-	Por falta de recursos



				lingüísticos, el alumno abandona el mensaje
45	IVAN I will to answer(1), I will answer(2)?	(1) sobreelaboración (2) traducción literal	(1) I will answer, will I answer?(2)	(1) el alumno usa el marcador del futuro y el marcador del infinitivo en una misma oración (2) el alumno traduce la pregunta del español "¿contestaré?"
46	WANDA no yo tamb(1)...(2) I will answer	(1) cambio de código (2) reestructuración	No me too...(1)...(2) I will answer	(1) el alumno usa la L1 (2) el alumno reestructura su plan a mitad de la oración
47	ARACELI ok			
48	WANDA I will answer?	Traducción literal	Should I answer?	El alumno traduce de la pregunta del español "¿contestaré?"
49	ARACELI I will answer			
50	ARACELI and here			

Cuadro IV.5. Las EC en el grupo cinco

En primer lugar Ivan inicia el turno 1 con una estrategia de reducción sintáctica de la oración 'one piece of paper' por 'one paper' como resultado de la traducción literal del español 'un papel'. En el turno 2 Wanda hace uso de la reducción léxica al repetir lo dicho por Ivan en el primer turno como resultado de la traducción literal de 'un papel' y enseguida usa el español. En el turno 7 Araceli emplea tres EC, la sobreelaboración del verbo 'to be' con el verbo 'have' en una misma oración para el presente simple produciendo así 'It's have' enseguida la sustitución de la palabra 'fun' por el término 'funny' del inglés y por último la traducción literal de la oración 'It's have to be fun' por 'It should be funny'. En el turno 9 Araceli emplea la traducción literal en la frase 'most of the cartoons' en vez de la forma del inglés 'most cartoons' como resultado de la traducción literal de la oración del español 'la mayoría de las tiras cómicas'. En el turno 10 Ivan usa el cambio de código para decir que tiene problemas de comunicación. En el turno 21 Ivan inicia la pregunta pero al enfrentar problemas de comunicación decide

reestructurar su plan y emitir una oración afirmativa. En el turno 22 Wanda usa tres EC, la reestructuración al inicio de la frase, enseguida la sobreelaboración del verbo *'to be'* en *'is she's'* en donde emplea tanto la forma completa de este verbo como la contracción del mismo y finalmente al no poder emitir sus ideas decide abandonar el mensaje. En el turno 26 Wanda utiliza la reducción sintáctica al omitir el pronombre *'one'* en la oración *'the second'* posteriormente reestructura su plan y pregunta empleando la traducción literal de la pregunta del español *'¿cómo se dice?'* por la estructura de la pregunta del inglés *'what's the word for?'*, enseguida y como resultado también de una traducción literal emite *'when someone is going to call your telephone'*, finalmente toda la oración se considera como una petición directa de Wanda. En los turnos 27 y 28 Araceli e Ivan inician el mensaje pero lo abandonan. En el turno 29 Wanda emplea la reducción sintáctica de la frase del inglés *'is he a man or a woman?'*. En el turno 30 Ivan interviene a través de la reducción sintáctica de la oración *'could it be a woman?'* como resultado de la traducción literal del español *'podría ser ella?'* y posteriormente cambia el código al español. En el turno 31 Araceli hace uso de la sobreelaboración al emplear el verbo *'to be'* junto con el verbo modal *'could'* en la oración *'it's could be'*, finalmente abandona el mensaje a la mitad. Ivan interviene nuevamente en el turno 32 esta vez empleando la reducción léxica de *'she'* por *'a woman'* enseguida cambia el código para pedir una confirmación. En el turno 33 Araceli emplea la paráfrasis de *'my lovely one'* por la frase *'my beloved'*. En el turno 34 Ivan usa la reducción sintáctica en la oración *'my darling'* por la estructura *'it is my darling'*. En el turno 42 Araceli reduce sintácticamente la oración como resultado de la traducción literal del español *'voy bien'* por la oración del inglés *'I'm doing well'*. En el turno 44 Araceli comienza la oración pero la abandona. Posteriormente en el turno 45 Ivan sobreelabora la oración al emplear el auxiliar del futuro *'will'* el cual indica que se usa con el verbo principal de la oración sin la partícula *'to'* al producir la oración *'I will to answer'* y como resultado de una traducción literal

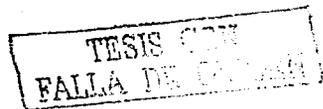


en este mismo turno dice *'I will answer?'* por el equivalente del español *'contestaré?'* en vez de la forma del inglés *'should I answer?'*. Wanda utiliza dos ECE, el cambio de código al decir *'no yo tamb'* en español y la reestructuración en la mitad de la oración. Finalmente en el turno 48 debido a una traducción literal Wanda produce la frase *'I will answer?'* por la oración del inglés *'should I answer?'*.

En el presente apartado se mostró la clasificación que se encontró como resultado de nuestro diseño de la clase, asimismo se justifica cada una de las estrategias al llevar a cabo el análisis de cada turno. Enseguida se interpretan nuestros resultados.

IV.B. LA CONTABILIZACION E INTERPRETACION DEL INSTRUMENTO DE ELICITACION LINGÜISTICA

Una vez identificadas las estrategias se contabilizó la frecuencia de cada una en los cinco grupos. Para llevarlo a cabo se tomó como criterio que la aparición de cada estrategia correspondiera a una estrategia contada (en nuestro cuadro IV.6), para los casos en los que una ECR daba como resultado una ECE como en el caso del cuadro IV.2 en el turno 17, en donde tenemos a la ECR reemplazo del significado que se convierte en una traducción literal y que además es también una petición directa, contabilizamos en este caso 3 EC. A continuación se presenta el cuadro de frecuencia de EC encontradas en los cinco equipos. En primer lugar la frecuencia de las ECR enseguida las ECE, en cada equipo y de manera global:



ESTRATEGIAS DE REDUCCION		FRECUENCIA					TOTAL	%
	Equipo uno	Equipo dos	Equipo tres	Equipo cuatro	Equipo cinco			
Formal								
A) sintactica	4	6	11	6	6	33	40.2%	
B) fonetica	0	0	0	0	0	0	0%	
C) morfologica	1	0	0	0	0	1	1.5%	
D) lexica	4	0	0	0	2	6	13.5%	
Funcional								
A) abandono del tema	0	0	1	0	0	1	1.5%	
B) abandono del mensaje	0	3	8	8	5	24	31.3%	
C) reemplazo de significado	1	1	0	0	0	2	3%	
TOTAL DE ECR	10	10	20	14	13	67	100	

ESTRATEGIAS DE EXPANSION		FRECUENCIA					TOTAL	%
	Equipo uno	Equipo dos	Equipo tres	Equipo cuatro	Equipo cinco			
Compensatorias cooperativas								
Basadas en la L1								
A) cambio de codigo	6	9	1	4	5	25	26%	
B) traduccion literal	4	4	6	3	10	27	28.1%	
Basadas en la L2								
A) sustitucion	2	1	4	3	1	11	11.5%	
B) parafrrasis	0	0	0	0	1	1	1%	
C) reestructuracion	1	1	1	0	4	7	7.3%	
D) generalizacion	0	1	4	1	0	6	6.3%	
E) invento de palabra	0	0	0	0	0	0	0%	
F) sobreelaboracion	0	3	0	3	4	10	10.4%	
G) extranjerizacion	0	0	0	1	0	1	1%	
Compensatorias / no cooperativas								
A) peticion directa	1	3	0	1	1	6	6.3%	
B) peticion indirecta	1	0	0	0	0	1	1%	
TOTAL DE ECE	15	22	16	16	26	96	100	
TOTAL DE EC	25	32	36	30	39	161	100	

Cuadro IV.6. Frecuencia de las Estrategias Comunicativas de reduccion y de expansion de Faerch y Kasper en el estudio (forma muestra)

Estos resultados dejan ver en primer lugar que, con excepción del grupo tres (con 20 ECR y 16 ECE), los alumnos hacen un uso mayor de ECE. Ya que en el grupo uno tiene un total de 15 ECE y 10 ECR, el grupo dos 22 ECE y 10 ECR, el grupo cuatro 16 ECE y 14 ECR y el grupo cinco 26 ECE y 13 ECR.

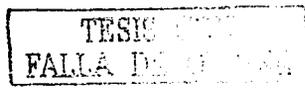
De estas cifras es posible observar que los equipos uno y cuatro tienen un comportamiento similar en relación con el uso de ECE y ECR: una preferencia hacia las ECE, sin embargo no

existe un uso elevado en comparación con las ECR ya que la diferencia entre las ECE y las ECR es mínima. Mientras que los grupos dos y cinco tienen un uso preferente hacia las ECE, y en menor escala hacia las ECR. Finalmente, el equipo tres tiene un uso mayor de ECR, sin embargo como en el caso de los equipos uno y cuatro esta preferencia no es muy elevada.

También se observa que de forma global en los cinco grupos, existe una preferencia hacia la ECR *sintáctica* ya que esta estrategia ocurre en 33 ocasiones en los cinco equipos, en segundo lugar la ECE *traducción literal* dada en 27 ocasiones, en tercer lugar la ECE *cambio de código* con 25 apariciones y finalmente la ECR *abandono del mensaje* con 21 ocasiones.

A pesar de contar con la frecuencia, consideramos que es necesario llevar a cabo una interpretación adjunta a través del análisis de razón tipo-muestra conocido como *type and token* el cual ha sido discutido por Alderson (2000). Este análisis fue originalmente usado para determinar la complejidad léxica en textos, sin embargo consideramos que sus presupuestos pueden ser igualmente aplicables a la producción oral pues contribuye a determinar cuáles estrategias aparecieron en el análisis de manera precisa y no sólo de manera global.

Alderson, planea que para poder determinar la complejidad léxica se parte del conteo total de palabras ortográficas (en nuestro caso de EC en los segmentos, presentado arriba en IV.6) en el cuerpo de análisis, denominada como muestra o *token*. Y del conteo de diferentes palabras ortográficas en el texto (en nuestro caso en los segmentos de la clase, vease abajo IV.7) llamados tipos o *type*. La diferencia entre la muestra y el tipo consiste en que mientras en el primero, se observa de manera global la aparición de las EC (la frecuencia de aparición en los grupos) en el segundo caso sólo se contabiliza las EC que son distintas, i.e. si encontramos en un mismo

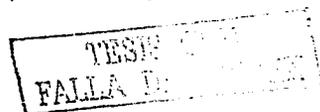


segmento dos o más EC de un mismo tipo se contabiliza como una sola. A continuación presentamos el cuadro con la forma tipo.

ESTRATEGIAS DE REDUCCION	FRECUENCIA					TOTAL	%
	Equipo uno	Equipo dos	Equipo tres	Equipo cuatro	Equipo cinco		
Formal							
A) sintactica	3	5	8	6	6	28	47.4
B) fonetica	0	0	0	1	0	1	1.7
C) morfologica	1	0	0	0	0	1	1.7
D) lexica	2	1	2	0	1	6	10.2
Funcional							
A) abandono del tema	0	0	1	0	0	1	1.7
B) abandono del mensaje	0	3	5	7	5	20	33.0
C) reemplazo de significado	1	1	0	0	0	2	3.4
TOTAL DE ECR	7	10	16	14	12	59	100
ESTRATEGIAS DE EXPANSION	FRECUENCIA					TOTAL	%
	Equipo uno	Equipo dos	Equipo tres	Equipo cuatro	Equipo cinco		
Compensatorias cooperativas							
Basadas en la I.1							
A) cambio de codigo	3	4	1	2	3	13	17.3
B) traduccion literal	3	4	5	3	8	23	30.7
Basadas en la I.2							
A) sustitucion	2	0	3	3	1	9	12
B) parafrasis	0	0	0	0	1	1	1.3
C) reestructuracion	1	1	1	0	1	4	5.3
D) generalizacion	0	1	4	2	0	7	9.3
E) invento de palabra	0	0	0	0	0	0	0
F) sobreelaboracion	0	3	0	3	4	10	13.3
G) extranjerizacion	0	0	0	1	0	1	1.3
Compensatorias / no cooperativas							
A) peticion directa	1	3	0	1	1	6	8
B) peticion indirecta	1	0	0	0	0	1	1.3
TOTAL DE ECE	11	16	14	15	19	75	100
TOTAL DE EC	18	24	26	23	27	134	100

Cuadro IV.7. Frecuencia de las Estrategias Comunicativas de reducción y de expansión de Faerch y Kasper en el estudio (forma tipo)

En esta tabla se observa un patrón similar a nuestra tabla IV.7, cuatro de los cinco equipos usaron las ECE en un grado superior a las ECR, con excepción del equipo tres, quien obtuvo 16 ECR y 14 ECE. El equipo uno obtuvo 7 ECR y 11 ECE, el equipo dos 10 ECR y 16 ECE, en el



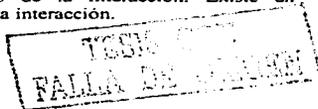
caso del equipo cuatro, se contabilizaron 14 ECR y 15 ECE, finalmente el equipo cinco obtuvo 12 ECR y 19 ECE.

A diferencia de nuestra tabla IV.6 en donde los grupos uno y cuatro tienen un comportamiento similar en relación con el uso de ECE y ECR: una preferencia mínima hacia las ECE, en este caso solamente el equipo cuatro continúa con este patrón y el equipo uno muestra una tendencia hacia las ECE. Este equipo obtuvo 7 ECR y 11 ECE, en el caso del equipo cuatro existe un balance entre las ECE y las ECR en donde la superioridad de las ECE se muestra por una sola estrategia de más para las ECE. Los grupos dos y cinco continúan teniendo un uso preferente hacia las ECE, y en menor escala hacia las ECR. Finalmente, el equipo tres tiene un uso mayor de ECR, sin embargo como en el caso del equipo cuatro esta preferencia no es muy elevada.

IV. C. LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DE ELICITACIÓN LINGÜÍSTICA

Para poder discutir nuestros resultados se debe analizar cada grupo como un ente, recordemos que las EC surgen a partir de la observación en el plano interaccional. Autores como Elaine Tarone (1977) describen a las EC como intentos mutuos de dos – o más – individuos para lograr acuerdos, en donde parecen no compartir un mismo significado (en Faerch y Kasper, 1984:2); y por ello, aunque el análisis hace alguna referencia a los individuos, nuestras interpretaciones se basan principalmente en la interpretación de forma grupal. Así, se parte de los presupuestos establecidos por Pichón Riviere (2000) con relación al grupo operativo, los cuales se resumen a continuación:

- Todo aprendizaje es social, lo que implica el tener un rol en la participación de la clase.
- Los grupos son personas vinculadas entre sí por espacio y tiempo, las cuales se encuentran vinculadas por una serie de motivaciones a través de la interacción. Existe un reconocimiento del individuo y los otros participantes de la interacción.



- El grupo debe tener una tarea explicita, la cual representa la tarea o la meta. En este entorno (de tarea, contexto e individuos) se pueden presentar 'fantasias inconcientes' que pueden contribuir o impedir el mejor desarrollo de la tarea.
- El grupo es una estructura básica de interacción, por ello representa una unidad básica de trabajo e interacción. El grupo es un conjunto de individuos, unidos entre si en un espacio dado e influidos por su mutua estructura interna, que tiene una tarea que llevar a cabo.
- El grupo es entonces un conjunto restringido de personas, ligadas entre si por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explicita o implicita una tarea que constituye su finalidad. El grupo es una unidad básica de trabajo e interacción.
- Los individuos trabajan en conjunto para tener mayor seguridad y productividad. Aunque esta unidad parece no organizada, los individuos deben trabajar de manera organizada para lograr su objetivo. Entonces la interacción estará regularizada por los mismos miembros.

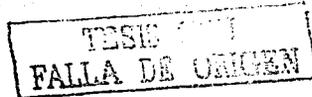
Por ello, se debe entender la producción oral seleccionada así como la manera en la que se relacionaron los sujetos y cómo solucionaron los problemas comunicativos, con relación a los supuestos anteriores.

En el equipo uno, se encontró que Angélica participó con 16 turnos, Gissela con 13 turnos y Sharon con 12 turnos. De estas cifras es posible ver que Angélica dominó la conversación mientras que Sharon fue la que menos emisiones produjo. Sin embargo todos los participantes contribuyeron en más de 10 producciones - de un total de 40 - lo cual indica que todos tomaron parte en la conversación de manera importante, sus roles fueron similares. Se observa el uso de interjecciones en dos turnos: el 4 y el 15. Este equipo fue el primero en concluir con la tarea solicitada por el profesor, su rápida organización interna les permitió dar inicio a la actividad de manera inmediata. De la transcripción global se puede ver que los participantes contribuyen y son tolerantes ante las demás opiniones de sus integrantes, otro aspecto que contribuyó a que finalizaran pronto la actividad. Este equipo fue el que de manera global utilizó el menor número de EC, sólo 10 ECE y 15 ECR. La estrategia que más fue utilizada por los integrantes fue el *cambio de código*. Enseguida la *traducción literal* y las *ECR formal sintáctica y léxica*. El poco

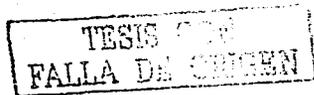
uso de las EC refleja que este grupo tiene un interlenguaje encaminado al nivel avanzado y por ello el uso de las EC se reduce, como lo establecen Faerch y Kasper (1984). Las producciones emitidas por todos los participantes forman en general un aspecto relevante en la misma, que contribuye para que la comunicación continuara de manera fluida y que la tarea fuera terminada en primer lugar.

En el caso del equipo dos, Kenya participa en 12 turnos, Berenice participa con 12 turnos, Alma con 9 turnos, Delia con 7. Kenya y Berenice son las dos integrantes que dominan la conversación, además ellas son las que propician de una u otra forma la comunicación al ceder los turnos a los demás integrantes (como en los turnos 15 y 20), por ellos sus roles representan una función dominante en el grupo. Por otro lado Delia es la integrante que menos participación tiene en la conversación. Durante el segmento analizado el grupo muestra gran incertidumbre ante la organización de los diálogos, si bien todos los integrantes muestran alto interés por poner un orden a los diálogos en la historia, es notorio que carecen de los elementos suficientes para hacerlo de manera pronta y por ello se presentan más las EC, a diferencia del equipo anterior. La EC que más se presentó en este equipo fue el *cambio de código*, enseguida la *reducción formal sintáctica*. En total el equipo utilizó 32 EC. Este equipo tuvo una preferencia marcada hacia las ECE con 22 emisiones y sólo 9 ECR. El uso tan elevado de las ECE se muestra por el intenso intento de los integrantes por llevar a cabo la tarea, las discusiones en este equipo son mucho más elaboradas que en el caso anterior, por ello el uso de este tipo de estrategia les permite continuar y promover su comunicación.

En el equipo tres, Gerardo participa con 15 turnos, Pilar también participa con 15 turnos, Estela con 5 turnos y Azucena con 5 turnos. Este grupo presenta una diferenciación muy notoria entre

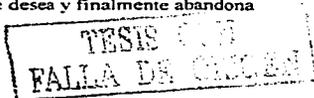


los miembros que dominaban la comunicación y los que permanecieron en su mayoría como observadores. Gerardo y Pilar, participan con el mismo número de turnos 15, por lo que llevan el rol organizador en el grupo. Sin embargo es claro que Pilar tomó las decisiones principales sobre los diálogos y el curso de la conversación (por ejemplo el turno 21,29 y el 31) mientras que Gerardo cedía ante las sugerencias (por ejemplo en los turnos 13, 24, 36 y 38). Por otra parte las intervenciones de Estela y Azucena se presentan en su mayoría al inicio del segmento. Entre las posibles explicaciones ante esta conducta encontramos que ellas deciden tomar un rol pasivo y permitir que Gerardo y Pilar decidan, también que ante la indiferencia de Pilar – quien toma las decisiones – ellas toman la decisión de permanecer como observadoras en la conversación, otra posibilidad sería que perdieron el interés o no sabían como contribuir a la actividad. En términos del grupo los roles de Estela y Azucena son prácticamente de observadoras al final del segmento de análisis. En este grupo el total de las EC es de 36. Este equipo presenta el mayor número de ECR con 20 producciones y un menor número de ECE con 16 producciones. Es notorio que en la comunicación este grupo tuvo problemas para definir el rumbo de la conversación, en parte se debe a las estrategias que los alumnos elegían, si bien las ECR contribuyen a solucionar un problema comunicativo al dejar ver a los integrantes que no se cuenta con los elementos necesarios para continuar la conversación se observa que hay momentos en los que los alumnos se sienten imposibilitados para seguir, como en los turnos 29 a 31 en donde Pilar manifiesta su frustración para poder llevar a cabo este ejercicio. Si bien este equipo logra terminar la tarea terminaron en cuarto lugar dentro de la clase. La EC que más utilizaron fue en primer lugar la *reducción formal sintáctica* con 11 apariciones, en segundo lugar la *traducción literal* con 6 apariciones. Este equipo representó el segundo lugar de los cinco equipos en cuanto al uso de EC.



En el equipo cuatro, Viridiana aparece en 17 ocasiones, Carolina en 13 ocasiones, Magdalena en 11 ocasiones. La conversación es dominada por Viridiana, sin embargo de manera similar al equipo uno, todos los participantes toman el turno en más de 10 ocasiones, lo cual es representativo de una interacción equilibrada. Viridiana es la integrante que da pie a que la comunicación continúe, como se observa en los turnos 6, 23, 35 y 41. Los integrantes muestran una tolerancia ante las opiniones de los demás integrantes del grupo además de que la negociación es fluida pues ante la sugerencia de uno de los miembros se nota la aceptación de los otros, o se propone otra opción que a su vez es solamente sugerida y nunca impuesta. Los tres participantes muestran un sentido de cooperación y tratan de llevar a cabo la tarea, su avance en la decisión de lo que ocurre muestra esta tolerancia. Se observaron 31 EC en este segmento. Las ECR se presentaron en 14 ocasiones mientras que las ECE en 17 ocasiones. La estrategia más usada por este grupo fue el *abandono del mensaje* con 8 apariciones en segundo lugar la de *reducción formal sintáctica* con 6 apariciones. El comportamiento de este grupo es similar al del grupo uno, con una preferencia de ECE y un grado poco menor de ECR.

