

01066

T-6



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

ADQUISICIÓN DE LÉXICO: FORMA, LEMMA Y USO EN UN
COMPONENTE DE VOCABULARIO PARA INGLÉS IV DE
LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, UNAM

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
PRESENTA

YADIRA ALMA HADASSA HERNÁNDEZ PÉREZ

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MARILYN CHASAN KRINSKY

MÉXICO, D. F.



2003

U. N. A. M.
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
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**

PAGINACIÓN DISCONTINUA

DEDICATORIAS

"A Dios sea la gloria y el imperio
Por los siglos de los siglos. Amén."

1ª Pedro 5:11; Salmo 124: 1 – 2a, 4 - 5

Con todo mi corazón
a mi esposo, Lic. Alejandro Juárez Álvarez,
y a nuestros tres hijos,
Ángela Consuelo,
Alejandro Nicolás y
Hadassa Amelia,
por su amor, su tiempo, su paciencia,
su comprensión y su apoyo incondicional
para mí durante el tiempo en
que realicé la Maestría y elaboré esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a la Mtra. Marilyn Chasan Krinsky, mi tutora en la Maestría y asesora de esta tesis, su apoyo incondicional, su paciencia y sabios consejos.

Mi gratitud a la Dra. Natalia Ignatieva Kosminina, Dra. Marianne Akerberg, Mtra. Alma Ortiz Provenzal y Mtra. Ma. Elena Delgado, lectoras de esta tesis, por sus atinados comentarios. Reconozco su sólida preparación y amplios conocimientos, así como su integridad profesional.

A la Dra. Carmen Curcó Cobos, por haber contribuido con sus orientaciones a la construcción de la bibliografía base de esta tesis. Agradezco de corazón sus valiosísimos comentarios al esquema y primer capítulo.

Agradezco a la Dra. Carmen Curcó Cobos,
por sus excelentes clases de Lingüística Aplicada
las cuales contribuyeron a orientar mis estudios
hacia los campos de mi mayor interés.

A la Dra. Natalia Ignatieva Kosminina,
por las mejores clases de Psicolingüística
las que contribuyeron decisivamente
en la elaboración de esta tesis.

A la Dra. Marianne Akerberg,
por sus excelentes clases de Adquisición de lengua
las que me ayudaron a centrar el objetivo de esta tesis.

Agradezco a la Dra. Chantal Melis E.,
Coordinadora del Posgrado en Lingüística
por su apoyo, el cual fue fundamental
para la elaboración de esta tesis.

Agradezco a Andrea y al personal de la biblioteca
del CELE su apoyo incondicional y su valiosa colaboración
en la búsqueda de los títulos que forman
esta bibliografía.

Agradezco a la Srita, Guillermina
y a la Sra. Reyna,
secretarias de la Coordinación del
Posgrado en Lingüística,
por su paciencia y apoyo en la realización de los trámites
burocráticos previos al registro de esta tesis
y el correspondiente examen de grado.

Agradezco a mi *alma mater*,
la Universidad Nacional Autónoma de México,
el haberme brindado la oportunidad
de realizar esta Maestría.

**Mi profunda gratitud a la Escuela Nacional Preparatoria
de la UNAM, por haber apoyado mis estudios
al otorgarme licencia con goce de sueldo
para estudios de posgrado en el país
durante los dos años y luego
los seis meses de tesis.**

**Finalmente, pero no por último,
agradezco a los miembros de la directiva de la
Comisión General Infantil de la I.C.I.R.M., A.R.
su solidaridad y apoyo constante en los
momentos de trabajo más arduo.**

ÍNDICE

Dedicatorias y agradecimientos	ii
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO TEÓRICO. Consideraciones generales sobre el aprendizaje de léxico: Hacia un modelo de adquisición de vocabulario de una Le.	5
1.1. El modelo de procesamiento de lengua de Levelt.	5
1.1.1. Antecedentes y asunciones.	
1.1.2. El procesamiento de la lengua según Levelt.	
1.1.3. Representación gráfica del modelo de Levelt.	
1.1.4. Procesamiento de la comprensión auditiva y escrita.	
1.1.5. Características de los componentes procedimentales.	
1.1.6. El lexicón mental: estructura, organización y procesos.	
1.1.7. Comentarios al modelo de procesamiento de Levelt.	
1.2. Hacia un modelo de adquisición de vocabulario.	28
1.2.1. Adaptaciones al modelo de Levelt.	
1.2.2. Esbozo de un modelo de procesamiento léxico para la adquisición de vocabulario.	
1.3. Lexicones mentales de L1 y Le.	35
1.3.1. Qué es 'saber' una palabra.	
1.3.2. Desarrollo del lexicón mental de Le.	
1.3.3. ¿Lexicón o lexicones mentales de L1 y Le?	
1.4. Procesos mentales y estrategias de aprendizaje de vocabulario.	47
1.4.1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.	
1.4.2. Estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.	
1.4.2.1. Propuesta de una clasificación de estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.	
1.4.2.1.a. Estrategias metalingüísticas.	
1.4.2.1.b. Estrategias de memoria.	
1.4.2.1.c. Estrategias cognitivas.	
1.4.3. Diferencias individuales en la adquisición de vocabulario de Le.	
1.4.3.1. Factores sociales.	
1.4.3.2. Factores psicológicos.	