Finalmente el equipo cinco, Araceli aparece en 17 ocasiones, Ivan en 13 ocasiones, Wanda en 10 ocasiones, Elsa no participa en ningún turno en este segmento. En este equipo la persona que tomó el rol dominante fue Araceli, la aparición de los hablantes se da en más de 10 veces – con excepción de Elsa. Este equipo representó el equipo con mayor uso de EC con un total de 39 EC. Las ECR se presentaron en 13 turnos y las ECE en 26 turnos. Este equipo fue el único que no pudo terminar con la tarea establecida por el maestro, quizá la falta de organización dentro del grupo pueda explicar el porque del fracaso del objetivo planteado. A través de sus conversaciones es notorio ver que los integrantes sienten temor de externar sus ideas por ejemplo en el turno 22 Wanda usa tres EC porque no puede expresar lo que desea y finalmente abandona



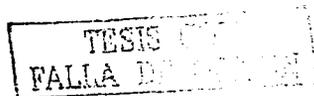
el mensaje, los turnos 23 a 32 presenta un gran conflicto entre los miembros para poder decidir lo que se va a escribir. A pesar del elevado uso de EC en sus emisiones el avance en la organización de los diálogos parece ser muy limitado, en ocasiones los mismos integrantes dudan si los demás participantes entienden realmente lo que se dice como en el caso del turno 26 o el turno 45 y 48 en donde el emisor envía el mensaje a manera de pregunta para recibir una confirmación por parte de los demás integrantes. Como se mencionó este grupo uso el mayor número de EC, con un total de 39. A pesar del alto uso de ECE este equipo al igual que el equipo tres, tuvo muchas dificultades para poder continuar con la secuencia de la tarea. La EC que más utilizó el grupo fue la *traducción literal* con 10 apariciones, en segundo lugar la *reducción sintáctica formal* con 6 apariciones. El comportamiento de este grupo es similar al dos en cuanto a la preferencia elevada de las ECE sobre las ECR.

A continuación se discuten los resultados de la metacognición de las EC, posteriormente se analizan ambas vertientes.

IV.D. LA CONTABILIZACION E INTERPRETACION DE LOS DATOS DE LA METACOGNICIÓN DE LAS EC

Una vez contestados los cuestionarios de metacognición de las EC, se eligieron a los mismos 18 sujetos que participaron en la actividad de elicitación lingüística (apartado IV.A) para ser evaluados, y poder ser más adelante comparados con su producción en la clase.

Como se muestra en nuestro cuadro IV.8., se suman las calificaciones del resultado óptimo es decir 100, obtenido por cada uno de los integrantes en el cuestionario y se obtiene el promedio del grupo. Para los grupos uno y cuatro 10 equivale a 300 (debido a que cuentan con sólo tres integrantes) y para los grupos dos, tres y cinco 400 (ya que tienen cuatro integrantes cada

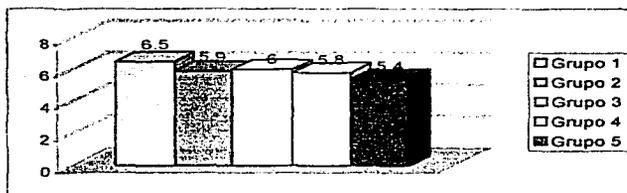


grupo). Finalmente se obtienen los promedios correspondientes para cada grupo como se muestra enseguida:

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5	
Gisela	78	Kenya	46	Gerardo	57	Viridiana	64	Elsa	51
Sharon	59	Berenice	64	Pilar	57	Magdalena	51	Ivan	58
Angélica	57	Delia	65	Estela	63	Carolina	60	Wanda	49
		Alma	62	Azuena	63			Araceli	58
Total	194/300		237/400		240/400		175/300		216/400
Promedio	6.5		5.9		6.0		5.8		5.4

Cuadro IV.3. La metacognición de las EC por grupo, numéricamente y con promedio

En los datos recabados a través del instrumento aplicado, observamos que el nivel de conocimiento conciente es significativo en cada grupo, ya que todos los grupos presentan un promedio superior a 5.0 en cuanto al conocimiento de las EC.



Gráfica IV.1. Total del cuestionario de la metacognición de las EC por grupo

En la gráfica IV.1, es contundente ver, que los grupos obtuvieron resultados similares. En efecto, la escala de nuestros resultados gira en torno a un promedio de 5-7. Además y como se ha dicho, se observa que al contestar los alumnos el cuestionario de la medición de la metacognición cuentan con un conocimiento grupal superior a 5.0 en las calificaciones obtenidas. El grupo que menor conocimiento muestra de manera general es el cinco con un promedio de 5.4 mientras que el equipo que muestra conocer en mayor escala las EC es el uno. Los equipos dos, tres y cuatro muestran un conocimiento similar de las EC, ya que sólo varían por uno o dos décimos.

TESIS
FALLA DE CALIFICACIÓN

Para llevar a cabo un análisis más profundo de nuestros resultados se organizan los datos del cuestionario de la metacognición en dos rubros, en primer lugar los reactivos en presencia y enseguida los reactivos en ausencia de la metacognición por grupo. Enseguida, se presentan los reactivos en presencia :

PREGUNTA	1	2	4	5	60	8	9	10	14	15	TOTAL*	%
EQUIPO 1												
Sharon	2	5	4	4	2	2	4	4	4	4	33	31.4
Angélica	3	4	4	2	3	4	4	4	2	4	31	29.5
Gissela	5	5	4	4	3	5	5	5	3	5	41	39.0
TOTAL											105	100
EQUIPO 2												
Delia	4	4	4	3	3	4	5	4	2	4	34	26.7
Alma	3	4	4	3	3	4	5	5	4	4	36	28.3
Berenice	4	3	4	3	3	3	3	5	2	4	31	24.4
Kenya	2	4	4	2	2	2	4	2	2	4	26	20.5
TOTAL											127	100
EQUIPO 3												
Gerardo	4	5	3	2	3	3	5	4	2	4	32	24.2
Pilar	2	5	4	4	4	2	4	4	2	4	31	23.5
Estela	4	5	4	4	3	4	4	4	3	4	36	27.2
Azuena	4	5	2	4	4	4	4	4	2	4	33	25
TOTAL											132	100
EQUIPO 4												
Viridiana	2	4	4	4	3	4	4	2	4	4	32	33.3
Magdalena	4	4	3	2	2	3	5	4	2	4	31	32.3
Carolina	2	5	5	3	3	4	5	3	1	5	33	34.4
TOTAL											96	100
EQUIPO 5												
Aneeli	3	4	4	2	4	3	5	4	4	4	33	27.3
Elisa	5	5	2	2	2	2	2	4	4	4	30	24.8
Ivan	1	4	4	2	3	4	5	5	2	4	31	25.6
Wanda	2	5	4	2	3	2	2	4	2	4	27	22.3
TOTAL											121	100

○ reactivos
omitidos para el
análisis
* La sumatoria
excluye los
reactivos 6 y 16

Cuadro IV.9. Los reactivos en presencia de la metacognición de las EC en el cuestionario.

En el cuadro IV.9. se presenta en primer lugar el número de pregunta, enseguida el número de equipo con su total correspondiente, en la parte derecha de la tabla se incluye el total obtenido en el cuestionario por individuo y por equipo, finalmente se incluye su porcentaje. Los totales máximos posibles para cada equipo, de acuerdo con el número de sus integrantes, son:

TESIS DE GRADUACIÓN
FALLA DE CALIFICACIÓN

- Para los equipos uno y cuatro 150
- Para los equipos dos, tres y cinco 200

Esto se debe a que los equipos uno y cuatro tienen sólo tres integrantes mientras que los equipos dos, tres y cinco cuentan con cuatro integrantes. A continuación se presenta la tabla con los reactivos en ausencia de la metacognición:

PREGUNTA	3	7	11	12	13	16a	17	18	19	20	TOTAL*	%
EQUIPO 1												
Sharon	4	4	2	4	4	2	2	2	2	2	26	29.2
Angélica	4	3	2	3	4	3	2	4	1	3	26	29.2
Gissela	5	5	4	5	5	4	4	1	3	5	37	41.6
TOTAL											89	100
EQUIPO 2												
Delia	4	3	3	4	4	4	2	3	4	4	31	28.2
Alma	4	3	4	2	4	2	2	3	1	3	26	23.6
Berenice	3	1	4	4	4	4	4	4	4	3	33	30
Kenya	4	2	2	2	2	4	2	2	2	2	20	18.2
TOTAL											110	100
EQUIPO 3												
Gerardo	4	1	4	4	4	3	1	3	1	3	25	23.1
Pilar	2	3	3	3	4	2	3	4	2	2	26	24.1
Estelín	4	2	3	2	4	4	4	4	2	2	27	25
Azuena	2	4	2	4	4	4	4	4	4	2	30	27.8
TOTAL											108	100
EQUIPO 4												
Viridiana	4	2	3	4	4	3	4	4	4	3	32	40
Magdalena	4	2	1	2	4	4	2	4	1	1	21	26.3
Carolina	1	3	5	5	3	1	1	4	2	3	27	33.7
TOTAL											80	100
EQUIPO 5												
Araceli	2	4	3	3	3	4	2	4	2	2	25	26.3
Elsa	1	1	3	2	4	4	2	4	2	2	21	22.1
Ivan	3	3	4	2	4	5	2	3	3	3	27	28.4
Wanda	1	2	4	3	2	2	4	2	2	2	22	23.2
TOTAL											95	100

0 reactivos omitidos para el análisis
* La sumatoria excluye los reactivos 6 y 16

Cuadro IV.10. Los reactivos en ausencia de la metacognición de las EC en el cuestionario

Como se observa en los cuadros IV.9 y IV.10, el equipo uno tuvo preferencia en dos de sus tres integrantes por los reactivos en presencia de la metacognición, con excepción de Gissela, en el caso del equipo dos, dos integrantes prefirieron los reactivos en presencia sobre los reactivos en

ausencia, estos integrantes son Alma y Kenya. En el caso del equipo tres, dos integrantes prefirieron los reactivos en presencia de la metacognición: Alma y Kenya. En el equipo cuatro, dos de los tres integrantes prefirieron a los reactivos en presencia de la metacognición: Magdalena y Carolina. Finalmente en el equipo cinco, tres de los cuatro integrantes prefirieron los reactivos en presencia de la metacognición, con excepción de Wanda. Esta discusión se retoma mas adelante.

Enseguida se analizan nuestros resultados de manera más detallada comparando los resultados de la clase con su conocimiento de EC en el cuestionario, de forma particularizada por reactivo y por grupo, cuyos resultados nos permitirán tener mejor panorama sobre nuestros sujetos de estudio.

IV. E. LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA METACOGNICIÓN DE LAS EC

En este apartado se discuten los resultados obtenidos en el cuestionario de la metacognición, asimismo se presentan posibles explicaciones ante estos resultados.

Como se pudo observar de nuestro cuadro IV.8 y la gráfica IV.1 los cinco grupos presentan un comportamiento similar en cuanto al total de nuestro cuestionario.

Los resultados obtenidos de manera porcentual en presencia de la metacognición se pueden agrupar como sigue:

- ◆ Para el equipo uno 5.4
- ◆ Para el equipo dos 5.4
- ◆ Para el equipo tres 5.5
- ◆ Para el equipo cuatro 5.4
- ◆ Para el equipo cinco 5.6

Mientras que para los reactivos en ausencia de la metacognición tenemos:



- Para el equipo uno 4.6
- Para el equipo dos 4.6
- Para el equipo tres 4.5
- Para el equipo cuatro 4.6
- Para el equipo cinco 4.4

Los cinco equipos muestran una preferencia hacia los reactivos que son en presencia de la metacognición que aquellos que no lo son. No obstante la diferencia porcentual no es muy elevada. Es interesante ver que el equipo que mayor conocimiento presenta de las EC es el equipo cinco, ya que este equipo fue el que también obtuvo el mayor número de EC en el diseño de la clase, sin embargo a pesar de esto no pudieron concluir con la tarea que se estipuló.

En nuestro cuestionario, se incluyó reactivos que evaluaban a las ECR y reactivos que evaluaban a las ECE. Por cuestiones azarosas en el proceso de la elaboración del cuestionario, en los reactivos en presencia de la metacognición encontramos sólo un reactivo que evaluaba a las ECR que es el reactivo cuatro (el reemplazo del significado). Los otros ocho reactivos se enfocaban a las ECE – recordemos que un reactivo fue anulado. Por ello no se podría hablar de un parámetro en nuestro estudio que de pie para ver la diferencia entre las ECR y las ECE en nuestro estudio ya que tratar de explicarlo con estos datos sería muy subjetivo.

Como se analizó en el capítulo dos, y como lo indican nuestros resultados con respecto a la metacognición de EC, los grupos presentaron un conocimiento conciente de las EC. Para entender el grado de conciencia en la que se encuentran los alumnos del estudio se retoma lo ya especificado por Gombert (1990), Karmiloff-Smith (1992), Chomsky (1963) y Signoret (2003) con respecto a la cognición en el capítulo dos.



De acuerdo con la propuesta de Gombert (1990), nuestros alumnos se encuentran en un nivel entre el *epilingüismo* y la *habilidad metalingüística*. Recordemos que el primer concepto se refiere a la capacidad semiconciente de metacognición que posee una persona – un nivel intermedio de conciencia – y el segundo término que indica una mayor reflexión conciente sobre los aspectos de la lengua. Los promedios obtenidos para la metacognición se ubican entre 5.4 y 6.5 – de manera global – y 5.4 a 5.6 en los reactivos a favor de las EC. Estas cifras representan un conocimiento superior a la mitad del total del cuestionario (en escala de 0 a 10). Por ello nuestras cifras nos permiten ubicar al grupo de estudio entre estos dos conceptos.



Cuadro IV.11. El grado de conciencia y de explicitud del conocimiento en los sujetos de análisis (adaptado de Sigüet, 2003)

Dada su calificación y su verbalización de las EC gracias al cuestionario, nuestros alumnos se ubican entonces en el nivel E2 en términos de Karmiloff-Smith (1992) – que se discute más adelante – y como se dijo entre la habilidad epilingüística y la habilidad metalingüística. Es lo que denotan las flechas cruzadas en el cuadro IV.11. Asimismo representa lo que Bialystok (1990) menciona como característica fundamental con respecto a la identificación de las EC, esto es el grado de conciencia, ya que el alumno es conciente de su falta comunicativa y entonces usa una EC para solucionar su problema. Estos datos son también acorde a Faerch y Kasper (1984) que, como se indicó en el apartado II.A.1., consideran que las EC son planes potencialmente concientes.

TESIS
FALLA DE OMBEN

Al profundizar el análisis a través de la separación de los reactivos en el interior de cada grupo, se observan diferencias marcadas para cada grupo; a pesar de estas diferencias (que se discuten con más detalle en el siguiente capítulo) dos de los cinco grupos tienen en su interior una preferencia de sus integrantes hacia los reactivos en presencia de la metacognición, estos equipos son el uno y el cuatro; mientras que en los equipos dos, tres y cinco la mitad de los integrantes tuvo preferencia hacia los reactivos en presencia y la otra mitad no.

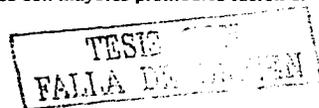
IV. F. EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO

Se tomaron las calificaciones de los alumnos en el estudio, para poder comparar nuestros resultados con el aprovechamiento de cada equipo en el semestre estudiado. Enseguida se muestra el cuadro que presenta la calificación final obtenida por cada individuo en el curso que concluyeran en el semestre del estudio. Se debe aclarar que seis sujetos no tuvieron derecho a examen final, y la calificación la lograron en exámenes extraordinarios y a título de suficiencia, se presentan las calificaciones en examen extraordinario con un asterisco (*) junto a la calificación y las calificaciones en examen a título de suficiencia con un signo de mas (+). Como se observa también, 3 alumnos no aprobaron este curso y uno no presentó el examen de título de suficiencia.

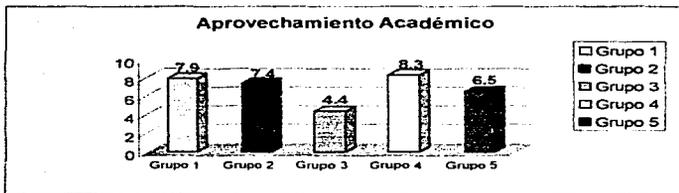
Grupo 1	Calif	Grupo 2	Calif	Grupo 3	Calif	Grupo 4	Calif	Grupo 5	Calif
Gissela	7.0	Kenya	8.2	Gerardo	7.0	Viridiana	8.7	Elsa	7.1+
Sharon	8.8	Berenice	8.4	Pilar	7.3	Magdalena	7.2	Ivan	6.5*
Angélica	8.0	Delia	8.6	Estela	6.1	Carolina	9.1	Wanda	7.4
		Alma	6.0	Azucena	6.0			Araceli	6.0*
Promedio	7.9		7.4		4.4		8.3		6.5
%	7.9		7.4		4.4		8.3		6.5

Cuadro IV.12. El Aprovechamiento académico del grupo.

En el presente cuadro se observa que el grupo con menor promedio fue el tres quien además tuvo el mayor número de integrantes reprobados. Los equipos con mayores promedios fueron el



uno y el cuatro con 7.9 y 8.3 respectivamente. El equipo dos tuvo un promedio de 7.4 con un alumno reprobado y el equipo cinco un promedio de 6.5 con un alumno aprobado en el examen extraordinario y otro aprobado en el examen a título de suficiencia, asimismo un alumno reprobado.



Gráfica IV.2. El Aprovechamiento académico de los alumnos de estudio por equipo.

Es interesante ver de la gráfica IV.2. que los grupos uno y cuatro contaron con los promedios más elevados mientras que el equipo tres contó con el promedio más bajo, el cual es además un promedio reprobatorio. Cuatro de los cinco grupos tuvieron promedios aprobatorios, estos son los equipos: uno, dos, cuatro y cinco.

En nuestro siguiente capítulo se presentan nuestras conclusiones a través de la discusión de nuestros resultados, en primer lugar los resultados de la clase, en segundo lugar los resultados de nuestro cuestionario, posteriormente la relación de ambas variables, finalmente se hace referencia a los resultados obtenidos en el aprovechamiento académico y se discuten los pormenores de la investigación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se discuten los resultados presentados en el capítulo anterior en cuanto a la metacognición de las EC; a la frecuencia de las EC; a la relación de ambas y a la relación con el aprovechamiento académico. Se proporciona además una evaluación de la investigación de manera a mejorar futuros trabajos. Finalmente, se presentan nuevas propuestas de investigaciones generadas por nuestro estudio, propuestas que podrán ser el sustento de nuevos análisis del área de la psicolingüística y de la adquisición de segundas lenguas.

V.A. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

V.A.1 DISCUSIÓN DE LA FRECUENCIA DE LAS EC

Como lo mencionan Faerch y Kasper (1984), los alumnos eligen a las EC basándose en un conocimiento de la lengua, dependiendo del interlocutor. Por ello, para tener una mejor interpretación de la información recabada, elegimos algunas variables que permiten comprender mejor los resultados, estas variables son tomadas de Da Silva y Signoret (2001: 249-252).

Uno de los factores que promueve el uso de las EC es *la competencia comunicativa*, debido a que un alumno principiante elegirá con mayor frecuencia a las ECR, mientras que uno intermedio utilizará a las ECE, en nuestro análisis este punto ha sido probado en cuatro de los cinco equipos del estudio.

Una de las razones que nos permiten explicar el uso más frecuente en los equipos hacia las ECE sobre las ECR es entonces, que los alumnos se encuentran en una etapa del interlenguaje en donde desean expresar sus ideas en vez de abandonarlas, lo cual muestra lo que Faerch y Kasper indican en su estudio de 1984: los alumnos con nivel intermedio tienen una preferencia hacia las

ECE, ya que ellas promueven el aprendizaje. De esta manera la idea de que las ECE contribuye al aprendizaje debe ser profundizada y consolidada para integrarla a la pedagogía de LE.

Para explicar nuestros resultados en cuanto al uso de las EC, debemos referirnos al método utilizado por el maestro – es decir, el método comunicativo -, el cual pudo haber facilitado el uso de las EC, ya que dentro de este contexto se observa que el maestro es un guía y un facilitador que permite el uso de errores sin penalizarlo, lo que contribuye a que los alumnos deseen expresarse y que no se sientan inhibidos. En este sentido, para Faerch y Kasper (1984) indican que uno de los factores que determinan la elección de una EC es *el método de enseñanza*, ya que un método tradicional en el que se penaliza al alumno impulsa el uso de ECR, mientras que un método en el que el error es permitido y visto como parte de la ruta normal de aprendizaje, promueve un uso mayor de ECE. Este fenómeno ha sido comprobado en el presente estudio, ya que a partir del diseño de una clase con un método comunicativo, cuatro de los cinco equipos prefieren a las ECE.

Los segmentos de la transcripción expuestos anteriormente muestran que la preferencia por los alumnos yace en las ECE – con excepción del equipo tres. Hay que notar, sin embargo, que estos resultados se centran en un acto y evento de habla determinado. Habría que cuestionarnos, sin embargo, si se repiten estos datos en otros actos. En este sentido, observamos que en otros momentos de la transcripción existen segmentos en los que los alumnos decidieron usar las ECR, las que por cuestiones azarosas no resultaron formar parte del análisis de las EC.

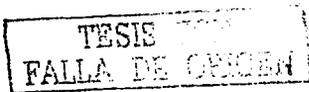
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La experiencia del alumno dentro del aula es otro agente generador de EC, debido a que si en su formación ha sido constantemente penalizado ante el error, temerá hacer un uso "incorrecto" de la lengua y por ello no utilizará a las EC en su producción oral.

Otra hipótesis podría ser *la actitud y el estereotipo de la lengua extranjera así como su cultura*, ya que para los alumnos de esta licenciatura el ser parte de un medio ambiente cercano a lo "inglés" es fundamental, y sobre todo el acercarse lo más posible al nivel de dominio de la lengua extranjera, ya que es parte de su formación profesional.

La *motivación* se observa a través de los objetivos personales con el inglés en nuestro cuadro III.3, con base en los resultados obtenidos en nuestro Anexo 16. Todos los integrantes excepto uno (Wanda) indican que para ellos el lograr un buen dominio de la lengua es importante para poder desempeñarse como traductores, intérpretes y docentes del inglés, así como para obtener mejores empleos dentro y fuera del país.