CAPÍTULO II. FACTORES SITUACIONALES: El programa institucional, los alumnos y los profesores de Inglés IV.	65
2.1. Consideraciones sobre el programa institucional.	66
2.1.1. Objetivo.	
2.1.2. Enfoque metodológico.	
2.1.3. Contenidos.	
2.1.3.1. Nociones.	
2.1.3.2. Funciones comunicativas.	
2.1.3.3. Exponentes lingüísticos.	
2.1.4. Actividades de aprendizaje.	
2.2. Descripción general de los estudiantes de Inglés IV.	77
2.3. Descripción general de los profesores de Inglés IV.	77
CAPÍTULO III. EL ESTUDIO: Conocimiento léxico de una muestra de alumnos. Actitudes de los profesores respecto de la enseñanza de léxico	80
3.1. Evaluación del conocimiento léxico de una muestra de alumnos de Inglés IV.	80
3.1.1. Descripción de los grupos muestra.	
3.1.2. Necesidad de un componente para la adquisición de vocabulario.	
3.1.3. Test de vocabulario: la Escala de conocimiento de vocabulario.	
3.1.3.1. Diseño.	
3.1.3.2. Aplicación.	
3.1.3.3. Resultados y discusión.	
3.2. Actitudes de los profesores de Inglés IV frente a la enseñanza y adquisición de léxico de la lengua meta.	101
3.2.1. Escala de actitudes.	
3.2.1.1. Diseño.	
3.2.1.2. Aplicación.	
3.2.1.3. Resultados.	
CAPÍTULO IV. LA PROPUESTA: Diseño de un componente para la adquisición de vocabulario.	113
4.1. Acerca del componente de vocabulario para Inglés IV.	113
4.2. Diseño de un componente de vocabulario.	116

4.3. Diseño del componente de vocabulario para Inglés IV.	119
4.3.1. Necesidades, situación y principios teóricos que subyacen al diseño.	
4.3.1.1. Resultados del análisis de necesidades.	
4.3.1.2. Factores de la situación.	
4.3.1.3. Supuestos y principios teóricos.	
4.3.2 Objetivos.	
4.3.3. Contenidos y secuencia.	
4.3.4. Acerca de las actividades de aprendizaje.	
4.3.5. Acerca de la enseñanza de estrategias de aprendizaje	
4.3.6. Acerca de los materiales.	
4.3.7. Evaluación del conocimiento léxico.	
4.4. Evaluación del componente de vocabulario: lineamientos.	139
CONCLUSIONES	145
ANEXO. PROPUESTA DE MATERIALES PARA UNA UNIDAD.	150
1. Presentación.	
2. Materiales y ejercicios.	
APÉNDICES	176
BIBLIOGRAFÍA	196

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

FIGURAS

Páginas

1. Modelo procesamiento de lengua de Levelt.	8
2. Estructura interna de una pieza en el lexicon mental.	15
3. Ejemplo de una red de activación distribuida.	16
4. Especificación conceptual de 'give'.	19
5. Una entrada léxica consiste en un lemma y una forma morfo-fonológica.	20
6. Modificación de Bierwisch y Schreuder (1992) al modelo de W. Levelt.	28
7. Las tres dimensiones de forma, significado y uso según el modelo de Larsen – Freeman.	114
8. Estructura del componente para la adquisición de vocabulario.	115
9. Modelo de las partes del proceso para diseño de un componente.	117

CUADROS

1. Lemma para <i>give</i> .	21
2. Lemma en formación para <i>play</i> .	29

TABLAS

1. Fragmento de la clasificación de estrategias cognitivas de aprendizaje.	51
2. Propuesta de clasificación de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.	54-5
3. Principales diferencias individuales entre los aprendientes menos eficientes y los más eficientes.	62
4. Puntajes posibles para cada categoría de la ECV.	86
5. Posibles puntajes para cada reactivo de la escala de actitudes.	107
6. Factores de la situación y sus efectos en el diseño de un componente de vocabulario para Inglés IV.	120-21
7. Supuestos teóricos derivados del marco teórico del presente estudio.	121-22
8. Principios teóricos derivados del marco teórico del presente estudio.	122-23
9. Actividades de aprendizaje para el componente de vocabulario.	130

10. Aspectos del conocimiento léxico a evaluar.	137
11. Conocimientos declarativo y procedimental de algunas estrategias para la adquisición de léxico a probar en el componente.	140-41

GRÁFICAS

1. Respuestas a la ECV, grupo 402 A.	88
2. Respuestas a la ECV, grupo 440 A.	88
3. Respuestas a la ECV, ambos grupos.	89
4. Porcentajes por categorías de la ECV.	89
5. Conocimiento de vocabulario: sustantivos.	93
6. Conocimiento de vocabulario: verbos.	93
7. Conocimiento de vocabulario: adjetivos.	95
8. Conocimiento de vocabulario: comparativo.	95
9. Conocimiento léxico en categoría A.	97
10. Conocimiento léxico en categoría B.	97
11. Conocimiento léxico en categoría C.	98
12. Conocimiento léxico en categoría D.	98
13. Conocimiento léxico en categoría E.	100
14. Actitudes de los profesores respecto del papel del léxico en la adquisición de L2.	100
15. Actitudes de los profesores acerca del léxico en la adquisición de L2.	111
16. Actitudes de los profesores hacia un componente de vocabulario.	111

APÉNDICES

A. Escala de conocimiento de vocabulario empleada en este estudio.	177
B. Corpus y hoja para respuestas de la ECV.	178
C. Primer intento de escala de actitudes para profesores.	179
D. Escala de actitudes empleada en este estudio.	180
E. Corpus para la unidad 4 del componente.	181
F. Inventario de estrategias de aprendizaje.	191

BIBLIOGRAFÍA

196

SINOPSIS

Este estudio presenta una propuesta para la adquisición de léxico del inglés como LE. Dicha propuesta básica consiste en el diseño de un componente para la adquisición de vocabulario a partir del modelo de procesamiento de lengua de Levelt (1989) y posteriores adaptaciones de Bierwisch y Schrauder (1992) y de Bot, Paribakht y Wesche (1997).