La edad es otro factor a considerar. Aquí observamos que los alumnos más jóvenes tienden por lo general a arriesgarse más que los adultos. En nuestros datos obtenidos en el Anexo 16, las edades varían entre los 20 a los 30 años. Mientras que en el equipo uno que cuenta con la persona de mayor edad (de los cinco grupos) y dos personas de 24 años cada una tienen un uso menor de EC (25 específicamente), en los grupos dos y cuatro— en el cual el integrante de mayor edad cuenta con 24 años y el resto con 20 y 21 años — hacen un uso mayor de EC (32 y 39 EC respectivamente), lo que demuestra que tienden a arriesgarse más. El equipo tres, cuenta con individuos de las siguientes edades: 26, 25, 21 y 20, este grupo tiene un total de 36 EC y representa el segundo lugar en el total del grupo en cuanto a uso de EC. En el caso del equipo

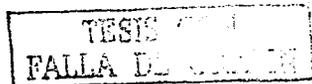


cinco, el individuo de mayor edad tenía 23 años y el resto 20, recordemos que este equipo fue el que más alto uso tuvo de las EC con 39 apariciones.

Otros datos interesantes arrojados por nuestra investigación son el *sexo y la formación previa*. El grupo contaba con 16 mujeres y sólo 2 hombres. Es notorio ver a través de las transcripciones que son las mujeres las que llevan el control de la conversación ya que por ser un número mayor pueden dominar lo que se va a explicar. Los hombres contribuyen pero parecen ceder ante las peticiones de sus compañeras.

La *formación previa* del alumno en los cursos tomados de inglés, no parece influir en el uso de EC en la producción oral. Mientras que en los equipos uno y cuatro todos los integrantes cuentan con formación adicional del idioma inglés a la carrera que cursan, el equipo dos sólo cuenta con un integrante sin formación adicional (Alma); el equipo cinco con dos integrantes sin formación extra (Wanda, Araceli y Elsa), y en el equipo tres ningún integrante cuenta con formación adicional. El grupo en su totalidad cuenta con cifras similares no importando si tienen o no formación externa. El grupo uno sin embargo sobresale en la rapidez con la que los integrantes logran acordar la actividad, ya que el equipo uno fue el que menor tiempo tomó para lograr completar la actividad. En el caso del equipo cinco por el contrario el tiempo concluyó sin que ellos pudieran dar fin a la actividad. Este punto podría sustentarse por el grado de preparación de sus individuos.

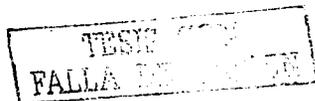
Un último factor sería, *el tipo de problema al que se enfrenta el alumno*. En este caso la actividad diseñada fue colaborativa, comunicativa y natural. Podríamos considerar entonces que este tipo de ejercicio promueve el uso de las EC.

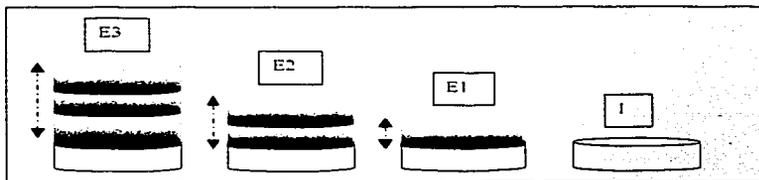


V.A.2 DISCUSIÓN DE LA METACOGNICIÓN DE EC

Como se analizó en el capítulo anterior, y como lo indican nuestras estadísticas con respecto a la metacognición de EC, los grupos presentaron un conocimiento conciente intermedio de las EC ya que se encuentran en un nivel entre el *epilingüismo* y la *habilidad metalingüística*. Los alumnos obtuvieron calificaciones superiores a 5 (que representa la mitad del total del cuestionario) en los cinco equipos, en cuanto a los reactivos en presencia de la metacognición, lo cual muestra un grado de conciencia intermedio en relación con el objeto de estudio.

Nickerson, Perkins y Smith (1998:124) señalan la diferencia entre los alumnos expertos y los novatos, los primeros saben más y saben mejor cómo emplear el conocimiento, de acuerdo con estos autores este tipo de alumnos tienen mejor organizado lo que saben y por ello accesan más fácilmente a esta información. Además dicen que existe una diferencia notable entre contar con información específica en la mente y poder acceder a esta información cuando se requiera, este último aspecto se quiere retomar con relación a nuestro siguiente cuadro (V.1) el cual especifica los distintos grados de metacognición de acuerdo a los presupuestos discutido por Karmiloff-Smith (1992) y que nos permiten tratar de explicar el comportamiento de los alumnos con relación a la metacognición en nuestros sujetos de análisis. A continuación se ilustra la idea de un manejo de un continuo de grados de conciencia de las EC:





Cuadro V.1 Niveles de conciencia de las EC de acuerdo con el modelo de Karmiloff-Smith.

De acuerdo a los supuestos de Karmiloff-Smith, los alumnos con un nivel de conciencia E3 pueden variar su nivel de conciencia dentro de un continuo que va de lo inconciente a lo conciente, (tendrán mayor margen para poder usar su conocimiento de manera conciente o inconciente), mientras que aquellos alumnos que cuentan con un nivel E1 y I, habrán desarrollado y adquirido un instrumento útil para manejarse de manera procedural e inconciente en la interacción.

Partiendo de estos niveles de conciencia nuestros sujetos de estudio se encuentran en un nivel en el cual pueden acceder a la información de manera graduada, esto es pueden subir y bajar el nivel de conciencia entre los niveles I, E1 y E2, sin embargo a pesar de que todos los sujetos tienen un conocimiento similar que los ubica en el nivel E2; no todos hacen un uso adecuado de este conocimiento, esto puede tener una explicación en el grado de conciencia que los sujetos tienen al desempeñar una tarea y la relación del nivel de conciencia para reflexionar sobre su desempeño. Si bien el contar con un conocimiento no es necesariamente reflejo de uso, los sujetos que parecen no hacer presente ese conocimiento con el uso tienen un desempeño más limitado en la clase y por ello el desarrollo de cada equipo es distinto en cada caso.

En nuestro siguiente cuadro se observa en el interior de cada grupo los porcentajes obtenidos para cada equipo y cuáles integrantes contestaron a favor de la metacognición (+) en mayor medida y cuáles contestaron en mayor medida, en contra de la metacognición (-).

Equipos	% en presencia de la metacognición de EC		% en ausencia de la metacognición de EC	
UNO				
Sharon	31.4	+	29.2	-
Angélica	29.5	+	29.2	-
Gissela	39	-	41.6	+
DOS				
Delia	26.7	-	28.2	+
Alma	28.3	+	23.6	-
Berenice	24.4	-	30	+
Kenya	24.5	+	18.2	-
TRES				
Gerardo	24.2	+	23.1	-
Pilar	23.5	-	24.1	+
Estela	27.2	+	25	-
Azucena	25	-	27.8	+
CUATRO				
Viridana	33.3	-	40	+
Magdalena	32.3	+	26.3	-
Carolina	34.4	+	33.7	-
CINCO				
Araceli	27.3	+	26.3	-
Elsa	24.8	+	22.1	-
Ivan	25.6	-	28.4	+
Wanda	22.3	-	23.2	+

Cuadro V.2 Preferencia de los grupos de estudio en presencia y ausencia de la metacognición.

De esta tabla se puede ver que el conocimiento en presencia y en ausencia de la metacognición se encuentra distribuido entre los equipos, como ya ha sido explicitado, en dos casos los integrantes favorecen a los reactivos en presencia del instrumento medido, en los otros tres casos, se reparten equitativamente los porcentajes; esto es, la mitad del equipo con un porcentaje superior en cuanto a los reactivos en presencia y la mitad del equipo más alto en relación a los porcentajes en ausencia.

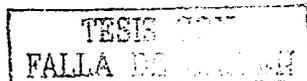
TESIS CON
FALLA EN EL ENTENDIMIENTO

V.A.3. DISCUSIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA FRECUENCIA DE EC, LA METACOGNICIÓN DE EC Y EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO

Como Bialystok (1990) menciona, el tener una limitante de la comunicación, hace que el hablante sea conciente de su falta comunicativa. Este argumento ha sido demostrado aquí, ya que nuestros alumnos efectivamente, hacen conciente en mayor o menor grado, las EC en un porcentaje considerable, que los lleva a la solución de su problema comunicativo y por ende al uso elevado de las EC.

Es posible pensar que este tipo de conocimiento, por su naturaleza, se maneja a nivel semi-conciente dado que se usa en y para la comunicación, y en ella está centrada la atención e intención de los interlocutores en el intercambio de significado. Esta investigación confirma entonces la observación de Faerch y Kasper de que las EC se manejan en un nivel semi-conciente. Este argumento ha sido demostrado aquí, ya que nuestros alumnos efectivamente, conscientizan las EC en un porcentaje intermedio, que los lleva a la solución de su problema comunicativo.

Sería interesante en estudios futuros examinar qué efectos tiene el hecho de que un alumno de nivel intermedio llegue al nivel de conciencia E2 con respecto a las EC para utilizarlas, para ver si al lograr alcanzar ese grado de conciencia le permitirá controlar y utilizar de manera óptima el eje de la metacognición propuesto por Karmiloff-Smith (1992). En otras palabras, demostrar metódicamente si al contar con un nivel de conciencia E2 podrá manejar las EC con diferentes grados de conciencia según el tipo y la gravedad del problema comunicativo al cuál se verá confrontado.



En cuanto a la relación del uso de EC y la metacognición de las EC con el aprovechamiento académico, se presenta a continuación un cuadro comparativo de la metacognición en presencia y en ausencia de las EC, la frecuencia de EC de los alumnos en el segmento de la clase a través de sus participaciones y su aprovechamiento académico.

Equipo	Uso de estrategias de EC		Uso de ausencia de EC		Frecuencia de EC en el segmento de la clase (Grupos)		Aprovechamiento académico	
	Presencia de EC	Ausencia de EC	Presencia de EC	Ausencia de EC	Presencia de EC	Ausencia de EC		
UNO					Invas	oscura		
Sharon	31.4	+	29.2	-	5.4	4.6	Alta	8.8
Angélica	29.5	+	29.2	-	5.4	4.6	Alta	8.0
Gissela	39	-	41.6	+	5.4	4.6	Alta	7.0
DOS								
Delia	26.7	-	28.2	+	5.4	4.6	Baja	8.6
Alma	28.3	+	23.6	-	5.4	4.6	Baja	4.5+
Berenice	24.4	-	30	+	5.4	4.6	Alta	8.4
Kenya	24.5	+	18.2	-	5.4	4.6	Alta	8.2
TRES								
Gerardo	24.2	+	23.1	-	5.5	4.5	Alta	7.0
Pilar	23.5	-	24.1	+	5.5	4.5	Alta	7.3
Estela	27.2	+	25	-	5.5	4.5	Baja	N/P+
Azucena	25	-	27.8	+	5.5	4.5	Baja	3.5+
CUATRO								
Viridiana	33.3	-	40	+	5.4	4.6	Alta	8.7
Magdalena	32.3	+	26.3	-	5.4	4.6	Alta	7.2
Carolina	34.4	+	33.7	-	5.4	4.6	Alta	9.1
CINCO								
Araceli	27.3	+	26.3	-	5.6	4.4	Alta	6.0*
Elsa	24.8	+	22.1	-	5.6	4.4	Baja	7.1+
Ivan	25.6	-	28.4	+	5.6	4.4	Alta	5.5+
Wanda	22.3	-	23.2	+	5.6	4.4	Alta	7.4

Cuadro V.3 Comparación entre la metacognición, la frecuencia de EC en el segmento a través de la participación de los integrantes y el aprovechamiento académico.

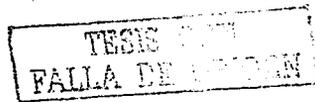
Se puede ver que el equipo uno tuvo la más alta calificación en el cuestionario de las EC; en la clase fue el equipo que menos uso de las EC hizo, en este caso la relación de la calificación elevada con su desempeño de la clase es lógica, recordemos que dada su organización y facilidad para llevar a cabo la tarea este equipo no tuvo necesidad de hacer uso de las EC como en el caso de los demás equipos. Internamente, todos los integrantes tuvieron una participación elevada en

TEMA DE
FALLA DE ORIGEN

los turnos por ello un uso de EC y tuvieron además un buen aprovechamiento académico, la única integrante que presentó menor porcentaje en cuanto a los reactivos en presencia de la metacognición de las EC fue Gissela.

En el equipo dos, si bien tuvieron un promedio aprobatorio, una persona reprobó (Alma). En cuanto a la metacognición de las EC, el grupo ocupó el tercer lugar en el total de los cinco equipos con una calificación promedio de 5.9. En el desarrollo de la clase este equipo tuvo un número igual de EC que en el equipo cuatro. Internamente, la participación de los integrantes fue claramente establecida, dos integrantes dominaron la conversación: Gerardo y Pilar. En el caso de Gerardo, él tuvo además un porcentaje superior en los reactivos en presencia de la metacognición de las EC y una calificación aprobatoria. En cuanto a Pilar, su desempeño en el segmento de la clase fue importante, sin embargo ella tuvo un mayor porcentaje de los reactivos en ausencia de la metacognición, su calificación fue no obstante aprobatoria. En el caso de Estela, ella tuvo porcentaje superior en los reactivos en presencia de la metacognición, pero una baja participación dentro de la clase y por ello un bajo uso de EC, su calificación fue reprobatoria. En cuanto a Azucena: su preferencia fue hacia los reactivos en ausencia de la metacognición, al igual que Estela su participación y uso de EC fue bajo y tuvo además una calificación reprobatoria.

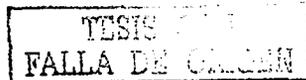
Se observa que el equipo tres tuvo un uso intermedio en relación al total de los equipos en cuanto a la frecuencia de las EC, recordemos que este equipo fue el que mayor uso de ECR tuvo, también es el que menor aprovechamiento académico logró de manera grupal; sin embargo, este grupo no fue quien tuvo menor conocimiento de las EC ya que el promedio de este grupo fue de 6. Internamente, Viridiana, Ivan y Wanda tuvieron una participación importante y Elsa no tuvo



participación alguna en el segmento elegido. Araceli y Elsa tuvieron una preferencia hacia los reactivos en presencia de la metacognición y también lograron aprobar el curso. En el caso de Wanda, tuvo preferencia hacia los reactivos en ausencia de la metacognición y un promedio aprobatorio. Elsa, por otra parte tuvo cero participación en este segmento, una preferencia hacia los reactivos en ausencia de la metacognición y un promedio reprobatorio.

Por otra parte el equipo cuatro es quien mejor desempeño académico tuvo, aunque no es el equipo que cuenta con mayor metacognición de las EC, de hecho representó el cuarto lugar en el total de la clase, con un promedio de 5.4. En cuanto al uso de EC ocupó el tercer lugar en los cinco grupos. Internamente, los tres participantes tuvieron una alta participación y todos aprobaron el curso. Magdalena y Carolina tuvieron una preferencia de los reactivos en presencia de la metacognición, y Viridiana tuvo preferencia hacia los reactivos en ausencia.

El equipo que mayor uso de las EC tuvo en la clase fue el grupo cinco, sin embargo este grupo fue el que más baja calificación obtuvo en el cuestionario con una calificación de 5.4, en cuanto a su desempeño académico el grupo contó con sólo un integrante que aprobó el curso en examen final, de los otros tres integrantes dos aprobaron en exámenes de segunda y tercera vuelta y uno reprobó. Internamente, Araceli y Elsa tuvieron una preferencia de los reactivos en presencia de la metacognición, en el caso de Araceli, ella tuvo una alta participación en la clase y un promedio aprobatorio. Elsa por otra parte tuvo una baja participación en clase y un promedio aprobatorio. Wanda e Ivan tuvieron una preferencia por los reactivos en ausencia de la metacognición, sin embargo Wanda tuvo alta participación y promedio aprobatorio, mientras que Ivan tuvo alta participación pero un promedio reprobatorio.

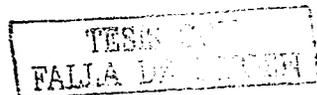


De manera grupal, se puede contrastar las calificaciones de cada uno de los grupos, el equipo cuatro es quien mejor desempeño académico tuvo, sin embargo no es el equipo que cuenta con mayor metacognición de las EC, ya que es el equipo uno quien tiene mayor conocimiento de las EC. El equipo que mayor uso de las EC tuvo en la clase fue el grupo cinco, sin embargo este grupo fue el que más baja calificación obtuvo en el cuestionario con una calificación de 5.4. Se observa también que el equipo tres tuvo mayor uso de ECR y el menor aprovechamiento académico; no obstante, este grupo no fue quien tuvo menor conocimiento de las EC, ya que el grupo que contó con menor conocimiento de las EC fue el cinco. En el caso del equipo dos, tuvieron un promedio de 5.4 en el cuestionario y tuvieron el segundo lugar en el uso de las EC en la clase.

De este análisis se observa distintos tipos de alumnos de acuerdo con su desempeño. Podemos agruparlos en cinco categorías. En primer lugar, los alumnos que conocen de la existencia de las EC y que también las usan en su IL, quienes además aprobaron su curso, estos alumnos son:

- > en el equipo uno: Sharon y Angélica
- > en el equipo dos: Kenya
- > en el equipo tres: Gerardo
- > en el equipo cuatro: Magdalena y Carolina y
- > en el equipo cinco: Araceli y Elsa.

Estos alumnos podrían ser denominados en términos de Nickerson, Perkins y Smith (1998) como expertos, ya que conocen mejor cómo usar lo que saben y por ello aprovechan mejor sus oportunidades de aprendizaje.



Encontramos a los alumnos que no tienen un conocimiento favorable de las EC pero si aprovechan las oportunidades de clase, quienes también pudieron aprobar su curso, estos alumnos son:

- en el equipo uno: Gissela
- en el equipo dos: Berenica
- en el equipo tres: Pilar
- en el equipo cuatro: Viridiana
- en el equipo cinco: Wanda

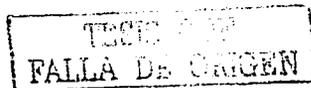
Podemos decir que estos alumnos usan las oportunidades que tienen para el aprendizaje a pesar de que desconocen sobre el uso de las EC, es posible que esto se vea reflejado en un buen aprovechamiento académico. Surge la inquietud de saber qué ocurrirían con estos alumnos si conocieran más sobre la existencia de las EC.

También encontramos a los alumnos que a pesar de que tienen un conocimiento favorable de las EC no las utilizan y reprobaron el curso:

- en el equipo dos: Alma
- en el equipo tres: Estela

A pesar de que estos alumnos conocen sobre las EC no aprovechan las oportunidades comunicativas, esto se ve reflejado en su bajo aprovechamiento académico.

Asimismo, encontramos un sólo caso en el que un individuo tuvo preferencia hacia los reactivos en ausencia de la metacognición, quien además tuvo baja participación pero logró un buen desempeño académico; es el caso de Delia en el equipo dos.



Finalmente, tenemos a los alumnos que tuvieron preferencia hacia los reactivos en ausencia de la metacognición, quienes además tuvieron baja participación en el segmento de la clase y un desempeño académico malo:

- > en el equipo tres: Azucena
- > en el equipo cinco: Ivan

Estos alumnos desconocen sobre la metacognición, no se arriesgan en los entornos de aprendizaje y esto se ve reflejado en su bajo desempeño académico.

De estas observaciones es posible concluir que efectivamente la metacognición parece influir en el desempeño de los alumnos, sin embargo no es un factor absoluto para que ellos sean exitosos en su vida escolar. Asimismo, que los alumnos se relacionan de distintas maneras al trabajar como unidad en grupo operativo, ya que se ven influenciados por los demás integrantes. Se ha analizado que en los casos en los que el grupo logró una organización interna rápida, el desempeño de la tarea fue exitosa, y cuando no se logró tener un grupo operativo, la tarea tuvo mayores dificultades.

V.B. EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación nos preocupamos en idear un estudio lo más riguroso posible que respete el contexto natural del alumno; sin embargo, surgieron algunas variables extrañas que, al ser controladas, se hubiera podido mejorar nuestro estudio. Estas son *la hora*. La recolección de los datos de nuestro trabajo ocurrió a las 6 de la tarde. Otro horario hubiera sido tal vez mejor, dado que el rendimiento de un alumno no es igual en las primeras horas del día que en las últimas. Otra variable extraña fue el *uso de las grabadoras* (5 en vez de 6 como planeado inicialmente). Este hecho disminuyó el número de grupos a ser analizados. Por otro lado, el número de alumnos que se presentó a la clase fue menor al esperado. Este imprevisto no permitió

contar con la cantidad planteada inicialmente. Como ya fue establecido, Seliger y Shohamy (1989) argumentan, que no existe un número idóneo de sujetos para llevar a cabo un análisis de esta naturaleza. Además, el tiempo usado para llevar a cabo la actividad fue más amplio de lo esperado. En una futura investigación se podrían controlar más estos aspectos.

Por otro lado, el cuestionario usado para la medición de la cognición fue válido en un 85%. Por los principios marcados por Nadelscher las variables deberían ser igual o superior a 1.75. Sin embargo, como fue mencionado, se decidió sacrificar un 5% para mantener otro principio estipulado por él, que indica el tener el mismo número de preguntas tanto para las variables a favor como para las variables en contra. A pesar de haber seguido todos y cada uno de los pasos establecidos por este autor, y de haber validado el cuestionario piloto con un juez experto, para contar con un instrumento válido; el instrumento se aplicó finalmente con dos preguntas no válidas pues violaban los criterios de razonamiento lógico. Para contar con reactivos confiables, se eliminaron estos dos reactivos en nuestro conteo final y por ello se usaron únicamente 18 de las 20 preguntas que inicialmente se habían contemplado en la discusión de los resultados, sacrificando así otro 10% de validez del instrumento. En futuras investigaciones sería importante diseñar un instrumento que contenga un mayor número de reactivos en el cuestionario piloto y validar el cuestionario cuidadosamente teniendo en cuenta los principios establecidos por Nadelscher para tener una confiabilidad del 100%.

En el presente estudio se observó cómo una actividad como la colaborativa proporciona al alumno la oportunidad de expresar sus ideas, y que el método comunicativo es importante para la producción oral del alumnado. Una relación entre el alumno con el maestro cordial y amigable resultó también ser un factor relevante. Permitió que los alumnos tuvieran la confianza de



expresar sus ideas, y de preguntar sus inquietudes ya sea a su maestro o entre sus mismos compañeros.

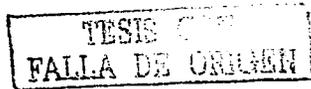
Lo que he querido mostrar en este estudio, es cómo los individuos se comportan dentro de un grupo en cuanto a la metacognición de las EC, y a su uso. El proceso colaborativo y grupal es moldeable acorde con cada grupo y sus necesidades, se contrae o se expande, de acuerdo con la cooperación de los miembros de un grupo y la situación comunicativa a la que se refiera.

El hecho de elegir un segmento con base en los distintos actos de habla sin que por ello se haya considerado cada EC para su selección, es una prueba de que las EC efectivamente están presentes de manera constante en los cinco grupos, ya que en ningún momento se intentó manipular las transcripciones para obtener nuestros resultados.

Finalmente, para una futura investigación se puede complementar nuestro instrumento de medición con otro instrumento - por ejemplo, una entrevista personal o grupal a los alumnos - teniendo presente que las EC son un proceso interno que necesariamente requiere de métodos de introspección que permita saber lo que los alumnos piensan y saben sobre las EC.

V.C. NUEVAS INVESTIGACIONES

Nuestra investigación arrojó datos interesantes, variados y numerosos, que permiten enriquecer teórica y empíricamente los campos de la psicología cognitiva, la psicolingüística, la lingüística y la educación. Estos datos podrán además ser el sustento de nuevas investigaciones en estas áreas.



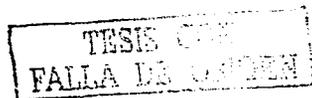
De esta manera sería relevante llevar a cabo un estudio más fino acerca del grado de conciencia - discutido en el apartado anterior - en el modelo de Karmiloff-Smith (1992) a través de los niveles I, E1, E2 y E3 con relación al uso de las ECR y de las ECE.

En un futuro estudio cuantitativo y cualitativo, se podría analizar también si existe una correlación entre la producción de ciertos actos de habla, y el uso de determinadas estrategias comunicativas. Se podría así aplicar este estudio a la totalidad de nuestras transcripciones (véase Anexos 3 a 7).

Asimismo, además de ver la frecuencia de las EC en la producción oral de los alumnos, se podría hacer un análisis similar, pero enfocado a la producción escrita, y comparar las diferencias entre ambas producciones con respecto al uso y conocimiento de las EC.

Por otra parte, se puede llevar a cabo un análisis del conocimiento de las EC desde distintas perspectivas, no sólo a través de la psicolingüística, sino que también, por ejemplo, desde una perspectiva social y desde la sociolingüística.

El análisis del cuestionario se hizo de manera grupal debido al principio de Pichón- Rivière con respecto a la influencia de los miembros de un mismo grupo entre sí, y dado que las EC son producidas en interacción. Un estudio individual, mostraría las preferencias de los sujetos hacia una determinada EC, así como su nivel de frecuencia dentro de su contexto comunicativo. Sería otra vertiente que merece ser investigada.



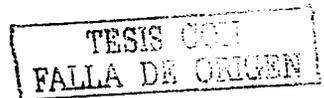
Sería también de gran interés enfocar otro estudio que contemple la relación de la actitud y la pedagogía del profesor de las EC, con las preferencias y tendencias de los alumnos ante las EC.

Podemos profundizar la observación de que las ECE agilizan el aprendizaje de los alumnos. Podríamos analizar de qué manera: con base en qué procesos psicolingüísticos. Esta consideración debe incitar tanto a alumnos como a maestros a reflexionar sobre la incorporación de actividades dentro del aula que ayuden a promover estas EC.

Las EC varían de alumno a alumno de acuerdo con distintos factores como son: el sistema de enseñanza, la confianza en sí mismo, la motivación, la edad, etcétera. Por ello un estudio más detallado sobre las EC podría mostrar la diferencia entre los aprendientes expertos y sus estrategias vs los aprendientes novatos, con la finalidad de aumentar el éxito en la adquisición de una lengua extranjera.

Merece también retomar la idea que las mujeres emplean con mayor frecuencia las ECE. Un buen sustento de este tipo de investigación sería el trabajo de Rebecca Oxford (1990) que trata este tema.

Si bien es cierto que el tema de las EC ya ha sido explorado en el área de la psicolingüística, es también cierto que existe una escasez de estudios adecuados al contexto mexicano, que permita ver las condiciones de nuestra comunidad estudiantil. Por ello, es innegable la importancia de tener un registro de las EC, su utilidad y su impacto en el desarrollo lingüístico dentro del salón de clase. Nuestro estudio se centró en alumnos de un nivel intermedio, sin embargo, sería



interesante y necesario extender esta investigación a alumnos de otros niveles, principiantes y avanzados.

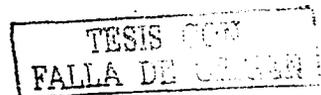
De la misma manera se podría llevar a cabo un análisis similar con alumnos avanzados para obtener las similitudes y las diferencias con los alumnos intermedios. Se podría así responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Las EC se usan con la misma frecuencia según la competencia lingüística?
- ¿Hasta qué punto las EC se hacen inconcientes en los alumnos avanzados hasta el punto de ya no ser percibidas por ellos?
- ¿Los métodos de enseñanza se asemejan a los utilizados con nuestros alumnos intermedios?
- ¿Si un alumno avanzado recibe instrucción sobre la cognición y la metacognición, esto ayuda a su mejor desempeño?
- ¿Considera un alumno avanzado que el tener conocimiento sobre la instrucción - cognición habría sido más útil para su desempeño en la clase si lo hubiera sabido en etapas previas (como en las etapas iniciales o intermedias del interlenguaje)?

En futuras investigaciones deben tomarse en cuenta aspectos como los sociales para tratar de contestar a interrogantes como:

- ¿Qué tipos de estrategias surgirían bajo distintas condiciones contextuales?
- ¿Qué implicaciones tendría el uso de una misma actividad con alumnos de distintas facultades? ¿y qué pasaría si son alumnos de distintas clases socioeconómicas?
- ¿Cuál es el rol del aspecto cultural? ¿tiene alguna implicación el saber más o menos sobre la cultura de los hablantes de lengua inglesa?

Como vemos este estudio arroja datos relevantes para la investigación psicolingüística, asimismo es benéfico para la pedagogía de lenguas extranjeras. En efecto, como ha sido mencionado por Faerch y Kasper (1984), las EC que promueven el aprendizaje son aquellas que pertenecen a la categoría de expansión. Por lo tanto es básico que tanto maestros como alumnos fomenten el empleo de las ECE en el salón de clase. El estudio que ha sido llevado a cabo quiere mostrar el



uso tangible y cotidiano de las EC en el salón de clase, por ende, en un futuro, se podría pensar en cómo transformar estos datos teóricos y empíricos en aplicaciones pedagógicas.

Nuestra investigación muestra que esta área de investigación que surgió en los setentas ha tomado fuerza y puede arrojar datos relevantes tanto para la pedagogía de las lenguas, como para los avances teóricos de la psicolingüística. Merece entonces proseguir ambos tipo de estudios.

TESIS COM
FALLA DE ORIGEN

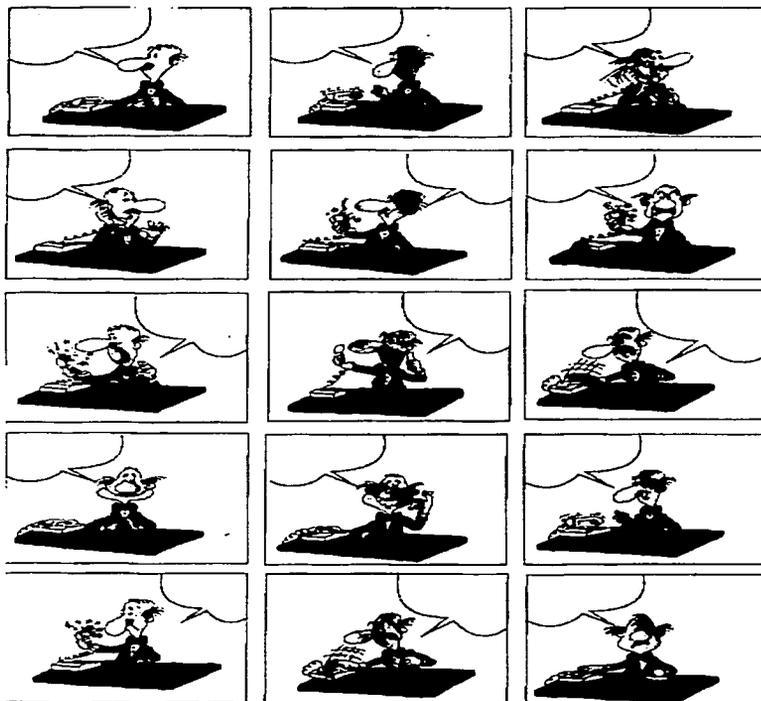
ANEXOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

123-4

ANEXO I

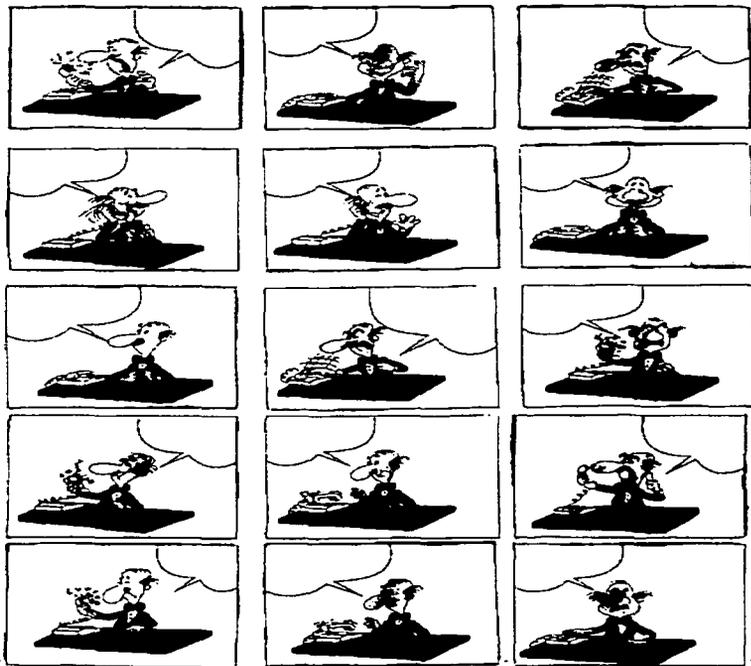
LA HISTORIETA ORIGINAL



TESIS DE
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 2

LA HISTORIETA EN EL PILOTAJE DE LA CLASE



TESIS DE
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3

TRASCRIPTIÓN EQUIPO 1

Evento de habla uno = discusión del orden de eventos en las imágenes

ANGÉLICA: Manolo I am not going to speak.

SHARON: we don't feel like.. (singing)

GISSELA: are they only pictures?

GISSELA: this is the first one

ANGÉLICA: or this one

GISSELA: ah yes because he is very nice, and maybe this one... I think this one

SHARON: the last ones is when he gets angry

ANGÉLICA: yes

GISSELA: maybe this one

ANGÉLICA: I think this one.

GISSELA: this could be the first one

ANGÉLICA: this is the first one

SHARON: mjm

GISSELA: this could be in the middle... this could goes in the middle

ANGÉLICA: and this could be the second one because the phone rangs

GISSELA: then this one, because he is very happy

ANGÉLICA: ah yes... or this one because he looks very happy

GISSELA: or /jar/ this one?

ANGÉLICA: or maybe this is the second, the second time that the... telephone...

SHARON: is it the same?

ANGÉLICA: yes ... this is the same one but but maybe is in another in another moment

GISSELA: ok

ANGÉLICA: mjm

SHARON: and then?

SHARON: this one no?

GISSELA: aja... maybe this one I'm curiously for a good // or a good news.. a new or something like that

ANGÉLICA: no I think this one is not here, I think this one is here and she is.. he is going to..

SHARON: but what about what about this one?

ANGÉLICA: this is the second time, maybe here

SHARON: ahhh ya

ANGÉLICA: have you see? This is the the number one?

SHARON: aja

GISSELA: and then this one

SHARON: no, no, no, no I think this one

ANGÉLICA: mjm

SHARON: no? what do you think?

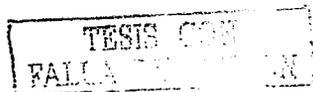
ANGÉLICA: ah yes, yes, yes, yes because he finish the conversation and he is...

SHARON: and he is pleased

GISSELA: complete

ANGÉLICA: yes

SHARON: no?



ANGÉLICA:mjm

SHARON: so then I think this one...

GISSELA: I think it's a // for three three times the phone is ringing ringing and maybe this is the end of the second the second of three, for instance this is the first first ring

ANGÉLICA: mjm

GISSELA: and there's going to be another ring and then is going to be another ring for instance this one that nobody is and then...

ANGÉLICA: ah! Yes so maybe maybe

GISSELA: aja

SHARON: what about this?

GISSELA: aja, this one... and then he answer the phone again maybe this one, maybe this one because he is talking ah...

SHARON: aja

GISSELA: he lives a little bit worried

SHARON: so this time he gets angry?

ANGÉLICA: no

SHARON: or... happy all the time

ANGÉLICA: no worried, worry worry about something he is listened

GISSELA: or this one, maybe this one

ANGÉLICA: ah yes, this is...

GISSELA: first, he is he is

ANGÉLICA: this is

GISSELA: he is listening

ANGÉLICA: no, no, no

GISSELA: he is listening and maybe as as he can explain or he can understand he is in this one

SHARON: aja like this?

GISSELA: aja

SHARON: do you agree?

ANGÉLICA: yes

GISSELA: yes

ANGÉLICA: at the end of the conversation he is ...

GISSELA: aja

ANGÉLICA: he is angry or maybe...

SHARON: yes

ANGÉLICA: yes?

SHARON: he is desperate no?

ANGÉLICA: ok, he desperate

SHARON: or

ANGÉLICA: he doesn't know what happen

GISSELA: and this one?

SHARON: mmmm...

ANGÉLICA: (sighs) ...this is the last one...

SHARON: Manolo

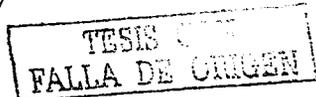
MAESTRO: yes

SHARON: are we supposed to do the same numbers?

MAESTRO: No, //...you should be able to explain why you choose //

SHARON: mmmm...

ANGÉLICA: how do we feel in this moment maybe



SHARON: we feel tired

ANGÉLICA: let's go to make it quick, then

SHARON: So at this moment he is angry because he he couldn't understand, understood anything, no?

GISSELA: mmj... but he looks some kind of sad here, don't you think?

ANGÉLICA: or no maybe

SHARON: or frustrated

SHARON: or frustrated

ANGÉLICA: he doesn't understand what is happen, happening?

SHARON: frustrated

ANGÉLICA: frustrated

SHARON: or...

ANGÉLICA: he doesn't understand what is happening

GISSELA: and maybe it could be the last one

ANGÉLICA: yes

GISSELA: because he he is, the person in the phone is like speak and speak, speak and he and doesn't let him speak, so as he is opening his mouth, maybe he tries speak or...

ANGÉLICA: yes

SHARON: so, now, he hang... hangs out and is angry

GISSELA: tiene que seguirlos no?

SHARON: at this moment, yes

ANGÉLICA: because I I think someone is calling him and and the first time he tried him very good and in the second one he is desperate because...

SHARON: this could be, this could be the the next one because he here is when he is just...

errr... hanging up and this one

GISSELA: aah

SHARON: and this one he got angry, he already got angry, no?

GISSELA: aja, and then it can be the next one

SHARON: aaaaah

GISSELA: or no may no

SHARON: no

GISSELA: maybe this one... the next one

SHARON: here's the next one, the next one

GISSELA: why?

SHARON: mmj... because he is trying to speak...

ANGÉLICA: thinking he couldn't

SHARON: ... and he gets desperate because the the other person err doesn't let him to speak or I don't know no?

ANGÉLICA: mjm

SHARON: this one

GISSELA: mmm

SHARON: is it the next?

GISSELA: mm, then this one and this one and ... it ca be at the end, because as he could shout to the other person and the other person is no speaking anymore

SHARON: because he leave?

GISSELA: he

SHARON: only satisfied no?

GISSELA: mjm



ANGÉLICA: because he ...
 GISSELA: because he is a kind of nervous or I don't know because because the end of ...
 SHARON: yes could be, could be, in in this way ...
 ANGÉLICA: do we have to explain to tape recorder what is our sequence?
 SHARON: do we have to ?
 MAESTRO: paste the story in the piece of paper and then write the dialogue in the bubbles
 SHARON: but
 MAESTRO: keep recording? yes
 ANGÉLICA: where is the tape?
 GISSELA: where is the?
 ANGÉLICA: what was your ...
 SHARON: ah no ... because I understood that we have to write down the... the sequence of the story
 MAESTRO: no you have to paste the //
 SHARON: in a recording way
 MAESTRO: ah but that'll be afterwards ajá... we'll do that afterwards
 SHARON: do you want scissors?
 ANGÉLICA: no
 GISSELA: Manolo, and which is the scotch tape?
 MAESTRO: I don't know if they call it that in English I I suppose tape because I think scotch is the brand
 ANGÉLICA: and what is the name of this?
 MAESTRO: tape
 ANGÉLICA: tape... tape recorder
 MAESTRO: tape recorder
 SHARON: nombre!

Evento de habla dos = discusión de los diálogos en las burbujas

GISSELA: ((singing))
 ANGÉLICA: what do you think ...!/?
 GISSELA: about what?
 ANGÉLICA: about this day
 GISSELA: aaah!
 ANGÉLICA: about the frustration
 SHARON: bless you
 ANGÉLICA: what else? ((singing)) are we recorder?
 SHARON: no we //
 ANGÉLICA: now "A" is going to be the writer
 GISSELA: ajá ... what about this day
 ANGÉLICA: what about this day?
 SHARON: or what a quiet day, no?
 GISSELA: yes
 GISSELA, ANGÉLICA: /q/ /i/ /e/ /U/ no /e/ at the end /e/ quiet
 SHARON: aja
 ANGÉLICA: q,u,i,e,t
 SHARON: ajá, thank you... oh some one , someone is playing... oh my god someone is playing
 GISSELA: mh? oh someone is playing

SHARON: answers
GISSELA: who can be
SHARON: who can be
GISSELA: do you write who can it be?
ANGÉLICA: ((singing)) who can it be now
ANGÉLICA: thank you very much
GISSELA: mmh?
ANGÉLICA: // sometimes someone //... or John's talking
GISSELA: John's talking
ANGÉLICA: yes... John Smith is talking...
GISSELA: I think that maybe this is //
ANGÉLICA: ok, the dialogue for you
SHARON: John speaking, no?
ANGÉLICA: yes
SHARON: John's speaking
ANGÉLICA: yes? Speaking? this is John.... this is John
SHARON: this is John... what can I do for you?
GISSELA: It's very difficult... this one is better
ANGÉLICA: // ... red
SHARON: this is John
ANGÉLICA: this John ... what can I do for you? Ye?
SHARON: it is John Frick
ANGÉLICA: yes John Frick
GISSELA: and the answer?, if the information is the information, the information you need... I think this one, this one is after this one this is the happiest one, don't you think?
ANGÉLICA: yes... yes because this can be and may be he was because in the conversation he was happy
GISSELA: and then mjm
ANGÉLICA: in the conversation was happy
GISSELA: listo no?
ANGÉLICA: because when you are alone you never speak a lot of too...
SHARON: we are robot rats
ANGÉLICA: are we robot rats?
MAESTRO: Robot rats?
ANGÉLICA: Robot rats
MAESTRO: robot rats all right!, the only condition...
ANGÉLICA: yes because of the experiment
MAESTRO: yes you are ginea pigs
ANGÉLICA: mmm...
MAESTRO: ginea pigs
SHARON: what do you think you are?
MAESTRO: I am, I am the master... I'm the Jedy Master
ANGÉLICA: Dar Vader mmmj
MAESTRO: Dar Vader
SHARON: you're Java
ANGÉLICA: no no no. Jaba is another person don't you? Isn't you?
SHARON: ah yes?
MAESTRO: who is Java?



SHARON: we can't we can't tell you
ANGÉLICA: because we are recording
MAESTRO: you are recording.. as evidence I think I know who Java is
SHARON: you are very big
ANGÉLICA: // continue, continue, continue
((long pause))
SHARON: // Manolo is Pablock ((laughing))
ANGÉLICA: no
SHARON: yes
MAESTRO: you're my dogs
ANGÉLICA: look at this
SHARON: yes
ANGÉLICA: Manolo you are in joking today
MAESTRO: I'm not joking today, I'm never joking
ANGÉLICA: somebody is looking
MAESTRO: somebody is watching you, you are... we are on big brother
ANGÉLICA: did you watch Road Stuart? On Acafest?
MAESTRO: no
ANGÉLICA: festival Acapulse
MAESTRO: I don't like Rod Stuart
SHARON: no
ANGÉLICA: don't you like Rod Stuart?
MAESTRO: too folk for my taste
ANGÉLICA: who do you like the most?
SHARON: Lorena Herrera
ANGÉLICA: Yuyito, Yuyito
MAESTRO: I like // Rosa Gloria Chagoyán
ANGÉLICA: No! Singers
SHARON: Paulina Rubio
MAESTRO: Paulina Rubio, Gloria Trevy
ANGÉLICA: no singers
MAESTRO: Gloria Trevy is a singer
ANGÉLICA: is too pop
MAESTRO: no she is not
SHARON: no is too promiscuous
ANGÉLICA: who do you like Manolais? Manolo
SHARON: devil
ANGÉLICA: hell
SHARON: damage, da no?
ANGÉLICA: who is your favorite singer?
SHARON: mmm
MAESTRO: Erick Clapton
ANGÉLICA: mmmm?
MAESTRO: Erick Clapton
SHARON: damage
SHARON: a d.a.m.
GISSELA: n
SHARON: damned... how do you spell damaned?

TESIS
FALLA DE GRADUACIÓN

MAESTRO: damned?... d... d.a.m.n.e.d

SHARON: would you like me to cut something in your body?

MAESTRO: It can be my hair

ANGÉLICA: how disgusting, you're a disgusting person... I haven't finish yet

SHARON: how do you say when someone wants to buy something?

ANGÉLICA: yeah we have to prepare ourselves for the //

GISSELA: our last day...

TESIS
FALLA DE GERMAN

ANEXO 4
TRASCIPCIÓN EQUIPO 2

Evento de habla uno = discusión del orden de eventos en las imágenes

MAESTRO: Is it running?

ALMA: ok

KENYA: Yes

BERENICE: Yes

BERENICE: This is the same, the same...