En la primera parte se abordan los conceptos que constituyen la justificación teórica del presente estudio, a saber, el modelo de adquisición de vocabulario que se desprende del modelo de Levelt, se define el conocimiento léxico, las dimensiones en que puede desarrollarse el lexicón mental y los procesos mentales involucrados en dicho proceso. A éstos últimos se les denomina 'estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.'

En la segunda parte, en el capítulo dos, se abordan tres factores de la situación: se analiza el programa institucional para Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, y se describen, de forma general, a los alumnos inscritos en dicho curso así como a los profesores que lo imparten. En el capítulo tres se reportan los resultados de la aplicación de una escala de conocimiento de vocabulario de la lengua meta a los alumnos (Paribakht y Wesche, 1996 y 1997b) a fin de confirmar nuestra hipótesis sobre la necesidad de un curso para la adquisición de vocabulario del inglés como lengua extranjera. Las actitudes de los profesores respecto de la enseñanza de vocabulario de LE aparecen como resultado de la aplicación de una escala. La interpretación de los resultados arrojados por ambos instrumentos, así como los del análisis del programa institucional, constituyen la justificación empírica del componente de vocabulario.

En la tercera parte, en el capítulo cuatro, se proponen algunos rasgos que podrían esbozar un modelo de adquisición de vocabulario de LE y se presenta el programa para un componente para la adquisición de vocabulario derivado de la propuesta anterior: sus objetivos, contenidos, actividades, materiales y formas de evaluación.

Finalmente, las conclusiones resumen y destacan los puntos principales del presente estudio. evalúan los modelos teóricos empleados en relación con su funcionalidad para la presente propuesta y enuncian futuros estudios que podrían desprenderse del presente.

El anexo que sigue a las conclusiones presenta algunos materiales que muestran la forma como se sugiere que se diseñen aquellos que se aplicarán en el componente.

INTRODUCCIÓN

Se ha afirmado que, pese al papel determinante del léxico en la adquisición de una lengua extranjera (LE)¹, 'la enseñanza de vocabulario ha sido menospreciada' en ese campo (Zimmerman, 1997: 5). Una larga lista de autores coinciden con la autora atribuyendo el fenómeno a factores tales como 'el efecto de la teoría lingüística' sobre la enseñanza de L2 (Richards 1976, citado en Zimmerman), o el favorecimiento del desarrollo de la gramática (Levenston 1979, citado en Zimmerman).

No obstante, en los últimos años ha habido un resurgimiento de los estudios dedicados a la adquisición y enseñanza de léxico: Nattinger y De Carrico, 1992; Lewis, 1993, 1997, 2001; McCarthy, 1990; Nation, 1990, 2001; de Bot, Paribakht y Wesche, 1997; Singleton, 1999, por citar solamente algunos. Coady (1997) agrupa las principales propuestas pedagógicas en el campo de la enseñanza y adquisición de léxico en cuatro posiciones que forman parte de un continuo: *Context Alone*, *Strategy Instruction*, *Development plus Explicit Instruction* y *Classroom Activities*.

Context Alone es la primera posición en el continuo, la propuesta fundamental es que no se requiere de ninguna instrucción explícita de léxico, ya que los aprendientes adquieren todo el vocabulario a través de la lectura extensiva, siempre y cuando haya un grado suficiente de comprensión (Krashen, 1989, citado en Coady, 1997: 275).

La segunda posición del continuo es *Strategy Instruction*. La propuesta es que, si bien la mayor parte del vocabulario se adquiere a través del input contextualizado, los aprendientes requieren usar estrategias de aprendizaje para poder realizar dicha tarea. Oxford y Scarcella (1994, citados en Coady, 1997: 276), señalan que es crucial enseñar a los aprendientes estrategias explícitas para el aprendizaje de vocabulario. Los mismos autores aún llegan a proponer el uso de algunas actividades descontextualizadas para tal fin.

Bajo el rubro *Development plus Explicit Instruction*, se agrupan los estudios que proponen que la enseñanza de vocabulario debe ser explícita y usar una gran variedad de técnicas, entre las que se cuentan las de memorización. El énfasis está en la enseñanza explícita de vocabulario en las etapas más tempranas, para gradualmente basarse más en el contexto conforme se avanza en la adquisición de la L2. Los hallazgos de Paribakht y Wesche

¹ El presente estudio usará indistintamente los términos L2 y L.E. (Colby, 1992:27, 74 y 75).

(1997 a y b) respaldan esta posición señalando que, si bien el aprendizaje contextualizado a partir de la lectura es efectivo, la lectura seguida de la instrucción explícita aporta resultados superiores.

La cuarta posición del continuo pone el énfasis sobre las actividades que se realizan en el salón de clases. Los ejemplos más representativos los constituye una larga lista de cuadernos de actividades que enfatizan, casi de forma exclusiva, las actividades de aprendizaje sin tomar como base a ningún modelo teórico, ni método en particular (Gairns and Redman, 1986; Morgan y Rinvolucrí, 1986; Taylor, 1990; todos citados en Coady, 1997). Así las cosas, es responsabilidad del profesor crear un marco teórico que le oriente en la toma de decisiones.

La posición básica del presente estudio es que la exposición del sujeto al input contextualizado, sumado a la instrucción sistemática de vocabulario, favorece la adquisición de léxico de una L2. Dicha instrucción sistemática incluye también el desarrollo de estrategias para la adquisición de vocabulario, de ahí que se ubique entre la segunda y tercera posiciones descritas por Coady.