KENYA: So, we have the same pictures

ALMA: No! I don't know....Because this is the same

BERENICE: Yes, this is the same

KENYA: You have the same ... aaah

BERENICE: Yes

KENYA: This ...

BERENICE: This ...

KENYA: This is the same, but this one?

BERENICE: No! This one

DELIA: ... eeh it refers to ...

BERENICE: ... aah no! This one! This one!

ALMA: Yes, aja ... No!The sequence, the sequence

BERENICE: this one

KENYA: The sequence?

ALMA: aja

ALMA: But not the same picture

DELIA: We have to find a picture, or ...

ALMA: Look!

KENYA: aah ... This

BERENICE: I think ... men are the same and I have to different ...because they are the same aquí aah! This are different

KENYA: It is only one story or it is a ...?

ALMA: Mayme here relax, and ringing the phone,no?

KENYA: It is only one story or ...?

MAESTRO: Yes, you tell me ...

KENYA: This one?

MAESTRO: Yes

DELIA: and one is repeated

MAESTRO: No, no, no

DELIA: The pictures ...

MAESTRO: No!

DELIA: Yes! ... we have one repeated. Yes! This one, is repeated.

ALMA: Is the same, same, same, same ...

MAESTRO: Exactly the same?

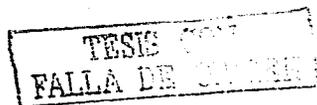
DELIA: Yes!

KENYA: I don't know! ...

DELIA: Because ? That is eeh... what the phone rings, no?

ALMA: Yes, and this guy...

DELIA: Where?



ALMA: Here is the phone rings.

BERENICE: The first one

KENYA: The second ...

ALMA: No, maybe is this one, the second, the third one, ...

BERENICE: But they are not the same in ...//

Because ... ?

KENYA: He's //...? The story:

BERENICE: aah, this one.

DELIA: aja, it is alike.

BERENICE: more less than the same, no?

He's waiting for a ...

ALMA: Yes, he's happy waiting for a call, and he's waiting,
then rings the ... the phone.

KENYA: Then ...

DELIA: He answer.

KENYA: He answers

ALMA: He answers.

DELIA: he's speaking.. speaking?

ALMA: he's speaking too ...

KENYA: How did you know that the ...

ALMA: aah, yes.

KENYA: Is the same. no?

BERENICE: But maybe here ...

ALMA: the same, sí?

BERENICE: Yes

KENYA: Yeah, we have to... we we take it out. We take...

BERENICE: There's he ... he answer, then he,

DELIA: yes ... ?

BERENICE: and then he answers again, no?

DELIA: He's speaking, here and then ...

BERENICE: He say something, no? Something //?

DELIA: Yes.

BERENICE: Yes? like this one?

DELIA: Then he, he is boring

BERENICE: aja // definitely, then he... a no! // The // is here, no?

KENYA: These are the end

BERENICE: aja, a no.

KENYA: Rings again.

BERENICE: aja.

DELIA: The // is here, no?

KENYA: Look!

BERENICE: ... the phone rings again // this ...

KENYA: No, in this one.

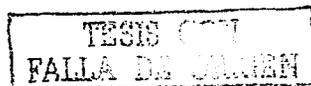
DELIA: The phone rings again, or something no?

BERENICE: OK, ya ví, he ... his is the person

ALMA: Yes!

DELIA: Pictures seems like // la última.

BERENICE: Which, yeah.



KENYA: Maybe, he's waiting, he's waiting for ...he answers again, he discovers that is the same person, no?
 DELIA: Yes ... and so?
 BERENICE: and this?
 ALMA: And this one here. Then ... //
 BERENICE: Now what?
 KENYA: So, this.
 ALMA: Yes!
 KENYA: mmjj
 ALMA: No?
 DELIA: Correcto?
 KENYA: Yeah.
 ALMA: mmj...
 KENYA: Yes
 BERENICE: What is ... on your point or view...
 ALMA: I take my scissors.
 BERENICE: So, is this one?.
 ALMA: Yes
 MAESTRO: Have you decided?
 ALMA, KENYA, BERENICE: Yes!
 MAESTRO: ok so you have to paste them on the sheet of paper and I want you to write the dialogues on the bubbles ok?
 ALMA, KENYA: ah ok
 DELIA: If, if I eeh ... // with print? No?
 ALMA: I see in.
 KENYA: No, because we didn't we want to he want to use the...
 ALMA: aah ...
 BERENICE: He wants to use them.
 DELIA: And corrected?
 BERENICE: Yes!
 DELIA: ((laughing))
 KENYA: No ones.
 ALMA: No ones.

Evento de habla dos = discusión de los diálogos en las burbujas

KENYA: mmm
 BERENICE: ...ok what? Right?
 ALMA: And I'm happy, with my new job ((laughing)) no?
 BERENICE: Yes!
 ALMA: alright then
 KENYA: The color ...the color?
 ALMA: The color // no no no with the pencil
 KENYA: Yes, I'm happy.
 DELIA: I'm waiting for an important call
 BERENICE: He's happy.
 DELIA: Does he is very happy?
 BERENICE: Yes, because...

TESIS C
 FALLA DE IMPRESIÓN

KENYA: Maybe because he's wants to eehh, mmm get a job
or did the guy start? I didn't the job is going to apply him, no?
ALMA: mj
KENYA: And waiting for a ...
DELIA: Call? I don't know.
BERENICE: Who ... how do you say the aahh person that offers you a job?
ALMA: mmm ... I don't know.
KENYA: appointment?
BERENICE: So, I'm waiting for a phone call no? ((laughing))
DELIA: For a very important phone call no?
KENYA: Yes!
BERENICE: Now, this one
ALMA: He's ... very happy about it no?
BERENICE: He's what?
ALMA: He's also happy.
KENYA: He's very happy about it, no?
ALMA: Yes..
KENYA: ...because he thinks he's going to get the job.
BERENICE: No, but he's talking mj.
KENYA: He's speaking?
BERENICE: yes, and very happy because... aah ya!... you have your ...
DELIA: Yes!
ALMA: Waiting, and waiting, waiting, waiting, yeah ((laughing))
DELIA: eeh what?
KENYA: maybe I'm so happy because I hope to get job //
BERENICE: No, I'm sure I'm gonna to get the job, no?
KENYA: Si, I'm sure//
BERENICE: And maybe no?
DELIA: I'm going to bye, bye, bye.
BERENICE: But he is already in a movies.
DELIA: Seems like a reception.
ALMA: Yes.
DELIA: For a ...reception, for a manager or something
KENYA: yes... maybe I'm very happy because I'm waiting for my boss because my boss is
going to //
BERENICE: Because my boss?
DELIA: No verdad.
(laughing)
BERENICE: my boss ...
KENYA: my boss ...
BERENICE: What?
BERENICE: // is going to contract me or something like that.
DELIA: I've been waiting for such a long time

**ANEXO 5
TRANSCRIPCIÓN EQUIPO 3**

Evento de habla uno = discusión del orden de eventos en las imágenes

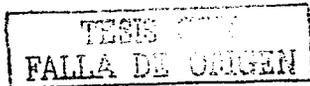
PILAR: we have to look at the//...the images, put it in order
 ESTELA: the sequence, but its very hard?
 PILAR: Oh but it's it's oh... are the same?
 ESTELA: yeah I think so
 GERARDO: ah that
 PILAR: which is the first?
 ESTELA: I think when the telephone is...
 GERARDO: ringing
 ESTELA: ringing
 PILAR: no maybe here because the phone is no ringing and he's waiting
 ESTELA: ah ok
 GERARDO: here...this is the number one
 ESTELA: he's waiting... for a call
 PILAR: for a call
 ESTELA: ok, then
 PILAR: and then
 ESTELA: the telephone is ringing then?
 GERARDO: aja...
 PILAR: mmh... he
 GERARDO: he.. answer?
 PILAR: no he is...
 ESTELA: no maybe
 PILAR: no he is...
 GERARDO: oh sorry
 PILAR: no, here... no... this is the first because he is like very happy
 GERARDO: laugh
 PILAR: and here is eh...
 ESTELA: waiting for a call
 PILAR: he's worried because anybody calls him
 GERARDO: laugh
 PILAR: no?
 GERARDO: aja
 PILAR: right?
 ESTELA: maybe
 PILAR: then...
 GERARDO: a a and
 ESTELA: oh my goodness
 GERARDO: he an... he answer the ... the phone
 ESTELA: the first?
 PILAR: maybe this one
 ESTELA: the first?
 PILAR: when it's ringing
 GERARDO: but it is it is the...

**TESIS CON
FALLA DE CENSURA**

ESTELA: maybe is the same right?
 GERARDO: yes
 ESTELA: it is the same picture
 PILAR: no
 GERARDO: but maybe the call it's twice
 PILAR: ah ok
 ESTELA: the call it's twice?
 GERARDO: aja I don't know maybe...
 ESTELA: maybe twice yes because
 GERARDO: si because he look ... he look angry when he answer and nobody...an.. eh..
 ESTELA: yes answer
 GERARDO: aja
 ESTELA: and here?
 ((Everybody laughs))
 PILAR: this is ... maybe maybe here, let's put it here, ok?... then?... then...he has to answer
 no?... maybe this? Like ... hello?
 GERARDO: aja yes yes yes and then... nobody
 PILAR: answer.. maybe
 GERARDO: he said hello
 ESTELA: ah ok
 GERARDO: no? maybe...
 ESTELA: but I think this is similar
 PILAR: yes this is similar
 GERARDO: ah yes...
 ESTELA: maybe this is for the other call ((laugh))
 GERARDO: aja yes
 PILAR: then here nobody answers? Yes? And that's all?
 GERARDO: but... maybe here someone someone told him.
 ESTELA: bad words?
 PILAR: a bad word?
 GERARDO: a joke I don't know
 PILAR: but I think this is similar and he is mmm... well I think this is first
 ESTELA: first? like
 PILAR: because he is angry but is angry in both in here he is more...
 ESTELA: no because ...
 GERARDO: ah he he...
 ESTELA: the person who is calling him is speaking and then he is like a // ...
 PILAR: ah...
 GERARDO: and here ((laugh))
 PILAR: ok
 GERARDO: and then she... he
 ESTELA: he ((laugh))
 ESTELA: can't the call...
 ESTELA: then?
 GERARDO: then...
 ESTELA: then it start
 GERARDO: ringing again
 ESTELA: ringing again

TESIS
 FALLA DE ORNEN

PILAR: no here here no? because he is like...oh
 ESTELA: he is very angry
 GERARDO: aja
 PILAR: and then the phone is ringing again
 GERARDO: he
 PILAR: he answers again
 GERARDO: ah but the ... ah ok
 PILAR: he answers
 ESTELA: but it is the same...
 GERARDO: ah yes
 PILAR: ah yes this one, and then this one
 ESTELA: yes
 PILAR: and then this one and this one and then that one
 ESTELA: ((laugh))
 GERARDO: ((laugh)) that's it
 ESTELA: a bad word another bad word and another bad word
 GERARDO: the ...
 PILAR: But... do you think this is the correct order?
 ESTELA: I think so
 PILAR: so do we have to...
 ESTELA: to stick them
 PILAR: so can I give you the.. the... ((sound of scotch tape))
 GERARDO: aja what do you think "A"?
 ((everybody laughs))
 PILAR: yes
 AZUCENA: yes, but maybe they are... in this part ..is he ...ah...
 GERARDO: when he is...
 AZUCENA: but when is...
 PILAR: when he is...answer?
 AZUCENA: yes in this part ... I think so ..
 PILAR: but there there's no...
 AZUCENA: but and he is no, there's no...
 GERARDO: there's no image for that
 AZUCENA: exactly there's no image for that
 PILAR: we have to stick?
 GERARDO: yes
 PILAR: Where are you going?... the second ... the first...
 MAESTRO: So once you finish pasting the story I want you to write the dialogs
 PILAR: Oooh the dialogs?
 MAESTRO: in the bubbles... yes
 GERARDO: ah
 PILAR: but we don't know bad words in English
 MAESTRO: don't worry just write whatever you think is correct
 PILAR: ok ((laugh))
 PILAR: this is the next?
 GERARDO: yes
 PILAR: more, more



Evento de habla dos = discusión de los diálogos en las burbujas

GERARDO: maybe he is working in a...

PILAR: //

GERARDO: ..travel agency.. something like that

ESTELA: maybe

GERARDO: I don't know

PILAR: or in an office

GERARDO: I think... I think is his first..

ESTELA: day?

PILAR: job?... his first what?

GERARDO: his first day...in a job and he is happy but..

PILAR: at the end... ((laugh))

AZUCENA: yes he thinks that.. it eh... to begin is a very nice day (reestructurar)

GERARDO: mhm

ESTELA: at the beginning

AZUCENA: yes... in this

PILAR: and at the end?

ESTELA: eh... well at the end he is very angry

AZUCENA: but in this... he started to...

PILAR: Is talking?

AZUCENA: to be...

PILAR: worried?

AZUCENA: boring?

PILAR: boring?... yes I think

GERARDO: mjm

PILAR: because anybody call him

GERARDO: because he is waiting

ESTELA: what is the first? ... this is the first?

GERARDO: this

PILAR: choose one... now we have to write the dialogs? ((laugh))

GERARDO: you... you have to

PILAR: just that I don't know any word

GERARDO: I write and you and you think

PILAR: no I write, I write and you dictate me

GERARDO: I have a very beautiful write

PILAR: yes?

GERARDO: laughs

PILAR: you have what?

GERARDO: nothing

PILAR: no with pencil no?... oh! yes

GERARDO: laughs pencil, pencil

PILAR: oh what a nice day!

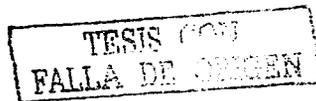
GERARDO: ((writing)) oh what a nice day...

PILAR: and then?

GERARDO: I'm here in my first...

PILAR: job

GERARDO: I'm ...



PILAR: he looks not very young/young/ to be in his first job

GERARDO: here... in... my... first... first day job?

PILAR: first day job... quickly, quickly

GERARDO: and... laughs... maybe...

PILAR: what happen, what happens? Nobody calls me... what happen? Yes?

AZUCENA: yes...

GERARDO: What's going?

PILAR: what happens... yes.. what's going on?

GERARDO: what's going...

PILAR: mmmh... anybody, or nobody?

AZUCENA: nobody

GERARDO: nobody, any when you use a negative

PILAR: negative and questions I know ((laugh))... bueno... nobody

GERARDO: nobody... calls me

PILAR: then?

GERARDO: suddenly the phone ringed...ring..rang

AZUCENA: she she thinks

ESTELA: he thinks

AZUCENA: great... this is the first first call day

GERARDO: mjm

PILAR: who can could be... or how do you say?...ah who could be

ESTELA: who could be that's it correct?

GERARDO: mjm

PILAR: maybe

GERARDO: he answer... and said

ESTELA: hello!

GERARDO: hello...mmm...

PILAR: this is?

GERARDO: this is Mr. el chavito ((laugh))

PILAR: Mr. Rogers

GERARDO: Rogers

PILAR: mmm...can I help you?

GERARDO: ajá... help you

PILAR: and then? ((laugh))

PILAR: what?

GERARDO: What's going... what's happens with you?

PILAR: yes?

GERARDO: I don't know something like that

PILAR: do you agree?

AZUCENA: well I think when somebody calls you in this way... you don't answer...

Laughs

AZUCENA: I don't know

PILAR: yes answer

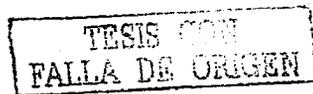
GERARDO: pee.. pee.. laugh ...no?

ESTELA: what?

GERARDO: laugh.. right

AZUCENA: it's fine... no problem

ESTELA: tell me what else... what?



GERARDO: are you... playing with me or what?

PILAR: no he looks... really really angry

GERARDO: do you know some bad words in English? Laughs

PILAR: well no, no bad words but eh...

GERARDO: to answer this space

PILAR: if I find you I'll cut your head...

ESTELA: yes!

GERARDO: aja

AZUCENA: and then?

GERARDO: mmm... I hate this kind of people... mmm...they're always... **playing with the time of the others ...no?**

PILAR: mjm ...mmm... **playing with the phone?**

GERARDO: aja... yes

PILAR: this is no the nice day I thought

GERARDO: mmm?

PILAR: this is no the nice day I thought

GERARDO: mjm... yes

PILAR: and in the next...it has to //...

ESTELA: ah Paloma!

GERARDO: laughs

AZUCENA: well there's starting again

GERARDO: aja

PILAR: let let's start?

Inaudible

PILAR: again hello? ...hello this is Mr. Inaudible...Come in...

ESTELA: laughs

PILAR: no but he he looks happy and and this

GERARDO: mjm

AZUCENA: yes but ...

GERARDO: but but

AZUCENA: she, he need to

GERARDO: cancel this way

PILAR: this way

PILAR: and...

GERARDO: and again

PILAR: who the hell are you?

GERARDO: laughs

ESTELA: no? Who the hell are you?

Laughs

PILAR: who you have to think? ... bad words

ESTELA: no...

GERARDO: I don't know

PILAR: no... maybe no bad words but a joke

GERARDO: it's supposed the... he is... ring or is the person who is talking?

AZUCENA: is the person who is talking

GERARDO: ah

PILAR: yes because he is the... he is... he because in his head

GERARDO: ah but I suppose...this is...

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AZUCENA: because Inaudible

PILAR: ...it doesn't matter

AZUCENA: all the globes are ...Inaudible

GERARDO: can be ... ah

ESTELA: mmmm

GERARDO: I don't know... how do you say... 'M'...

MAESTRO: eu

GERARDO: how do you say in English caiste otra vez? I don't know

MAESTRO: again, like at a joke?

GERARDO: aja

MAESTRO: yea catch (?)you again

PILAR: he is sad

GERARDO: aja

ESTELA: oh my God I don't believe it

GERARDO: you must die

PILAR: mmm...

GERARDO: Maybe he is angry and and he decided to do the same for other people

PILAR: no, come one this is ... you can't...

GERARDO: I won't speak again

PILAR: Oh, I don't know

GERARDO: this is the last time I answer the phone

PILAR: yes

GERARDO: I'm... I

ESTELA: what the picture?

GERARDO: aja

PILAR: Manolo we finished

MAESTRO: have you finished? All right very good, now you can stop the tape if you want

TESIS CON
FALLA DE SERVICIO

ANEXO 6
TRANSCRIPCIÓN EQUIPO 4

Evento de habla uno = discusión del orden de eventos en las imágenes

MAGDALENA: Maybe the first one is this, is mine. Ok?

VIRIDIANA: Then, and than he... he receives a phone call.

MAGDALENA: No, this is wrong because the picture //

VIRIDIANA: ok the phone rings then he answers.

MAGDALENA: no maybe this is wrong because he is waiting for the ... for the call.

I don't know.

MAGDALENA: He's ...

CAROLINA: Yeah, maybe he's ...

MAGDALENA: He's like

VIRIDIANA: He's waiting for something or he's getting happier and happier, suddenly, the

phone rings ... he answers... I don't know.

CAROLINA: maybe...

VIRIDIANA: He's talking right here, no?

MAGDALENA: mj

VIRIDIANA: He's very happy, suddenly he, he gets angry.

MAGDALENA: The person, the person is very rich

CAROLINA: // he's also...

VIRIDIANA: And he... has... he mmm... he...

CAROLINA: He // is very happy?

MAGDALENA: Getting sad.

VIRIDIANA: Getting sad, a no maybe, yes, // is something 'bout to ...

he's very amazed, there is...

MAGDALENA: That?

VIRIDIANA: Then he's like getting // right? And then shouting.

MAGDALENA: Hungry, then...

VIRIDIANA: very hungry, and so?

CAROLINA: They are repeated.

VIRIDIANA: Yeah.

MAGDALENA: But, Do we have to use all?

VIRIDIANA: No because they are these ones are repeated.

CAROLINA: These ones.

MAGDALENA: No... it's different.

VIRIDIANA: This one is this one.

CAROLINA: No because this has his nose more //

(laughing)

MAGDALENA: simple

VIRIDIANA: Is he happier?

MAGDALENA: No, and also this one.

CAROLINA: Like this one?

VIRIDIANA: No is the ...

CAROLINA: No?

MAGDALENA: Maybe he hang the phone, and then....

VIRIDIANA: Oh my God! Yeah, it is the action and needs to finish.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAROLINA: aja

MAGDALENA: Yes!

VIRIDIANA: Is the same? Is like this one.

MAGDALENA: Maybe this is the first one because he's happy and then he's talking like worry because nobody calls and then he's waiting for, for the call and then the phone rings...

VIRIDIANA: y ya!

MAGDALENA: because for the face.

CAROLINA: What do you think?

VIRIDIANA: Yeah, I agree ... //

MAGDALENA, VIRIDIANA: Yeah, we agree

VIRIDIANA: ok

MAGDALENA: Because when you are going to, you are talking to your job, or I don't know you're very happy but then you don't receive any //

CAROLINA: You're like a

MAGDALENA: And then, then you are looking the phone that you want that receives . that's what //

VIRIDIANA: mj

CAROLINA: I mean, and // when you're waiting for a phone call and is not what you expected.

MAGDALENA: Yes.

VIRIDIANA: Maybe this is one is been first aah, and ...

MAGDALENA: He answers that.

VIRIDIANA: Yeah, maybe this one here or someone

CAROLINA: //... first of all but he said ...

MAGDALENA: Yes, and he answer

VIRIDIANA: He gets angry.

MAGDALENA: No and worried.

CAROLINA: And maybe this one is first.

VIRIDIANA: And then he answers because he's now getting angrier and angrier.

CAROLINA: do we have to use all of the pictures?

MAESTRO: Yes

CAROLINA: They are repeated....

MAESTRO: Yes ... they are kind of a //

CAROLINA: They are exactly the same.

MAESTRO: Exactly the same?

CAROLINA: Yes.

MAESTRO: If you think so that's fine

CAROLINA: Yes, no? (laughing)

MAESTRO: Have you finished?

CAROLINA: Yes!

MAESTRO: OK. Paste the story in the sheet of paper and write the dialogues on the bubbles.

CAROLINA: Great!

CAROLINA: The tape-recorder and the recording is going to have strange...

TESIS COM
FALLA DE ORIGEN

MAGDALENA, VIRIDIANA, CAROLINA: sounds.
CAROLINA: Imagine your students // I think so...
MAGDALENA: I don't ...
VIRIDIANA: I don't want fingers
CAROLINA: That's ... // one
MAGDALENA: But if you get more closer because there's one's
VIRIDIANA: Yeah, thank you, thank you very much.
CAROLINA: Are they no?
VIRIDIANA: I don't know, how many do you have?
MAGDALENA, VIRIDIANA: Two, three, four.
MAGDALENA: Two more.

Evento de habla dos = discusión de los diálogos en las burbujas

VIRIDIANA: mmmm the first one mmmm...
CAROLINA: this can be a very // of the visuals ...
VIRIDIANA: Si... in fact.
MAGDALENA: He's waiting for an important call no? he's saying ... I'm very happy because ...
CAROLINA: I'm waiting for a phone call.
VIRIDIANA: No?
MAGDALENA: o I hope that, ... the ..
CAROLINA: I'm looking ... I'm looking for a fore call for a phone call
VIRIDIANA, MAGDALENA: looking for...
CAROLINA: for a phone call?? what? I'm looking forward?
MAESTRO: no it's, it's fine?
CAROLINA: Yeah? For a phone call?
VIRIDIANA: I will look
CAROLINA: can't wait?
VIRIDIANA: maybe they have forgotten
CAROLINA: no because he still has smile
VIRIDIANA: I hope I hope you don't home...
CAROLINA: you what?
VIRIDIANA: You comes home?
CAROLINA: comes?
VIRIDIANA: aja
CAROLINA: why does it wait does it takes too long?
VIRIDIANA: too long?
CAROLINA: also... 'M'. is it correct to say why does it takes too long?
MAESTRO: does it take too long?
CAROLINA: sorry
MAESTRO: but what is it?
TODOS: the call
MAESTRO: ah ok, 'cause I mean if he knew who is calling you can say why is he or she taking so long
CAROLINA: so long?
MAESTRO: why does it take too long, I mean you can say that too... that's that's fine

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAROLINA: and too long?

MAESTRO: well no that's fine

(laughs)

VIRIDIANA: Now mmm. Oh, there she is or there it is.

MAGDALENA: Needs a comma? Maybe, we have to put a comma.

VIRIDIANA: Oh, yeah!

MAGDALENA: Then, hello? maybe?

VIRIDIANA: I believe this one comes first as he saw I had (have)

answering the phone and he is getting upset

MAGDALENA: maybe the first one is this, is mine. OK

VIRIDIANA: then, and then .. he he receives a phone call.

MAGDALENA: no . this is wrong because the picture //

VIRIDIANA: OK phone rings and then he answers

MAGDALENA: // because he is waiting for the.. for the call

I don't know.

MAGDALENA: he's ...

CAROLINA: yeah, maybe he's ...

MAGDALENA: he's ...

VIRIDIANA: he's waiting for something or he's ... getting happier and happier, suddenly the

fone rings, he answers I don't know.

CAROLINA: maybe ...

VIRIDIANA: he's talking right here no?

MAGDALENA: mj

VIRIDIANA: he's very happy , suddenly he, he gets angry

MAGDALENA: the person, the person is very rich

CAROLINA: // he is also.

VIRIDIANA: and he... has..he ,mmm he

CAROLINA: he // is very happy?

MAGDALENA: getting sad

VIRIDIANA: getting sad... ah no maybe yes... is something about ot // he's very amazed, there is.

MAGDALENA: that?

VIRIDIANA: then he's like getting // shouting

MAGDALENA: hungry, then...

VIRIDIANA: very hungry, and so?

CAROLINA: they are repeated.

VIRIDIANA: yeah

MAGDALENA: but, do we have to use all?

VIRIDIANA: no because, they are these ones are repeated

CAROLINA: these ones?

MAGDALENA: no it's different... and you have a home he cost his parents but maybe or his wife.

VIRIDIANA: ... hello darling or how are you or I'm very happy to ...

MAGDALENA: I have missed you.

VIRIDIANA: I missed you.

CAROLINA: I can't wait for tonight.

MAGDALENA: Yes, yes, yes.

VIRIDIANA: Okey, okey, hello ...

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAROLINA y MAGDALENA: ((laugh))
CAROLINA: Darling? What can ...((laugh))
MAGDALENA: Hello?
VIRIDIANA: No, no, no, you know what do you want?
CAROLINA: Dear
MAGDALENA: Honey
CAROLINA: And ... nice
VIRIDIANA: And you have
CAROLINA: Yes, too
MAGDALENA: Say the good, yes
VIRIDIANA: hay
CAROLINA: What? Honey, darling, what?
MAGDALENA: Honey is more ...
CAROLINA: Doblú, ou?
MAGDALENA y VIRIDIANA: No!
MAGDALENA: eich, ou, di, i, en, guay, aja
CAROLINA: ya
((laugh))
MAGDALENA: But this is ou?
CAROLINA: Yes
CAROLINA: And what?
VIRIDIANA: I'm very happy to ...
CAROLINA: I can't wait for tonight?
VIRIDIANA: No
MAGDALENA: I'm just ...
VIRIDIANA: I'm so, happy to hear to hearing you, eechh
to hear you.
MAGDALENA: Or to hear your sweat voice.
VIRIDIANA: ajá
CAROLINA: Your sweat voice?
((laugh))
VIRIDIANA: I can't wait for tonight.
MAGDALENA: aahh, I have an idea, maybe is his boss
VIRIDIANA y CAROLINA: aaaaaaaaaa!!!!
(laughing)
CAROLINA: because his voice/bos/ , sorry I did't want
to tell...
VIRIDIANA: yeah
MAGDALENA: And then his /boss/ is there ...
CAROLINA: Instead of working you're very ..
MAGDALENA: Yes, yes, yes, you're person like that ...
with person like that.
CAROLINA: He's asking, changing or she are you challenging
your job?
MAGDALENA y VIRIDIANA: Yes, yes, yeah.
VIRIDIANA: Yeah, I'm not your. I'm not your honey ...
MAGDALENA: or, my seat boys voice boss. Make a question
CAROLINA: What are you doing? or...

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

VIRIDIANA: mmm

MAGDALENA: Yes, yes, yes.

((laugh))

CAROLINA: What // are your doing?

VIRIDIANA: Not so rude.

CAROLINA: **But is on your boss.**

CAROLINA: Or maybe is // instead of shouting.

VIRIDIANA: Yeah!

MAGDALENA: It's what?

**ANEXO 7
TRASCIPCIÓN EQUIPO 5**

Evento de habla uno = discusión del orden de eventos en las imágenes

WANDA : ok, this one?

IVAN : ok, yes... I think this is the first...

WANDA : the first one?

IVAN: the first, the first screen, because is a a guy who is ringing the telephone

WANDA : no the guy is not ringing... the telephone

ELSA : this one? Ah ok the telephone

ARACELI : no I don't think so, I think this is the first ah I think 'cause maybe he is waiting for a... phone call

ELSA : phone call, mjm

WANDA : so this is the first

IVAN : number one

WANDA : and here it's maybe the second which is both the third one

ELSA : maybe the the third because he's....

WANDA : no because he's... for example he's almost to...

IVAN : no, (?)

ARACELI : also can be the third

IVAN : the third?

WANDA : look because it isn't knowing to answer, mmh here he is he is waiting, here he heard heard the sound and right here he is like taking the plan but he had no...

ARACELI : I think they're the same

WANDA : no... Oh yes they are.... we have a problem they are the same... mmmh... teacher!

IVAN : we have a problem

WANDA : teacher Manolay, we have a big big problem

MAESTRO : yes?

WANDA : we have two same pictures

MAESTRO : yes, don't don't worry about it just tell me what's happening

WANDA : ok

ARACELI : I think is the

ELSA : no it is... call no?

IVAN : no this is the second I think so

ARACELI : because he has...

WANDA : no this

ARACELI : ajá

IVAN : yes

ARACELI : he is more worried

WANDA : more what?

IVAN : worried... worried about it... about the...

ELSA : worried?

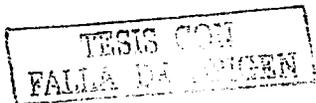
IVAN : worr// world

WANDA : no he is looking at the telephone

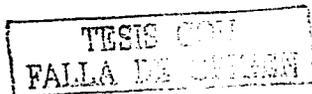
IVAN : yeah

IVAN : waiting... waiting for the phone... for the call

ARACELI : ah!



ELSA : maybe it is the first no?
 ARACELI : yes
 WANDA : and
 IVAN : I think
 WANDA : maybe
 IVAN : yes
 ELSA : yes because he is
 WANDA : and what about this one?
 ELSA : no because maybe first is going to answer the phone and call and maybe disagree or
 IVAN : yes
 ARACELI : maybe this
 IVAN : no, I think... no... it is the first
 ARACELI : ah ok
 WANDA : it is like saying hello...
 IVAN : hello, how are you?
 ARACELI : mjm... who's there?
 IVAN : Who is calling? I think so, yes
 WANDA : the next one?
 IVAN : the six?
 ARACELI : no! maybe this is the change
 WANDA : mmmh...no because when you because when you when you answer... example you
 have a we don't have a face... a happy face
 ARACELI : no but he he is waiting for a call maybe he is... is in after that he is he's again
 waiting for a call.. eh?
 ELSA : también but it is only a second call no? because maybe he is is happy then he is worried,
 and he answers this one, when he is happy no?...maybe here he is... happy
 WANDA : and the other?
 ELSA : the other? Ehhh...
 WANDA : and what about this picture?
 ELSA : maybe is the... this?
 WANDA : no but why this hand? Why the left hand and not the right hand he answer the
 telephone with the left hand, the right hand
 ELSA : mjm
 IVAN : mmm...I don't know
 WANDA : org...It's kind of difficult
 ARACELI : or maybe it is the maybe
 IVAN : in this one?
 ARACELI : he is waiting and after he answer... waiting and after he answer?
 WANDA : no I think it is a single call
 IVAN : yes, I think so, he...
 ARACELI : you can you can divide it and well the first the telephone right
 WANDA : right
 ARACELI : the first time, and the second one this
 WANDA : no I think it's not the same
 ARACELI : this is the only one..
 WANDA : because //
 IVAN : In bad bad way ?
 WANDA : yes because



ARACELI : disagrees

IVAN : yes I think that is the end of the call

WANDA : but I think it is the same, the same

IVAN : yeah

WANDA : mmmh maybe the first call he he refers (?) refuse he refers badly // no?

ARACELI : no because maybe they started to talk in a friendly way and they finish which telling to each other bad things something like that

WANDA : mmmh

IVAN : so?

ARACELI : put the image together in order together in order to let's us see

WANDA : mjm

ARACELI : or as Ismael said I think this is the last one... the last one and...

WANDA : ok

ARACELI : And another ungly, ungly face

IVAN : ungly face this

WANDA : this

ARACELI : this.. ok, yes and maybe this... no

WANDA : maybe this

ARACELI : // and because like this and

WANDA : no maybe

ARACELI : wait like this and here started the man started to be angry in this

IVAN : and waiting

ARACELI : like this

ARACELI : laughs

IVAN/WANDA : yes

ARACELI : no?

IVAN : yes and this is the... sequence

ARACELI : but there is no connection between this section the sequence and this one

IVAN : no yeah

ARACELI : we have to joint both sequences

IVAN : he start talking and then he eh...

WANDA : he he

IVAN : he listen listen to them or to her or to his I don't know

ARACELI : well he is the happy face.. happy happy happy happy and an strange face but not angry but not happy he is like worried unhappy angry

WANDA : and this?

ARACELI : angry angry angry

IVAN : angry?

ARACELI : and the man is // ya hechenle corrector... I'm going to give you the stick and you have to put one to...

IVAN : could I help you or?

ARACELI : one of the pictures...no I can do it

IVAN : ok

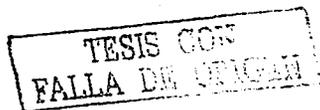
ARACELI : well but... too much...

Speaking Spanish // //

ARACELI : how do you call this? Is this the stick? Stick?

MAESTRO : tape

ARACELI : tape?



MAESTRO: mjm
 ARACELI : and the stick is the action that you have to... to
 MAESTRO: mjm
 ARACELI : tape... and who is going to explain in to the pictures, a volunteer?
 IVAN : a volunteer... Ester
 WANDA : Ismael
 IVAN : Ester
 WANDA : no Ismael
 ARACELI : why don't we put our writing in a...
 WANDA : in a paper?
 ARACELI : in a paper and then we took one and then we very attach it to the paper
 IVAN : ok
 ARACELI : and then you have to tell the story to the picture
 WANDA : ok I'm going to ... to do the paper
 ARACELI : because if we say ok Manolo you tell sorry.. Ismael you have to do it it is not fair
 IVAN : ok... it is compare
 ARACELI : Because it's difficult to use... you take the reason...
 IVAN : con...sen...tra...tion
 ARACELI : do you have mines? No? ouh... I can't do it
 ARACELI : do you have... do you have tape?
 ELSA : yes
 ARACELI : could you follow me some?
 ELSA : mjm
 ARACELI : I think this is very // and very short and all of them are correct but only we're with a
 logic reason...the sequence
 WANDA : one more?
 ARACELI : no
 WANDA : ya no?
 ARACELI : no
 IVAN : only... eh make a...
 ARACELI : because we are supposed to to tell you the sequence
 IVAN : to explain
 MAESTRO : yes
 ARACELI : it's true?
 MAESTRO : but you have to write the dialogs in the bubbles
 ARACELI : ah! we have to write them
 MAESTRO : write the dialogs in the bubbles... yes
 WANDA : you didn't say
 MAESTRO : I am telling you right now because I was waiting for you to finish
 ARACELI : aaaahhh!
 IVAN : ok
 MAESTRO : You have to write the dialogs in the bubbles
 IVAN : choose one
 ARACELI : dialogs in the bubbles?

Evento de habla dos : discusión de los diálogos en las burbujas

IVAN : choose one paper



WANDA : choose one paper? Ayy
 ARACELI : you have to write
 IVAN : I think I'm waiting for an important call
 WANDA : no
 ARACELI : no
 ARACELI : It's have to be fun
 IVAN : no
 ARACELI : most of the cartoons are funny. So we have to be funny, in order to happen !!!
 IVAN : Pepepepe // ay no
 ARACELI : Manolo... is this a monolog or what?
 MAESTRO : no, it is not
 ARACELI : well here si... jijj
 MAESTRO : well he is thinking
 ARACELI : He's thinking but... you don't say your thoughts
 MAESTRO : well just write whatever you're thinking
 ARACELI : ok
 MAESTRO : the thing is that you write... something
 ARACELI : to write something?
 MAESTRO : ajá
 IVAN : what eh... I'm going to eat
 WANDA : Is she... is she or I wonder I wonder.. is she's going to call or I have to call her...
 eh...
 ARACELI : Is she going to call??
 WANDA : or I have to call her I have to call her
 ARACELI : I have to call her?
 WANDA : yes do you understand what I mean?
 WANDA : and the second oh I think... eh how do you say when someone is going to call your
 telephone?
 ARACELI : I think... mmmhh
 IVAN : is is...
 WANDA : he? She?
 IVAN : could be her? No
 ARACELI : oh it's could be..
 IVAN : it could be she? No
 ARACELI : I think it's my my lovely one
 IVAN : I think my darling
 ARACELI : my darling
 WANDA : my darling, mjm well I think it is my darling
 IVAN : d...
 ARACELI : and it's darling d, ey ar el ay
 WANDA : mjm
 ARACELI : en gy
 IVAN : en gy
 ARACELI : and then... I going well... but it's too silly
 IVAN : ok
 ARACELI : I want to
 IVAN : I will to answer. I will answer?
 WANDA : no yo tamb... I will answer

TESIS COM
 FALLA DE...

ARACELI : ok
WANDA : I will answer?
ARACELI : I will answer
ARACELI : and here
WANDA : ermmm
ARACELI : how do you say? Hello?
WANDA/ARACELI : hello..
IVAN : hello my darling
ARACELI : no no no you don't say my my darling you heard you have to ask... or they ask you?
IVAN : who is calling?
WANDA : hello..
ARACELI : No, hello Mr Mr Calling help you
IVAN : hello Mr Ring
ARACELI : Mr Collins or..
IVAN : Mr Bean
ARACELI : or whatever is the same, we have to be a last name
WANDA : Bea?
IVAN : Bean
ARACELI : Bean... hello Mr. Bean
WANDA : Mr Bean?
ARACELI : calling.. oh whatever only the the last name Mr Bean? Ok
WANDA : Mr. Bean is...
ARACELI : oy... what about this picture?
IVAN : I think I make a great deal
ARACELI : no, what a great deal?
IVAN : yeah like I take advantage or something
ARACELI : no no it is when someone call to your... when someone call you, like out right,
and he was mistaken or he wasn't in your house or...one and whatever the cue word...
WANDA : mmhh
ARACELI : like the mute.. oh it was the mute oh what ah...well
IVAN : he was silly he was stupid and
WANDA : mmh... but he is happy no?
IVAN : no like a favor ... like he were ah... I don't know
ARACELI : no I think I have to do the sequence and the story

ANEXO 8
EL CUESTIONARIO PILOTO DE MEDICIÓN DE LA METACOGNICIÓN
(PRESENTADO DE MANERA ORDENADA)

Nombre:	
Edad:	
Sexo: femenino	masculino
Cursos de inglés tomados anteriormente:	
1. _____	
Lugar: _____	
2. _____	
Lugar: _____	
3. _____	
Lugar: _____	
Objetivos personales con el inglés:	

Carrera:	
Nivel de la carrera:	

Instrucciones: Conteste a las siguientes preguntas tachando una sola opción para cada número. Los reactivos no tienen una secuencia por lo que puede tener respuestas contradictorias entre uno y otro.

En mis conversaciones en inglés, cuando tengo problemas al comunicarme, yo:

1. evito la conversación cuando sé que mis oraciones son incorrectas o mi habla es poco fluida (ESTRATEGIA DE REDUCCIÓN FORMAL)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

2. si desconozco la estructura de una oración, prefiero omitir esa estructura y buscar otra que si conozca. (REDUCCIÓN FORMAL EN EL NIVEL SINTACTICO)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

3. por aspectos argumentativos, por ejemplo, tengo problemas al usar cierta jerga o adecuar mi distancia social. (EVASIÓN DE LA COMUNICACIÓN)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

4. no hablo de temas que me causan problemas de lenguaje. (EVASIÓN DEL TEMA)

**TESIS CON
TALLA DE CUBIEN**

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

5. inicio a hablar del tema pero lo abandono sin pedir ayuda debido a problemas de forma o reglas en inglés. (ABANDONO DEL MENSAJE)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

6. digo casi todo lo que originalmente pensaba decir en inglés. (REEMPLAZO DEL SIGNIFICADO)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

7. debido a que desconozco la palabra en inglés doy un termino más general sobre esta palabra. (GENERALIZACION)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

8. debido a que desconozco la palabra en inglés la invento con sonidos o estructuras similares al inglés. (INVENTO DE PALABRA)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

9. ya que no encuentro la palabra adecuada en la lengua, utilizo una descripción aproximada de ella. (PARAFRASIS)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

10. busco que mi interlocutor me ayude a completar el mensaje. (ESTRATEGIAS COOPERATIVAS)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

11. utilizo gestos para comunicarme. (GESTOS)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

12. utilizo la mimica para comunicarme. (MIMICA)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

13. uso palabras o frases del español cuando desconozco el equivalente en inglés. (CAMBIO DE CÓDIGO)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

14. si encuentro una estructura similar en español e inglés generalizo el uso de dicha estructura aunque sea incorrecta en inglés. (TRANSFERENCIA INTER-INTRA LINGUAL)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

15. utilizo otra lengua distinta al inglés para decir lo que quiero (ESTRATEGIAS BASADAS EN LA L1/L3)

Totalmente acuerdo	de	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	----	---------	-------------	------------	--------------------------

16. si no encuentro la palabra exacta que necesito en inglés la traduzco del español (TRADUCCIÓN LITERAL)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
17. reemplazo una forma o palabra del inglés por otra como en 'animal' por 'cat' (SUSTITUCIÓN)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
18. adopto un plan reestructurador (REESTRUCTURAR)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
19. pido directamente ayuda a mi interlocutor (AYUDA DIRECTA)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
20. pido ayuda de manera indirecta al hacer una pausa o indicarle con la vista. (AYUDA INDIRECTA)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
21. espero que dentro del dialogo aparezca la palabra o frase que necesito para mi mensaje. (ESPERAR QUE APAREZCA EL TÉRMINO)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
22. utilizo palabras de un mismo campo semántico para localizar una palabra que necesito. (USO DE CAMPOS SEMÁNTICOS)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
23. utilizo o pienso en una forma o palabra de otra(s) lengua(s) y luego la traduzco al inglés. (USO DE OTRAS LENGUAS)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
24. utilizo frases ya establecidas del inglés que he aprendido anteriormente de memoria. (PATRÓN PREFABRICADO)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
25. pido que se repita una palabra o frase para transmitir después mi respuesta. (PEDIR UNA REPETICIÓN)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
26. pido a mi interlocutor que escriba o delectee la palabra en inglés (ESCRIBIR O DELETREAR UNA PALABRA)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
27. evito los temas sobre el pasado cuando desconozco los verbos en pasado. (EVASIÓN DEL TEMA)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
28. inserto una palabra del español en mi discurso en inglés sin traducirla (CAMBIO DE LENGUA)				
Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente

TESIS
FALLA DE CREENA

acuerdo				desacuerdo
29. porque no tengo la regla o forma del inglés, corto la conversación a la mitad sin solicitar ayuda (ABANDONO DEL MENSAJE)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
30. pregunto a alguien si lo que digo es correcto (APELAR A LA AUTORIDAD)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
31. pido a alguien que busque la palabra en el diccionario por mí (APELAR A LA AUTORIDAD)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
32. busco la palabra en el diccionario (APELAR A LA AUTORIDAD)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
33. aunque sé que la estructura o palabra es incorrecta la utilizo porque tiene características similares a la que desconozco (APROXIMACION)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
34. en lugar de decir la palabra correcta del inglés, explico las características de esa palabra (CIRCULOCUSIÓN)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
35. creo palabras inexistentes o inadecuadas, usando la palabra del español con sonidos o características propias del inglés (ESTRANGERIZACIÓN)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
36. utilizo frases más que formales en inglés al tratar de producir oraciones correctas (SOBREELABORACION)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
37. debido a problemas con grupos de consonantes difíciles, aumento vocales a la palabra como en <i>strav /esterei/</i> (EPENTESIS)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
38. continuo la conversación aunque sé que mis oraciones son incorrectas o mi habla es poco fluida (-REDUCCION FORMAL)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
39. si desconozco la estructura de una oración, insisto en decir esa estructura y no buscar formas alternas más simples. (-REDUCCION FORMAL A NIVEL SINTÁCTICO)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	
40. cuando argumento, no tengo problemas para utilizar la jerga del lenguaje o para establecer una relación social (-EVASIÓN DE LA COMUNICACIÓN)				
Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