Ahora bien, la propuesta básica del presente estudio consiste en el diseño de un componente para la adquisición de vocabulario a partir del modelo de procesamiento de lengua de Levelt y posteriores adaptaciones de Bierwisch y Schrauder (1992) y de Bot, Paribakht y Wesche (1997). El componente busca coadyuvar al desarrollo de estrategias que detonen los procesos involucrados en la adquisición de vocabulario e incluye actividades para su instrucción sistemática. El diseño del citado componente toma en consideración las variables del entorno en que podría impartirse, esto es, el programa institucional para Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), de la UNAM, los alumnos inscritos en dicho curso y las actitudes de los profesores de inglés.

Antecedentes y justificación

El plan de estudios de la ENP vigente contempla la enseñanza de una lengua extranjera (inglés, francés, alemán o italiano) como un elemento esencial para el logro del perfil de egreso en lo que se refiere al desarrollo de la competencia comunicativa. En el caso específico del inglés, se considera que los alumnos de nuevo ingreso ya han aprobado al menos tres cursos de la lengua meta durante su instrucción en las escuelas secundarias, a saber, Inglés I, II y III. Así las cosas, Inglés IV constituye un intento por continuar la

enseñanza de la lengua a partir de los conocimientos adquiridos durante los cursos anteriores.

A lo largo de más de diez años de ejercicio de la docencia en la ENP, he observado que una de las principales preocupaciones de los alumnos de Inglés IV es la adquisición de vocabulario de la lengua meta. La posesión de un número cada vez mayor de piezas léxicas les permite aplicar y practicar los conocimientos gramaticales y desarrollar su competencia comunicativa. No obstante, el programa institucional no prevé atención alguna a este aspecto de la lengua y lo deja en manos de los profesores de la materia. Éstos, a su vez, enfrentan las limitaciones de tiempo que el mismo programa les impone, así como las restricciones propias de un gran número de alumnos por grupo. El resultado casi invariablemente es el mismo: los alumnos no alcanzan el objetivo de desarrollo de su competencia comunicativa en los términos que lo establece el programa institucional debido, en gran medida, a la falta de conocimiento léxico.

Consciente de la trascendencia del léxico en el desarrollo de la competencia comunicativa en L2 que propone el programa institucional, y de las limitaciones a que la enseñanza de vocabulario se enfrenta dentro de la ENP, se propone que el citado componente de vocabulario sea complementario a Inglés IV y se imparta en forma extracurricular en los horarios que acuerden los profesores de carrera de la ENP con los alumnos.

La tesis consiste en una introducción, cuatro capítulos, conclusiones, un anexo, apéndices y bibliografía. En el primer capítulo se abordan los conceptos que constituyen la justificación teórica del presente estudio, a saber, el modelo de adquisición de vocabulario que se desprende del modelo de Levelt, se define el conocimiento léxico, las dimensiones en que puede desarrollarse el lexicón mental y los procesos mentales involucrados en dicho proceso. A éstos últimos se les denomina 'estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.'

En el segundo capítulo, se presentan dos factores de la situación: se analiza el programa institucional para Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM y se describe, de forma general, a los alumnos inscritos en dicho curso. De ambos puntos se desprenden los principios teóricos que subyacen al diseño del componente de vocabulario.

En el tercer capítulo se describe el diseño y aplicación de una escala de conocimiento de vocabulario de la lengua meta (Paribakht y Wesche, 1996 y 1997b) a los alumnos de

Inglés IV con el propósito de confirmar nuestra hipótesis sobre la necesidad de un curso para la adquisición de vocabulario del inglés como lengua extranjera. Dado que las actitudes de los profesores respecto de la enseñanza de vocabulario de LE pueden aportar información acerca de la importancia que éstos le conceden en su práctica docente a dicha instrucción, se aplicó también una escala de actitudes a una muestra de profesores de Inglés IV. La interpretación de los resultados arrojados por ambos instrumentos, así como los del análisis del programa institucional, constituyen la justificación empírica del componente de vocabulario.

En el cuarto capítulo se tratan algunas cuestiones teóricas relacionadas con el diseño de componentes, pero el mayor énfasis radica en las características del citado componente de vocabulario. Aquí también se sientan los criterios para la selección de actividades y elaboración de los materiales, todos ellos resultado de los supuestos y principios teóricos expuestos en los capítulos anteriores. Así mismo, se plantea la posibilidad de implementar la aplicación piloto del componente para la adquisición de vocabulario en la ENP.

Las conclusiones resumen el estudio, evalúan la utilidad del modelo teórico para la adquisición de vocabulario en el entorno en que se ubica el componente y proponen estudios futuros que podrían realizarse como consecución del presente.

El anexo que sigue a las conclusiones presenta una muestra de los materiales a usar en el componente, en ellos se intenta consolidar la propuesta, así como materializar algunos de los criterios elaborados en los capítulos que integran esta tesis.

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE: Hacia un modelo de adquisición de vocabulario de LE.

Hasta nuestros días, no hay un modelo de adquisición de vocabulario que goce de aceptación generalizada, aún cuando tal modelo es una de las necesidades más trascendentes para un mayor desarrollo de la teoría de adquisición de lengua. En el campo de la lengua materna (L1), los intentos en este sentido pueden agruparse en dos corrientes principales: los modelos de sistemas de producción de lengua (Clark 1995, Aitchinson 1987, Pinker 1995) y los de sistemas de activación distribuida (McWhinney 1987, Miller y Fellbaum 1991).

De ambos grupos han surgido intentos por aplicar la teoría al estudio de la adquisición de una L2 (Cook 1989, McWhinney 1987) sin que, hasta el momento, ninguno de ellos haya logrado plantear un modelo de adquisición de vocabulario de L2 congruente con los fenómenos empíricos y los supuestos teóricos acerca del procesamiento de la lengua.

En la última década, diversas investigaciones en el campo de la adquisición de vocabulario (de Bot, 1993, 1997; Green, 1993; Poulisse, 1993) han demostrado la potencial utilidad del modelo de procesamiento de lengua de Levelt (1989, 1993) para explicar el papel del lexicón en la producción y comprensión de lengua, así como su organización y los procesos de acceso y recuperación. Dicho modelo también puede constituirse en punto de partida hacia un modelo de adquisición de vocabulario de L1 y, eventualmente de L2, como se verá en 1.2.

1.1. El modelo de procesamiento de lengua de Levelt

1.1.1. Antecedentes y asunciones. Para Levelt (1989: 1 - 2), la lengua es una habilidad cognitiva altamente compleja y sofisticada, es privativa de la especie humana y se adquiere gracias a estructuras de índole genética. El periodo de adquisición de la lengua abarca los años de la infancia, pero el desarrollo léxico continúa durante toda la vida. La lengua se adquiere mediante la interacción intensiva entre el sujeto que la adquiere y los que lo rodean. El hablante es un procesador de información sumamente complejo quien, mediante procesos que aún no han sido explicados con claridad, transforma sus intenciones, pensamientos y sentimientos en lenguaje articulado.

Según Levelt (1989:1), para dar cuenta de qué es la lengua y de cómo ésta se procesa en el interior del hablante, ni la pragmática, ni el análisis del discurso, ni la gramática por sí solas son suficientes. Se requiere una disección razonada del total del sistema en subsistemas o componentes de procesamiento. A ese propósito Levelt reconoce que, en su construcción de un modelo que intenta explicar el sistema de la lengua, ha partido de las propuestas de Garret (1975), Kempen y Hoenkamp (1987), Bock (1982, 1987), Cooper y Paccia – Cooper (1980) y Dell (1986) (todos citados en Levelt, 1989: 14), a quienes toma como base teórica. La observación sistemática de fenómenos '*slip of the tongue*' (SOT), así como de diversas conversaciones, constituyen la base empírica.

1.1.2. El procesamiento de la lengua según Levelt. Basado en el análisis minucioso de diversos ejemplos de producción oral, Levelt propuso que el procesamiento de la lengua presenta los siguientes pasos:

1. Planear la frase o expresión. Levelt plantea la posibilidad de la existencia de una fase inicial en la que el hablante decide, en base a un propósito determinado, hacer algún movimiento en una conversación. Dicha decisión se basa en diversos factores tales como las necesidades, creencias y obligaciones del hablante. El propósito del hablante se relaciona principalmente con lo que se ha dicho anteriormente en la conversación y de lo cual él retiene al menos una parte. Esta primera etapa de planeación de lo que llegará a ser una frase es la concepción de la intención comunicativa; desde esta perspectiva se elegirán los medios más adecuados.
2. Una vez que hay una intención comunicativa, se selecciona el contenido que desea expresarse, éste se estructura en uno o más conceptos. A la elaboración de una intención comunicativa mediante la selección de la información cuya expresión puede alcanzar los objetivos comunicativos se le conoce como *macroplaneación*. Ésta involucra la elaboración del objetivo comunicativo en una serie de subobjetivos y la recuperación de la información que será expresada para alcanzar cada uno. El hablante bosqueja su intención comunicativa y elige la información adecuada cuya expresión pueda revelar su intención al interlocutor. Así se fija el tipo de 'acto de habla' en que se participa.
3. En este punto deben tomarse otras decisiones respecto de la información a expresarse, específicamente las que se refieren a la posición del hablante respecto

de lo expresado previamente en la conversación, es decir, las que determinan la perspectiva informativa de la futura expresión: tema, foco y la forma en que se pretende llamar la atención del interlocutor. A las actividades de planeación conceptual que se refieren a la perspectiva informativa de una expresión se les denomina bajo el colectivo *microplaneación*. En este proceso, el hablante asigna la forma proposicional más adecuada a cada trozo de información y coloca toda la información bajo la perspectiva elegida, marca los referentes, asigna tema y foco, etc.

4. El paquete de información que se ha estructurado hasta este momento debe ahora ser 'mapeado' en palabras, a esto se le conoce como 'recuperación' de piezas léxicas extraídas de lo que Levelt llama el *lexicón mental*. Para el autor, el lexicón mental es el almacén de información acerca de las palabras de la lengua del hablante. Éste usa partes de la estructura conceptual para recuperar las palabras adecuadas. Las piezas léxicas son entidades complejas, compuestas por *lemma* (parte de la pieza léxica con la información no fonológica) y *forma* (parte de la pieza que contiene la información morfo – fonológica), que se recuperan inicialmente en base a su significado, aunque también puede ser por su fonología. Como se verá más tarde, el lexicón contiene información semántica, sintáctica, morfológica y fonológica de todas las piezas.
5. Mediante el proceso denominado *codificación gramatical*, el hablante recupera las formas semánticas adecuadas de los lemmas correspondientes a los conceptos que intenta expresar, luego los ordena. Se supone que en este nivel se aplican los auxiliares para formar enunciados negativos e interrogativos, los auxiliares modales y algunos rasgos especiales como las inflexiones a los verbos, el acento y el caso gramatical. A este movimiento inicial de mapeo se le atribuye la formación de la *estructura superficial*, (ver inciso 1.1.3.2.).
6. La fase siguiente es la *codificación fonológica* que, según Levelt, es un subproceso independiente de la codificación gramatical: ésta se da mediante la información de los lemmas y aquélla por la de las formas. Aquí el hablante construye un *plan fonético o articulatorio* que incluye los datos sobre el timbre, el acento, velocidad y coarticulaciones del mensaje, esto servirá de input para el sistema articulatorio.