41. hablo de temas aunque sé que me causan problemas de lenguaje. (-EVASIÓN DEL TEMA)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

42. inicio a hablar del tema y pido ayuda sin abandonar el tema, debido a problemas de forma o reglas en inglés. (-ABANDONO DEL MENSAJE)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

43. digo casi todo lo que originalmente pensaba decir en inglés. (REEMPLAZO DE SIGNIFICADO)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

44. no digo lo que originalmente pensaba decir en inglés. (-REEMPLAZO DE SIGNIFICADO)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

45. si desconozco la palabra en inglés no doy un término más general sobre esta palabra. (-GENERALIZACIÓN)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

46. si desconozco la palabra en inglés no la invento con sonidos o estructuras similares al inglés. (-INVENTO DE PALABRA)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

47. ya que no encuentro la palabra adecuada en la lengua, no utilizo una descripción aproximada de ella. (-PARÁFRASIS)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

48. no busco que mi interlocutor me ayude a completar el mensaje. (-ESTRATEGIAS COOPERATIVAS)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

49. no utilizo los gestos para comunicarme. (-GESTOS)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

50. no utilizo la mímica para comunicarme. (-MIMICA)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

51. no uso palabras o frases del español cuando desconozco el equivalente en inglés. (-CAMBIO DE CÓDIGO)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

52. si encuentro una estructura similar en español e inglés evito generalizar al usar dicha estructura aunque sea incorrecta en inglés. (-TRANSFERENCIA INTER-INTRA LINGUAL)

Totalmente de acuerdo	de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	------------	-------------	------------	-----------------------

TESIS CON FALLA DE COPIADO

53. no utilizo otra lengua distinta al inglés para decir lo que quiero (ESTRATEGIAS BASADAS EN LA L1/L3)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

54. si no encuentro la palabra que busco en inglés no traduzco la palabra al español (-TRADUCCION LITERAL)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

55. no reemplazo una forma o palabra del inglés por otra como en "animal" por "cat". (-SUSTITUCION)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

56. no reestructuro el plan original (-REESTRUCTURAR)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

57. evito pedir ayuda directa a mi interlocutor. (-AYUDA DIRECTA)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

58. no pido ayuda de manera indirecta a mi interlocutor a través de una pausa o al indicarle con la vista. (-AYUDA INDIRECTA)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

59. no espero que dentro del dialogo aparezca la palabra o frase que necesito para mi mensaje. (-ESPERAR QUE APAREZCA EL TÉRMINO)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

60. no uso palabras de un mismo campo semántico para localizar una palabra que necesito. (-USO DE CAMPOS SEMÁNTICOS)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

61. no utilizo o pienso en una forma o palabra de otra(s) lengua(s) para traducirla(s) al inglés. (-USO DE OTRAS LENGUAS)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

62. no uso frases ya establecidas del inglés que he aprendido anteriormente de memoria. (-PATRÓN PREFABRICADO)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

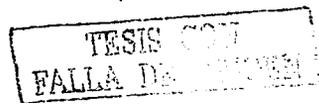
63. no pido que se repita una palabra o frase para transmitir después mi respuesta. (-PEDIR UNA REPETICION)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

64. no pido a mi interlocutor que escriba o deletree la palabra en inglés (-ESCRIBIR O DELETREAR LA PALABRA)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

65. abordó los temas sobre el pasado aun cuando desconozco los verbos en pasado



(-ABANDONO DEL TEMA)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

66. no uso palabras del español en mi discurso en inglés (-CAMBIO DE CODIGO)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

67. aunque no tengo la regla o forma del inglés, no corto la conversación a la mitad sin solicitar ayuda (-ABANDONO DEL MENSAJE)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

68. no pregunto a alguien si lo que digo es correcto (-APELAR A LA AUTORIDAD)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

69. evito pedir a alguien que busque la palabra en el diccionario por mí (-APELAR A LA AUTORIDAD)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

70. no busco la palabra en el diccionario. (-APELAR A LA AUTORIDAD)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

71. si la estructura o palabra es incorrecta no la utilizo aun cuando tiene característica similares a la que desconozco (-APROXIMACION)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

72. si desconozco la palabra correcta del inglés, no explico las características de esa palabra (-CIRCULOCUCION)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

73. no invento palabras inexistentes o inadecuadas, usando la palabra del español con sonidos o características propias del inglés (-EXTRANJERIZACION)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

74. no utilizo frases muy formales en inglés al tratar de producir oraciones adecuadas al contexto de comunicación (-SOBREELABORACION)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

75. debido a problemas con grupos de consonantes difíciles, no aumento vocales a la palabra como en: stray /esterei/ (-EPENTESIS)

Totalmente de acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente desacuerdo
-----------------------	-------------	------------	-----------------------

TESIS CON
FALLA DE SCREEN

ANEXO 9

EL CUESTIONARIO PILOTO MEZCLADO

Proporciona los siguientes datos

Nombre:
Edad:
Sexo: femenino masculino
Cursos de inglés tomados anteriormente:
1. _____
Lugar: _____
2. _____
Lugar: _____
3. _____
Lugar: _____
Objetivos personales con el inglés

Carrera:
Nivel de la carrera:

Instrucciones: Contesta a las siguientes preguntas tachando **una** sola opción para cada número. No dejes de contestar cada reactivo. Gracias.

En mis conversaciones en inglés, cuando tengo problemas al comunicarme:

1. si no encuentro la palabra exacta que necesito en inglés la traduzco del español.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

2. espero que dentro del diálogo aparezca la palabra o frase que necesito para mi mensaje.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

3. evito los temas sobre el pasado cuando desconozco los verbos en pasado.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

TESIS CON
FALLA DE ORDEN

4. inserto una palabra del español en mi discurso en inglés sin traducirla.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

5. porque no tengo la regla o forma del inglés, corto la conversación a la mitad sin solicitar ayuda.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

6. no utilizo frases muy formales en inglés al tratar de producir oraciones adecuadas al contexto de comunicación.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

7. busco que mi interlocutor me ayude a completar el mensaje.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

8. pido que se repita una palabra o frase para transmitir después mi idea.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

9. pregunto a alguien si lo que digo es correcto.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

10. busco la palabra en el diccionario.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

11. aunque sé que la estructura o palabra es incorrecta la utilizo porque tiene características similares a la que busco.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

12. en lugar de decir la palabra correcta del inglés, explico las características del objeto referido.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

13. creo palabras inexistentes, usando la palabra del español con sonidos o características propias del inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

TESIS CON
FALLA DE COPIAR

14. utilizo frases más que formales en inglés no forzosamente adecuadas al contexto de comunicación.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

15. debido a problemas con grupos de consonantes difíciles, aumento vocales a la palabra como en sport-esport.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

16. continúo la conversación aunque sé que mis oraciones son incorrectas o mi habla es poco fluida.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

17. aunque desconozca la estructura de una oración, insisto en constituir ese orden y no busco formas alternas más simples.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

18. cuando argumento, no tengo problemas para utilizar la jerga del lenguaje o para establecer una distancia social adecuada.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

19. uso palabras o frases del español cuando desconozco el equivalente en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

20. hablo de temas aunque sé que me causan problemas de lenguaje.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

21. empiezo a hablar del tema y por problemas de forma o reglas en inglés pido ayuda sin abandonar el tema.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

22. digo casi todo lo que originalmente pensaba decir en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

23. a menudo no digo lo que originalmente pensaba decir en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

TESIS
FALLA EN
EN

24. si desconozco la palabra en inglés no doy un término más general sobre esta palabra.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

25 si desconozco la palabra en inglés no la invento con sonidos o estructuras similares al inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

26 ya que no encuentro la palabra adecuada en la lengua, no utilizo una descripción aproximada de ella.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

27 utilizo gestos para comunicarme.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

28 evito la conversación cuando sé que mis oraciones son incorrectas o mi habla es poco fluida.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

29 no busco que mi interlocutor me ayude a completar el mensaje.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

30 no utilizo los gestos para comunicarme.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

31 digo casi todo lo que originalmente pensaba decir en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

32 no utilizo la mimica para comunicarme.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

33 reemplazo una forma o palabra del inglés por otra más general por ejemplo en vez de 'cat' uso 'animal'.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

TESIS CON
FALLA DE SELECCIÓN

34. no uso palabras o frases del español cuando desconozco el equivalente en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

35. no utilizo otra lengua distinta al inglés para decir lo que quiero

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

36. por aspectos argumentativos; por ejemplo, tengo problemas al usar cierta jerga o establecer una distancia social adecuada

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

37. si desconozco la palabra correcta del inglés, no explico las características del objeto refendo

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

38. no reemplazo una forma o palabra del inglés por otra como en 'animal' por 'cat'.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

39. cuando desconozco la palabra en inglés la invento con sonidos o estructuras similares al inglés

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

40. pido directamente ayuda a mi interlocutor.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

41. utilizo frases ya establecidas del inglés que he aprendido anteriormente de memoria.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

42. pido a mi interlocutor que escriba o deletree la palabra en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

43. reestructuro mi idea original.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

44. evito pedir ayuda directa a mi interlocutor.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

TESIS CON
FALLA DE CALIDAD

45. no invento palabras inexistentes, usando la palabra del español con sonidos o características propias del inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

46. abordo los temas sobre el pasado aun cuando desconozco los verbos en pasado.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

47. evito generalizar el uso de una estructura gramatical similar en español-inglés aunque sea incorrecta en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

48. no espero que dentro del diálogo aparezca la palabra o frase que necesito para mi mensaje.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

49. utilizo la mimica para comunicarme.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

50. utilizo o pienso en una forma o palabra de otra(s) lengua(s) y luego la traduzco al inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

51. utilizo palabras de una misma categoría para localizar una palabra que necesito.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

52. no utilizo o pienso en una forma o palabra de otra(s) lengua(s) para traducirla(s) al inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

53. utilizo otra lengua distinta al inglés para decir lo que quiero.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

54. no pido ayuda de manera indirecta a mi interlocutor a través de una pausa o al indicarle con la vista.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

55. no uso palabras de una misma categoría para localizar una palabra que necesito.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

56. no uso frases ya establecidas del inglés que he aprendido anteriormente de memoria.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

57. no pido que se repita una palabra o frase para comunicar después mi respuesta.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

58. no pido a mi interlocutor que escriba o deletree la palabra en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

59. generalizo el uso de una estructura gramatical similar en español-inglés aunque sea incorrecta en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

60. no reestructuro mi idea original.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

61. no uso palabras del español en mi discurso en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

62. cuando desconozco la palabra en inglés doy un término más general sobre esta palabra.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

63. si no encuentro la palabra exacta que busco en inglés no traduzco la palabra del español.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

64. aunque no tengo la forma correcta en inglés, no corto la conversación a la mitad sin solicitar ayuda.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

65. si desconozco la estructura de una oración, prefiero omitir esa estructura y buscar otra que si conozca.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

TESIS CON
FALLA DE ORACION

66. no pregunto a alguien si lo que digo es correcto

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

67. evito pedir a alguien que busque la palabra en el diccionario por mi.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

68. pido ayuda de manera indirecta al hacer una pausa o indicar mi problema.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

69. debido a problemas con grupos de consonantes difíciles, no aumento vocales a la palabra como en sport-esport.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

70. no busco la palabra en el diccionario.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

71. no hablo de temas que me causan problemas de lenguaje.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

72. si la estructura o palabra es incorrecta no la utilizo aun cuando tiene característica similares a la que desconozco.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

73. ya que no encuentro la palabra adecuada en la lengua, utilizo una descripción aproximada de ella.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

74. inicio a hablar del tema pero lo abandono sin pedir ayuda debido a problemas de forma o reglas en inglés.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 10
SÁBANA DE RESULTADOS DEL PILOTAJE DEL CUESTIONARIO DE RANGOS

SUMARIZADOS DE LIKERT

INFORMANTES DEL GRUPO A (ALTOS)

A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40			
1	3	2	2	3	2	3	2	3	3	4	4	4	2	3	1	2	5	3	3	2	2	2	2	4	3	5	4	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	4		
2	5	4	4	1	2	2	4	4	4	5	2	4	1	2	3	3	4	2	4	3	1	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	2	3	4		
3	4	4	2	2	2	4	3	4	4	4	2	4	4	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	2	2	2	2	4	
4	2	4	2	2	2	5	4	4	2	4	3	5	2	2	2	2	1	5	1	1	1	5	4	4	5	4	5	4	5	1	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	
5	2	2	1	2	2	3	4	4	4	5	4	4	1	2	1	4	5	4	1	1	1	5	4	4	1	5	5	4	5	5	3	1	4	1	4	4	5	5	1	5			
6	2	2	2	1	1	4	4	4	4	4	4	4	5	1	1	1	2	5	2	3	2	4	4	5	3	5	5	1	5	5	4	5	3	3	2	5	5	3	4	4			
7	3	2	2	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	1	2	2	4	4	1	2	2	4	4	5	4	4	4	4	2	4	5	4	4	2	2	2	4	4	4	4		
8	4	4	2	4	1	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	3	4	3	4	2	3	4	4	5	3	3	3	4	3	2	3	2	4	4	3	4	3	4		
9	3	4	2	2	2	4	4	4	4	4	2	4	3	2	1	2	4	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
10	4	4	2	2	2	3	4	4	4	4	1	5	1	3	1	2	2	3	2	2	1	5	4	3	3	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4		
11	4	2	1	2	2	3	4	4	4	4	2	5	2	3	4	2	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4	5	2	3	5	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	
12	1	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	2	4	3	4	2	2	4	4	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74									
4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	4	5	4	5	4	2	4	4	4	5	1	2	2	5	5	5	5	5	4	5	1	5	1	2	5	5	5	5	1	1	5	1	2	4	5	1	2	4	5	1	2	
5	4	5	4	5	1	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	
4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	3	2	3	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	3	2	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

TESIS EN
FALLA DE CALIFICACION

ANEXO 12
EJEMPLO DADO POR NADELSTICHER PARA EL ANÁLISIS DE
REACTIVOS(MARÍN 1975 EN NADELSTICHER,1983:23)

ANÁLISIS DE LA AFIRMACIÓN
UNO

25% de sujetos bajos

N	f _a	f _{xb}	f _{xb²}
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	3	12	48
5	1	5	25
N	4	17	73

25% de sujetos altos

N	f _a	f _{xb}	f _{xb²}
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	3	12	48
5	1	5	25
N	4	17	73

En donde

f = frecuencia de la respuesta (número (n) de sujetos que respondieron)

f_x = frecuencia x alternativa

x = alternativa (del 1 al 5)

f_{x²} = frecuencia (por la alternativa cuadrada)

a = altos

b = bajos

Cuando el número de sujetos con puntajes bajos (nb) es igual al número de sujetos con puntajes altos (na), es decir na = nb, la ecuación es la siguiente:

$$t = \frac{\bar{X}_a - \bar{X}_b}{\sqrt{\frac{\sum (X_a - \bar{X}_a)^2 + \sum (X_b - \bar{X}_b)^2}{n(n-1)}}$$

\bar{X}_a = la media del puntaje de los sujetos altos =

$$\frac{\sum f_x}{\sum f}$$

\bar{X}_b = la media del puntaje de los sujetos bajos =

$$\frac{\sum f_x}{\sum f}$$

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

$$\Sigma (X_i - \bar{X}_i)^2 = \Sigma X_i^2 - \frac{(\Sigma X_i)^2}{n} = \Sigma R_i^2 - \frac{(\Sigma R_i)^2}{f}$$

$$\Sigma (X_i - \bar{X}_i)^2 = \Sigma X_i^2 - \frac{(\Sigma X_i)^2}{n} = \Sigma R_i^2 - \frac{(\Sigma R_i)^2}{f}$$

La ecuación queda sustituida de la siguiente manera:

$$s = \sqrt{\frac{\frac{\Sigma R_i^2}{\Sigma f} - \frac{(\Sigma R_i)^2}{(\Sigma f)^2}}{\Sigma f (\Sigma f - 1)}}$$

TESIS 2007
FALLA DE CALIDAD

ANEXO 13
LAS ESTADÍSTICAS PARA LA DISCRIMINACIÓN DE REACTIVOS DE ACUERDO CON LA
(STUDENT) EN EL TEST DE CORRELACIÓN DE VARIABLES

		95% Confiablez de Intervalos de diferencia			
		Sujetos Bajos	Sujetos Altos		
Par 1	Pregunta 1 sujetos altos - bajos	1 34	-1 62E-02	1 68	2 159
Par 2	Pregunta 2 sujetos altos - bajos	1 36	- 61	1 11	638
Par 3	Pregunta 3 sujetos altos - bajos	1 59	-1 17	84	364
Par 4	Pregunta 4 sujetos altos - bajos	1 22	- 52	1 02	713
Par 5	Pregunta 5 sujetos altos - bajos	45	- 54	3 74E-02	-1 915
Par 6	Pregunta 6 sujetos altos - bajos	1 30	-1 16	49	- 886
Par 7	Pregunta 7 sujetos altos - bajos	1 30	- 16	99	1 603
Par 8	Pregunta 8 sujetos altos - bajos	1 30	- 16	1 49	1 773
Par 9	Pregunta 9 sujetos altos - bajos	1 07	- 35	1 02	1 076
Par 10	Pregunta 10 sujetos altos - bajos	1 23	- 45	1 12	938
Par 11	Pregunta 11 sujetos altos - bajos	1 24	- 29	1 29	1 393
Par 12	Pregunta 12 sujetos altos - bajos	1 38	4 05E-02	1 79	2 303
Par 13	Pregunta 13 sujetos altos - bajos	1 22	- 52	1 02	713
Par 14	Pregunta 14 sujetos altos - bajos	1 15	-6 70E-02	1 40	2 000
Par 15	Pregunta 15 sujetos altos - bajos	1 68	-1 15	98	- 172
Par 16	Pregunta 16 sujetos altos - bajos	1 38	- 95	79	- 209
Par 17	Pregunta 17 sujetos altos - bajos	1 76	-1 37	87	- 491
Par 18	Pregunta 18 sujetos altos - bajos	1 34	- 68	1 02	- 492
Par 19	Pregunta 19 sujetos altos - bajos	1 11	- 54	87	518
Par 20	Pregunta 20 sujetos altos - bajos	1 08	-1 11	77	-1 332
Par 21	Pregunta 21 sujetos altos - bajos	1 08	- 61	77	266
Par 22	Pregunta 22 sujetos altos - bajos	1 56	- 58	1 41	923
Par 23	Pregunta 23 sujetos altos - bajos	1 14	- 47	97	761
Par 24	Pregunta 24 sujetos altos - bajos	1 35	- 86	86	000
Par 25	Pregunta 25 sujetos altos - bajos	1 50	- 28	1 62	1 542
Par 26	Pregunta 26 sujetos altos - bajos	1 07	-1 02	35	-1 076
Par 27	Pregunta 27 sujetos altos - bajos	1 11	- 54	87	518
Par 28	Pregunta 28 sujetos altos - bajos	1 99	-1 10	1 43	290
Par 29	Pregunta 29 sujetos altos - bajos	1 37	- 20	1 54	1 685
Par 30	Pregunta 30 sujetos altos - bajos	1 42	- 65	1 15	609
Par 31	Pregunta 31 sujetos altos - bajos	75	- 27	1 23	3 447
Par 32	Pregunta 32 sujetos altos - bajos	1 54	-1 23	73	- 561
Par 33	Pregunta 33 sujetos altos - bajos	1 27	- 36	1 97	3 189
Par 34	Pregunta 34 sujetos altos - bajos	1 34	-1 02	68	- 432
Par 35	Pregunta 35 sujetos altos - bajos	1 17	- 24	1 24	1 483
Par 36	Pregunta 36 sujetos altos - bajos	90	- 34	1 49	3 527
Par 37	Pregunta 37 sujetos altos - bajos	1 44	- 83	1 00	200
Par 38	Pregunta 38 sujetos altos - bajos	1 00	- 86	2 14	5 196
Par 39	Pregunta 39 sujetos altos - bajos	1 83	- 58	1 75	1 103
Par 40	Pregunta 40 sujetos altos - bajos	90	- 34	1 49	3 527
Par 41	Pregunta 41 sujetos altos - bajos	1 29	-6 84E-02	1 57	2 017

TECN
 FALLA

Par 42	Pregunta 42 sujetos altos – bajos	83	30	1.36	3.458
Par 43	Pregunta 43 sujetos altos – bajos	90	-16	99	1.603*
Par 44	Pregunta 44 sujetos altos – bajos	1.31	-42	1.25	1.101
Par 45	Pregunta 45 sujetos altos – bajos	1.15	-6.70E-02	1.40	2.000
Par 46	Pregunta 46 sujetos altos – bajos	1.65	-1.05	1.05	000
Par 47	Pregunta 47 sujetos altos – bajos	1.08	-27	1.11	1.332
Par 48	Pregunta 48 sujetos altos – bajos	1.51	-46	1.46	1.149
Par 49	Pregunta 49 sujetos altos – bajos	1.44	-83	1.00	200
Par 50	Pregunta 50 sujetos altos – bajos	1.59	-84	1.17	364
Par 51	Pregunta 51 sujetos altos – bajos	1.24	-37	1.20	1.164
Par 52	Pregunta 52 sujetos altos – bajos	1.90	-1.04	1.37	304
Par 53	Pregunta 53 sujetos altos – bajos	1.00	-14	1.14	1.732*
Par 54	Pregunta 54 sujetos altos – bajos	1.15	-40	1.07	1.000
Par 55	Pregunta 55 sujetos altos – bajos	1.15	-6.70E-02	1.40	2.000
Par 56	Pregunta 56 sujetos altos – bajos	1.07	-35	1.02	1.076
Par 57	Pregunta 57 sujetos altos – bajos	1.44	-25	1.58	1.609*
Par 58	Pregunta 58 sujetos altos – bajos	1.29	43	2.07	3.362
Par 59	Pregunta 59 sujetos altos – bajos	1.16	18	1.66	2.727
Par 60	Pregunta 60 sujetos altos – bajos	.60	-38	.38	000
Par 61	Pregunta 61 sujetos altos – bajos	1.62	-53	1.53	1.067
Par 62	Pregunta 62 sujetos altos – bajos	.83	-30	1.36	3.458
Par 63	Pregunta 63 sujetos altos – bajos	1.30	-16	1.49	1.773
Par 64	Pregunta 64 sujetos altos – bajos	90	1.13E-02	1.16	2.244
Par 65	Pregunta 65 sujetos altos – bajos	1.00	-22	1.05	1.449
Par 66	Pregunta 66 sujetos altos – bajos	1.31	6.35E-02	1.75	2.421
Par 67	Pregunta 67 sujetos altos – bajos	1.44	-4.10E-04	1.83	2.200
Par 68	Pregunta 68 sujetos altos – bajos	1.51	-37	1.54	1.343
Par 69	Pregunta 69 sujetos altos – bajos	1.71	-1.34	.84	-506
Par 70	Pregunta 70 sujetos altos – bajos	1.15	-40	1.07	1.000
Par 71	Pregunta 71 sujetos altos – bajos	1.23	-45	1.12	938
Par 72	Pregunta 72 sujetos altos – bajos	1.35	-14	1.86	2.869
Par 73	Pregunta 73 sujetos altos – bajos	1.61	-36	1.69	1.431
Par 74	Pregunta 74 sujetos altos – bajos	1.73	-1.18	1.02	-167

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 14
LOS REACTIVOS QUE FORMAN PARTE DEL CUESTIONARIO FINAL SEGÚN LOS CRITERIOS DE
NADELSTICHER

Número de pregunta en el cuestionario aplicado	Número original en el Anexo 8	Porcentaje de la <i>t</i>
1 (-)	16	2 155
12 (-)	34	2 303
29 (-)	48	1 68
31 (+)	6	3 447
33 (-)	17	3 189
36 (-)	3	3 527
38 (-)	55	5 196
40 (-)	19	3 527
41 (+)	24	2 017
42 (-)	26	3 458
45 (-)	73	2 000
55 (-)	60	2 000
58 (-)	64	3 362
59 (-)	14	2 727
62 (-)	7	3 458
63 (-)	54	1 773
64 (-)	67	2 244
66 (-)	68	2 421
67 (-)	69	2 200
72 (-)	71	2 569

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

ANEXO 15
EL CUESTIONARIO FINAL DE MEDICIÓN DE LA METACOGNICIÓN

Nombre: _____	
Edad: _____	
Sexo:	femenino masculino
Cursos de inglés tomados anteriormente:	
1.	_____
Lugar:	_____
2.	_____
Lugar:	_____
3.	_____
Lugar:	_____
Objetivos personales con el inglés:	

Carrera: _____	
Nivel de la carrera: _____	

Instrucción: Contesta a las siguientes preguntas tachando una sola opción para cada número. No dejes de contestar cada reactivo. Gracias.