Todos estos procesos conceptuales dependen de la motivación del hablante, el conocimiento compartido con sus interlocutores y, principalmente, de lo que él mismo ha retenido de la conversación.

1.1.3. Representación gráfica del modelo de Levelt.

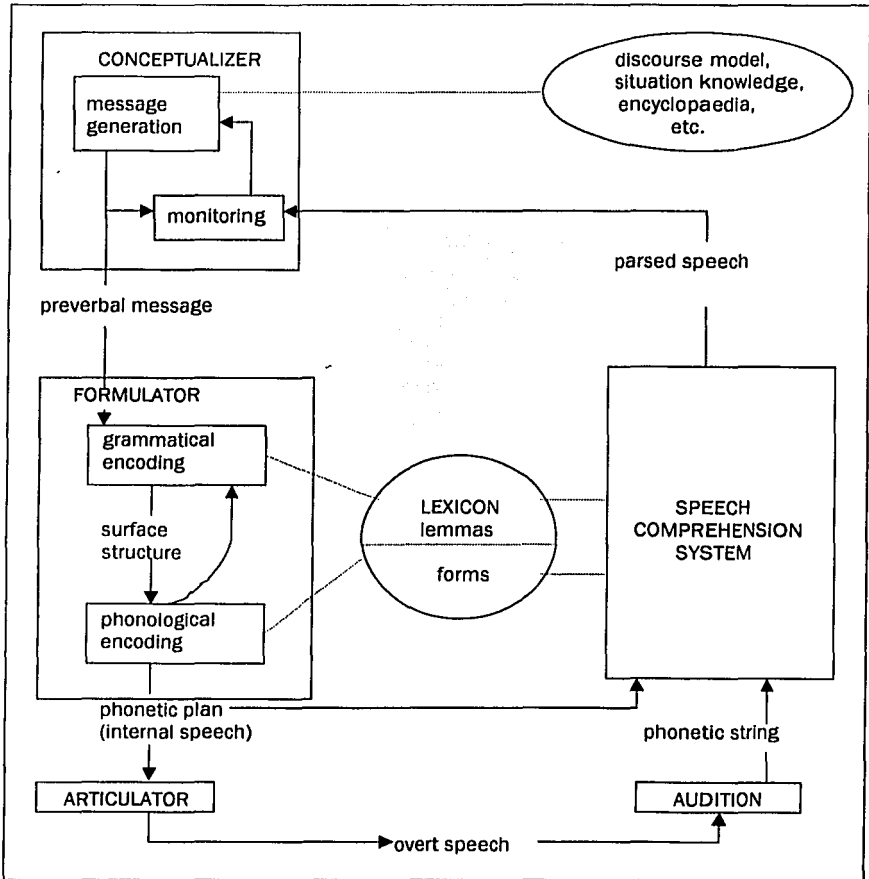


Figura 1. Modelo de procesamiento de lengua según Levelt. (Tomado de Levelt, 1989: 9.)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el gráfico anterior, los cuadriláteros representan los componentes que usan conocimiento procedimental, el cual consiste en un sistema de pares condición / acción, como se verá en 1.1.3.1.. Los componentes representados por figuras circulares representan almacenes de conocimiento declarativo, éste se refiere especialmente al mundo y, específicamente, a la situación que se está viviendo en el momento; el conocimiento declarativo está permanentemente disponible en la memoria de largo plazo. Según este modelo, los procesos que se originan en el conocimiento procedimental se aplican a las piezas de conocimiento declarativo.

Dado que nuestro interés principal radica en el léxico, se describirán someramente los demás componentes del modelo, para luego enfatizar la naturaleza y funcionamiento del léxico.

1.1.3.1. El conceptualizador. El mensaje hablado inicia en el *conceptualizador*. Como ya se describió en páginas anteriores, hablar es una actividad intencional que demanda la concepción de la intención comunicativa, la selección de la información relevante para la expresión de la intención, el ordenamiento de la información para su procesamiento posterior y retener lo que se ha dicho anteriormente en una conversación. Todas éstas actividades exigen la atención del hablante quien, además, debe monitorear sus propias producciones.

A la suma total de todas las actividades mentales descritas anteriormente se le conoce como *conceptualización*, y al componente procedimental donde se realizan se le denomina *conceptualizador*. Los trozos de mensaje resultados del conceptualizador se llaman *mensaje preverbal* y constituyen el *input* para el *formulador*.

Para codificar el mensaje, el hablante requiere de los dos tipos de conocimiento: del procedimental y del declarativo. El conceptualizador maneja conocimiento procedimental del tipo *SI X ENTONCES Y* ('IF X THEN Y.')

(Levitt 1989: 9). Es decir, *SI* la intención es comprometerse con la verdad de *p*, *ENTONCES* aseverar *p*; *p* es cualquier proposición que el hablante desee expresar y el procedimiento indicado es construir una afirmación con dicha proposición, por ejemplo: *El invierno es frío*. Así las cosas, se puede concebir al conceptualizador como un sistema estructurado de pares condición / acción.

Los procesos del conceptualizador depositan sus resultados en la *memoria de trabajo*, que contiene toda la información que pueda procesarse mediante procesos de generación de mensajes o de monitoreo.

El segundo tipo de conocimiento en el modelo de Levelt es el declarativo, éste es en su mayoría conocimiento proposicional. El hablante tiene acceso a una gran cantidad de conocimiento declarativo, el cual se almacena en la *memoria de largo plazo*. Allí se ubica el conocimiento estructurado que el hablante va construyendo a lo largo de su vida acerca del mundo y de sí mismo, al cual se le conoce como *conocimiento enciclopédico*.

El hablante también tiene un conocimiento declarativo de la situación en que se encuentra en el momento de participar en una conversación: el lugar, el momento, quiénes son sus interlocutores, etc. A este conocimiento se le denomina *conocimiento situacional* y de él se hace uso en el proceso de generación del mensaje. El hablante también retiene lo que él mismo y sus interlocutores han dicho previamente en la conversación, éste conocimiento también es declarativo y se denomina *memoria discursiva*.

1.1.3.2. El formulador. Es el componente que acepta como input característico el mensaje preverbal procedente del conceptualizador. La estructura de dicho mensaje es conceptual, pero ya llena ciertas condiciones específicas de la lengua, como es la forma de fragmentación conceptual para semejarla lo más posible a la estructura de las piezas del léxico. El formulador traduce dicha estructura conceptual en una estructura lingüística. Dicha traducción se realiza en dos etapas:

- a) La codificación gramatical del mensaje. Ésta, a su vez, comprende dos tipos de procesos: los primeros para tener acceso a los lemmas y, los segundos para la construcción sintáctica. Como se verá más adelante, la información de los lemmas es conocimiento declarativo almacenado en el léxico mental y que consiste en información acerca del significado o sentido de cada pieza léxica, información gramatical y sintáctica es decir, del concepto que acompaña a cada palabra. Cada trozo de información del mensaje preverbal activa al lemma o lemmas correspondientes, lo que pone disponible a la información sintáctica de cada pieza. Esto, a su vez, detona los procesos de construcción sintáctica. El resultado de todas estas operaciones es que el mensaje 'emerge' hacia la estructura superficial, que no es sino la cadena de lemmas agrupados en frases y subfrases de varios tipos.

Ahora bien, la velocidad de operación del codificador gramatical es mucho mayor a la del proceso de articulación, por lo que el *output* o producto del codificador puede almacenarse por corto tiempo en el *amortiguador sintáctico*.

- b) La codificación fonológica del mensaje. Su función es recuperar, en el caso de la percepción, o construir, en el caso de la producción, un plan fonético o articulatorio para cada lemma y para la expresión entera. La principal fuente de información para el codificador fonológico es la *forma léxica* que es la información acerca de la composición externa de cada pieza. El resultado es el plan fonético que constituye el *habla interna* y está a la puerta de la articulación misma.

1.1.3.3. El articulador. La articulación es la ejecución del plan fonético mediante el aparato fonatorio. Dado que el codificador fonológico funciona a mayor velocidad que el articulador, los planes fonéticos pueden ser almacenados temporalmente en el *amortiguador articulatorio*. De allí se recuperan trozos de habla interna para ejecutarlos. El producto del articulador es el habla evidente.

1.1.4. Procesamiento de la comprensión auditiva y escrita. Como ya se dijo anteriormente, el modelo de Levelt intenta describir todos los aspectos relacionados con el procesamiento de la lengua; el énfasis radica en la producción, pero también atiende a aspectos de la comprensión. Hasta aquí, todos los procesos descritos forman parte de la producción. La figura 1 muestra el procesamiento de los mensajes que se reciben por vía auditiva o escrita. Las etapas son las siguientes:

1. El mensaje en forma de habla evidente es percibido mediante el componente auditivo que está formado por todos los órganos del sistema de audición. Éste transforma el habla evidente en una cadena fonética que contiene la información suficiente para detonar los procesos del sistema de comprensión de lengua.
2. Mediante una serie de subprocesos, el sistema de comprensión convierte la cadena fonética en *lengua analizada*. Los subprocesos son:
 - a) recuperación de formas léxicas. Aquí los trozos de información fonética de la cadena activan las formas léxicas correspondientes almacenadas en el lexicón mental.

- b) Activación de lemmas. Las formas léxicas seleccionadas activan a sus lemmas de forma tal que la cadena fonética se convierte en una estructura conceptual ordenada. Ésta se denomina lengua analizada.
3. La lengua analizada, producto del sistema de comprensión de la lengua, es el input característico para el conceptualizador. Su ingreso a dicho componente se realiza primeramente mediante el *monitor*, que permite el auto monitoreo: comprender lo que se está percibiendo y usarlo para producir o ajustar información nueva.

1.1.5. Características de los componentes procedimentales. Los componentes procedimentales presentan las siguientes características:

1. Son relativamente autónomos. Cada componente se especializa en su labor: el codificador gramatical, por ejemplo, se especializa en transformar relaciones conceptuales en gramaticales y no existe ningún otro componente en el sistema capaz de realizar dicha labor. Así mismo, cada componente recibe una clase de input característico que es el único capaz de detonar los procesos que lo componen. Dicho input característico es necesario y suficiente para aplicar los procedimientos. Este rasgo es pertinente a la caracterización de los componentes si se desea un modelo económico ya que no tiene sentido distinguir diversos componentes si el funcionamiento de uno se ve continuamente alterado por el de otro. Ahora bien, el hecho de que el output de un componente sea el input para el siguiente no invade la esfera de funcionamiento de éste último, sino que más bien contribuye a que cada componente tenga acceso a la información que se maneja en el sistema.
2. A fin de que la disección del sistema resulte eficiente y económica a la vez, Levelt adopta dos principios procedimentales:
'(a) el input característico de un componente es restringido al máximo.
(b) el modo de operación de un componente es afectado en grado mínimo por el output de los otros componentes.' (Levelt, 1993: 15).