En mis conversaciones en inglés, cuando tengo problemas al comunicarme:

1. si no encuentro la palabra exacta que necesito en inglés la traduzco del español.

Totalmente de acuerdo	acuerdo	indiferente	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

2. en lugar de decir la palabra correcta del inglés, explico las características del objeto referido.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

3. no busco que mi interlocutor me ayude a completar el mensaje.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

**TESIS CON
FALLA DE OMBEN**

4. digo casi todo lo que originalmente pensaba decir en inglés.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

5. reemplazo una forma o palabra del inglés por otra más general por ejemplo en vez de 'cat' uso 'animal'

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

6. por aspectos argumentativos, por ejemplo, tengo problemas al usar cierta jerga o establecer una distancia social adecuada

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

7. no reemplazo una forma o palabra del inglés por otra como en 'animal' por 'cat'

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

8. pido directamente ayuda a mi interlocutor.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

9. utilizo frases ya establecidas del inglés que he aprendido anteriormente de memoria.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

10. pido a mi interlocutor que escriba o deletree la palabra en inglés.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

11. no invento palabras inexistentes, usando la palabra del español con sonidos o características propias del inglés.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

12. no uso palabras de una misma categoría para localizar una palabra que necesito.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

13. no pido a mi interlocutor que escriba o deletree la palabra en inglés.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

TESIS
FALLA DE EVALUACIÓN

14. generalizo el uso de una estructura gramatical similar en español-inglés aunque sea incorrecta en inglés.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

15. cuando desconozco la palabra en inglés doy un término más general sobre esta palabra.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

16. si no encuentro la palabra exacta que busco en inglés no traduzco la palabra del español.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

17. aunque no tengo la forma correcta en inglés, no corto la conversación a la mitad sin solicitar ayuda.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

18. no pregunto a alguien si lo que digo es correcto.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

19. evito pedir a alguien que busque la palabra en el diccionario por mí.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

20. si la estructura o palabra es incorrecta no la utilizo aun cuando tiene característica similares a la que desconozco.

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	indiferente	desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	---------	-------------	------------	--------------------------

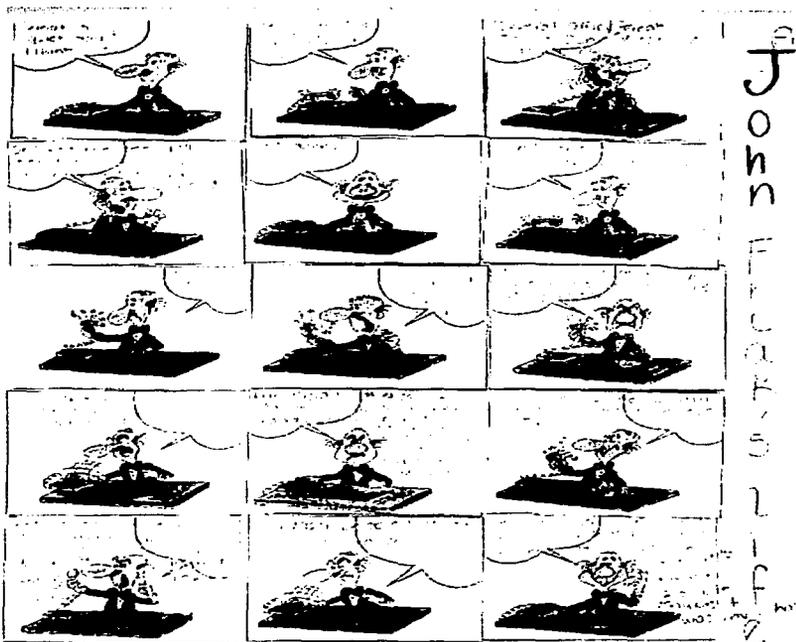
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 16
INFORMACIÓN ADICIONAL DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA

	EDAD	SEXO	CURSOS PREVIOS	DESEMPEÑOS CON EL INGLÉS	NIVEL DE LA CARRERA	NIVEL DE LA CARRERA	
1	SHARON	24	FEMENINO	BIEN MEDIAL FAC. LENGUAS	DOMINIO TRADUCCION Y DOGENCIA	LLI	ITO
2	GISELA	26	FEMENINO	HARMONY HALL	ENTENDE	LLI	ITO
3	ANGÉLICA	24	FEMENINO	INCLUIDA CARRERA TÉCNICA	NIVEL DE LA DOGENCIA	LLI	ITO
4	MENZA	20	FEMENINO	BIEN MEDIAL FAC. LENGUAS	DOMINIO TRABAJO	LLI	ITO
5	BELEMPIE	21	FEMENINO	SELECCIONA PREPARATORIA INTERMEDIO BIEN MEDIAL FAC. LENGUAS	TRABAJO	LLI	ITO
6	ALMA	24	FEMENINO	INCLUIDO	BIEN MEDIAL	LLI	ITO
7	DE LIA	20	FEMENINO	COM. INTERCULTURAL	TRABAJO	LLI	ITO
8	GERARDO	27	MASCULINO	BIEN MEDIAL FAC. LENGUAS	APRENDIZAJE DE DOMINIO CULTURAL PERSONAL	LLI	ITO
9	MILAR	20	FEMENINO	INCLUIDO	BIEN MEDIAL ENTENDE TRADUCCION COMUNICACION	LLI	ITO
10	AZUCENA	29	FEMENINO	INCLUIDO	ENSEÑANZA	LLI	ITO
11	ELENA	21	FEMENINO	HARMONY HALL	DE DOMINIO LAS 4 HABILIDADES	LLI	ITO
12	CAROLINA	26	FEMENINO	COM. BIEN MEDIAL FAC. LENGUAS	TRADUCCION INTERNET	LLI	ITO
13	MARCELA	21	FEMENINO	COM. BIEN MEDIAL FAC. LENGUAS	DOMINIO TRABAJO	LLI	ITO
14	VAREMIANA	20	FEMENINO	HARMONY HALL COM.	TRADUCTOR	LLI	ITO
15	IVANZIA	20	FEMENINO	INCLUIDO	INCLUIDO	LLI	ITO
16	MARCELI	20	FEMENINO	INCLUIDO	MILAR	LLI	ITO
17	ELSA	20	FEMENINO	INCLUIDO	FLUidez PRONUNCIACION	LLI	ITO
18	IVAN	23	MASCULINO	HARMONY HALL	DOGENCIA	LLI	ITO

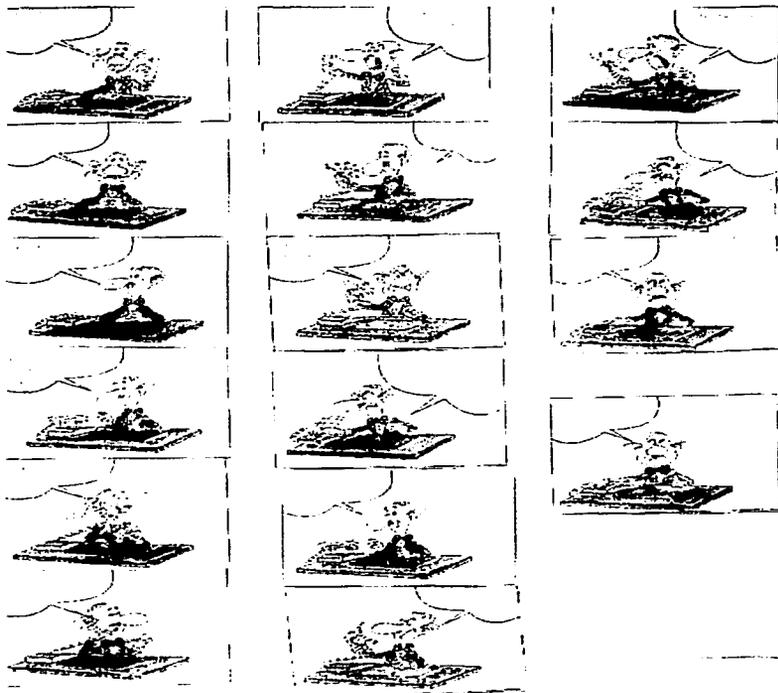
TESIS CON
FALLA DE ENTEN

ANEXO 17
LA HISTORIETA EN EL EQUIPO UNO



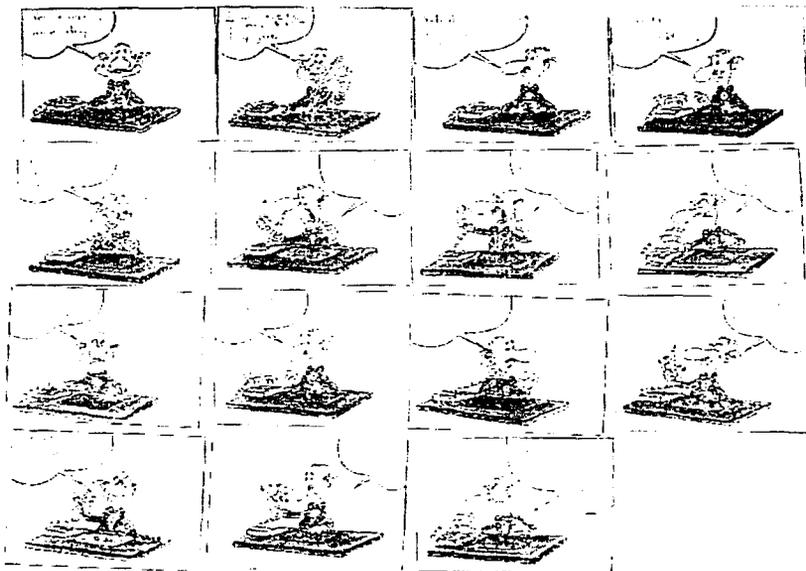
TESIS CON
FALLA DE LENGUAJE

ANEXO 18
LA HISTORIETA EN EL EQUIPO DOS



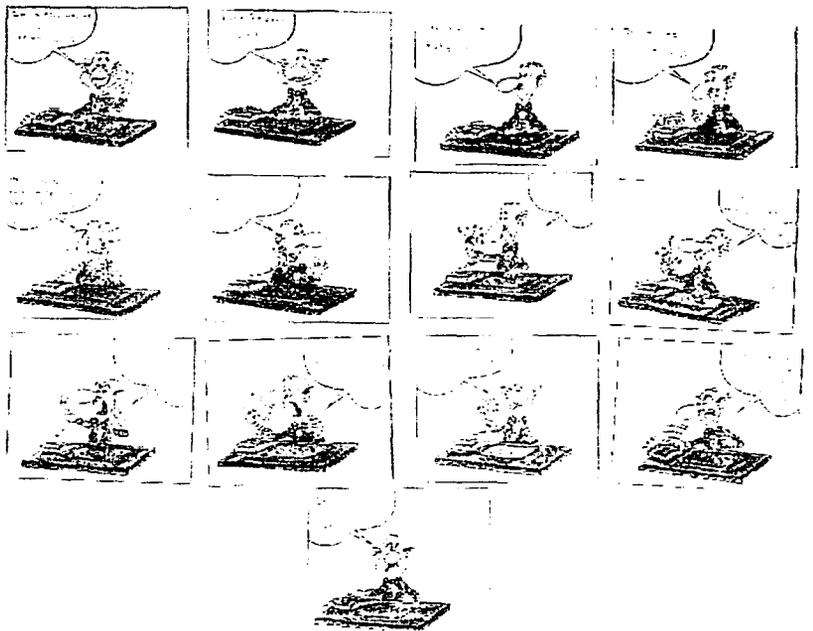
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 19
LA HISTORIETA EN EL EQUIPO TRES



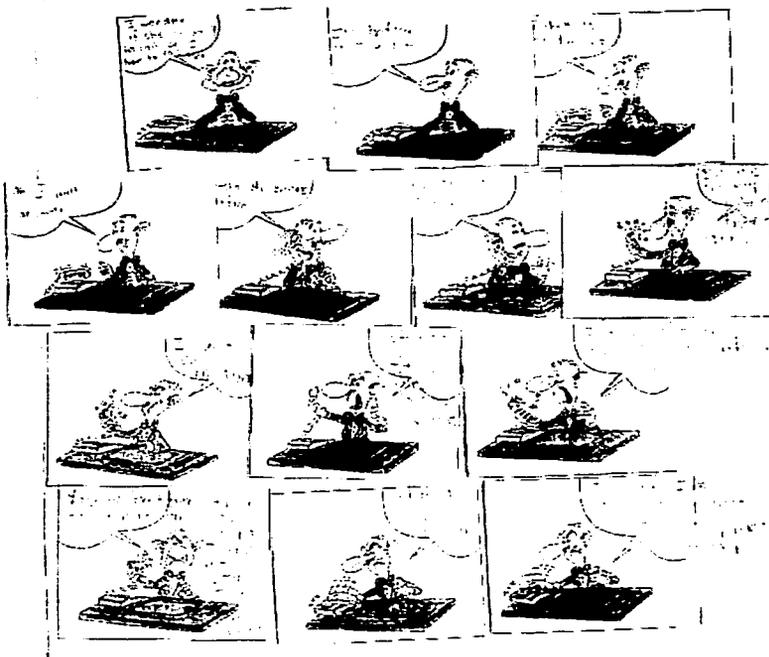
TESIS CON
FALLA DE CALIBRE

ANEXO 20
LA HISTORIETA EN EL EQUIPO CUATRO



TESIS CON
FALLA DE ...

ANEXO 21
LA HISTORIETA EN EL EQUIPO CINCO



TESIS DE
FALLA DEL EQUIPO CINCO

ANEXO 22
SÁBANA DE RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS FINALES DEL ESTUDIO

PREGUNTA	1	2	3	4	5	6*	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16*	17	18	19	20	TOTAL*
EQUIPO 1																					
Sharon	2	5	4	4	4	2	4	2	4	4	2	4	4	4	4	2	2	2	2	2	59
Angélica	3	4	4	4	2	3	3	4	2	4	2	3	4	2	4	3	2	4	1	3	57
Gissela	5	5	5	4	4	3	5	5	5	5	4	5	5	3	5	4	4	1	3	5	78
EQUIPO 2																					
Delia	4	4	4	4	3	3	3	4	5	4	3	4	4	2	4	✓	2	3	4	4	65
Alma	3	4	4	4	3	3	3	4	5	5	4	2	4	4	4	2	2	3	1	3	62
Berenice	4	3	3	4	3	3	3	3	3	5	4	4	4	2	4	✓	4	4	4	3	64
Kenya	2	4	4	4	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	4	✓	2	2	2	2	46
EQUIPO 3																					
Gerardo	4	5	4	3	2	3	1	3	5	4	4	4	4	2	4	✓	1	3	1	3	57
Pilar	2	5	2	4	4	✓	3	2	4	4	3	3	4	2	4	✓	2	3	4	2	57
Estela	4	5	4	4	4	3	2	4	4	4	3	2	4	3	4	✓	4	4	2	2	63
Azucena	4	5	2	2	4	✓	4	4	4	2	4	4	2	4	✓	4	4	4	4	2	63
EQUIPO 4																					
Viridiana	2	4	4	4	4	3	2	4	4	2	3	4	4	4	4	✓	4	4	4	3	64
Magdalena	4	4	4	3	2	2	2	3	5	4	1	2	4	2	4	✓	2	4	1	1	51
Carolina	2	5	1	5	3	3	3	4	5	3	5	5	3	1	5	✓	1	4	2	3	60
EQUIPO 5																					
Araceli	3	4	2	4	2	✓	4	3	5	4	3	3	3	4	4	✓	2	4	2	2	58
Elsa	5	5	1	2	2	1	2	2	4	3	2	4	4	4	4	✓	2	4	2	2	51
Iván	1	4	3	4	2	3	3	4	5	5	4	2	4	2	4	✓	2	3	3	3	58
Wanda	2	5	1	4	2	3	2	2	2	4	4	3	2	2	4	✓	2	4	2	2	49

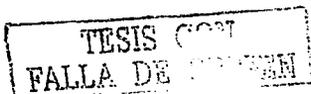
O reactivos omitidos para el análisis

* La sumatoria excluye los reactivos 6 y 16

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

BIBLIOGRAFÍA

- Bialystok, Ellen, "Some factors in the selection and implementation of communication strategies" (1983) en Claus Faerch, Gabriele Kasper, *Strategies in Interlanguage communication*, Longman, London, 3rd impresión, 1984, 253 Pp.
- Bialystok, Ellen, *Communication Strategies*, Blackwell Ltd., USA, 1990, 163 Pp.
- Brown, Douglas H., *Principles of Language and Teaching*, Prentice Hall Regents, 3rd edition, Englewood Cliffs, NJ, Eds 1988 y 1994, 335 Pp.
- Castañeda Vazquez, Gabriela, *Un estudio del Interlenguaje de estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera a través de su uso de estrategias de comunicación y verbos modales (tesina)*, UNAM Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Letras Modernas, CU, Mex, 1995, 115 Pp.
- Díaz Barriga, Rebeca, Arceo, Frida y Hernández Rojas Gerardo, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Graw Hill, México DF, 1998.
- Faerch, Claus y Kasper, Gabriele *Strategies in Interlanguage communication*, Longman, London, 3^{ra} impresión, 1984, 253 Pp.
- Flavell, J.H., (1993) *El desarrollo cognitivo*. Visor, Madrid. Tercera edición: 2000.
- Cohen Andrew, *Language Learning*, Oxford University Press, 1989, 195 Pp.
- Corder, Pit, "Strategies of communication", en C. Faerch and G. Kasper, *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London, 3^{ra} impresión, 1984, 253 Pp.
- , *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books, Great Britain, 1973, 392 Pp.
- , "The significance of learner's errors" *IRAL*, 5, 1967, 161-170.
- Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*, Mouton, The Hauge, 1957.
- Da Silva Gomes C. Helena María, Signoret Dorcasberro, Aline, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, CELE UNAM, México, 2000, 290 Pp.
- Dörnyei, Zoltán, "On the Teachability of Communication Strategies", *TESOL QUARTERLY* Vol. 29, No. 1, 1995, pp. 55-83.
- Ed. Gabriele Kasper, Eric Kellerman, *Communication Strategies: psicolinguistic and sociolinguistic perspectives*, Longman, 1998, 398 Pp.
- Ellis, R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1990, 327 Pp.



—————, *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, 1995.

Gombert, J.E., *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris, 1990.

Karmiloff-Smith, *Redescription representational*, 1992.

Kerlinger, F. (1975) *Investigación del comportamiento*, Editorial Interamericana, México.

Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981

Labov, William, "The study of language in its social context", *Stadium generale* 23, 1970, 30-87.

Levin Jack, Levin, William, C., *Fundamentos de estadística en la investigación social*, OUP, México, 1977, 305 Pp.

López -Medel, Jorge, *Are L2-Learner Strategies the Tip of the iceberg? A study of the role that L2 perception, learning and production play in the L2-learning' acquisition process in terms of L2-learner strategies*, University of Lancaster, Department of linguistics, September, 1983,131Pp.

Nadelsticher, M. Abraham, *Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple*, Instituto Nacional de Ciencias Penales, México, 1983.

Nickerson, R.S., Perkins, D.N. y Smith, E.E., *Enseñar a pensar*, Editorial Paidós, España, 1998, Pp.

Nunan, D. *Research Methods in Language Learning*, CUP, 1990.

O'Malley, J. Michael, Uhl Chamot, Anna, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press, 1990, 260 Pp.

Oxford, Rebecca L., *Language Learning strategies: What every teacher should know*, The University of Alabama, Heinle and Heinle Publishers, USA, 1990, 342 Pp.

Pichón-Rivière, E., *El proceso grupal*, Nueva Visión, Argentina, 2000

Pick, S. y A. L. López, *Cómo investigar en ciencias sociales*, Trillas, México, 1984

Rost, Michael and Ross Steven, "Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability", *Language Learning* 41:2, Junio 1991, pp. 235-273.

Selinker, L., "Interlanguage", *IRAL*, 10, 1972. 209-230 Pp.

—————, *Working papers on Bilingualism*, 9, 76-90,1976