La combinación de ambos principios resulta en el encapsulamiento de la información. Basado en las características distintivas de los módulos de Jerry Fodor (1983), Levelt propone que cada componente procedimental se 'alimenta'

exclusivamente de su input característico, no hay retroalimentación en sentido inverso al flujo que señala el gráfico de la figura 1, salvo en la retroalimentación interna del formulador, no hay acceso directo del articulador, ni del formulador al conceptualizador y éste solamente puede reconocer cualquier falla en la generación del habla evidente por medio de los subprocesos de monitoreo.

Ahora bien, dado que el uso de la lengua generalmente es intencional, está sujeto al control central (Fodor, 1983). Sin embargo, hay que distinguir entre los diversos grados en que cada componente del sistema está sujeto a dicho control.

Siguiendo la tradición psicolingüística, (Posner y Snyder, 1975; Schneider y Shiffrin, 1977, citados en Levelt, 1989:20), Levelt distingue entre dos tipos de procesamiento: controlado, sujeto al control central, y automático. El procesamiento controlado demanda atención, de modo que el hablante solamente puede atender a un número reducido de elementos a la vez, éstos se encuentran en la memoria de trabajo. El procesamiento controlado es secuencial y, por lo tanto, lento. Sin embargo, es altamente flexible y se adapta a los requerimientos de cada trabajo. La labor del conceptualizador, como la propone este modelo, involucra un alto grado de procesamiento controlado, ya que los hablantes no tienen un grupo fijo de intenciones –ya sea aprendidas o programadas genéticamente- que deseen periódicamente realizar mediante la lengua. Hay una amplísima gama de intenciones comunicativas y cada una puede variar en las formas en que el hablante desea expresarlas; esto demanda una gran cantidad de atención.

Por otro lado, no todos los subprocesos involucrados en la codificación del mensaje están bajo el control central; un adulto, por ejemplo, tiene una experiencia tan vasta en la producción de mensajes que seguramente hay frases completas disponibles en su memoria de largo plazo que pueden ser recuperadas casi automáticamente. De forma semejante puede suceder con las habilidades relacionadas con la conversación: toma de turno, selección de registro, etc. Sin embargo, aún estos aspectos quasi-automáticos pueden modificarse a deseo del hablante cuando la situación así lo requiere. Es decir, esta información no está encapsulada y es accesible a la conciencia.

Los componentes cuyo procesamiento es automático no están sujetos al control central; los procesos se ejecutan sin intención y sin atención conciente, funcionan con sus propios recursos y no comparten su capacidad procedimental con otros procesos. El

procesamiento automático es rápido, semejante a un reflejo, y está 'instalado' ya sea genéticamente, o mediante aprendizaje, o por ambos medios. Debido a estas características, su funcionamiento es inflexible, eficiente y muy difícil de alterar. Los componentes con esta clase de funcionamiento pueden trabajar paralelamente sin interferirse mutuamente; en el modelo de Levelt, tanto el formulador, como el articulador procesan automáticamente.

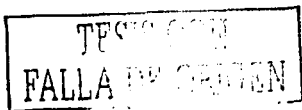
La propuesta de Levelt en cuanto a la existencia de componentes de procesamiento automático y otro de procesamiento controlado en la producción y comprensión de la lengua plantea la posibilidad de un *procesamiento en aumento*, cuyo principio es: 'Cada componente procedimental será activado por una porción mínima de su input característico.' El resultado es una combinación de procesamiento en serie y paralelo en donde todos los componentes procesan paralelamente, pero sobre diferentes fragmentos del mensaje; si éstos son pequeños, el procesamiento es eficiente porque produce fluidez en el discurso.

1.1.6. El lexicón mental.

Uno de los puntos más relevantes del modelo de Levelt para los fines de esta tesis, es que los procesos de codificación gramatical y codificación fonológica realizados en el formulador dependen de la información léxica proveniente del componente léxico. Es decir, tanto la gramática, como la morfología y la fonología se determinan en base a la selección de palabras. Levelt llama a esto la 'hipótesis lexicalista' (Levelt, 1993: 181) y afirma que el lexicón es el mediador entre la conceptualización y la formulación gramatical y fonológica. Más aún, el autor establece que no hay forma de que el mensaje creado por el conceptualizador detone directamente ninguna formación sintáctica, sino que son las piezas léxicas, activadas a su vez por el output del conceptualizador, los únicos medios que pueden, por sus características gramaticales inherentes, causar la activación del codificador gramatical para generar estructuras sintácticas. De ahí la necesidad de una descripción detallada del lexicón mental tal como lo presenta el modelo de Levelt.

1.1.6.1. Estructura y organización de las entradas léxicas en el lexicón mental.

Hasta ahora dos puntos importantes acerca del lexicón mental se han presentado:



1. El conocimiento que contiene el componente léxico es declarativo y puede accederse a él mediante la reflexión conciente. Si esto es así, dicho conocimiento puede adquirirse y construirse a través del input, tanto formal como incidentalmente.
2. La selección de palabras determina la gramática y fonología de las oraciones, de ahí que la gramática y otros componentes que mencionaremos más tarde, sean parte esencial de lo que es 'conocer una palabra.' Esto tiene dos implicaciones: la primera es que para 'conocer una palabra' debe encontrársela dentro de contexto y, mientras más variados sean éstos últimos, más amplio será el conocimiento que se tenga de los diversos significados y usos de esa pieza. Por otro lado, el estudio de la palabra descontextualizada puede servir para enfocar aspectos formales.

A este respecto, Levelt presenta al lexicón dividido en dos partes: una contiene las formas y la otra los lemmas. Cada pieza léxica se compone de esas dos partes: la forma, que contiene la información morfo – fonológica y el lemma, que consiste en la información semántica y sintáctica. Así, el lemma de la pieza léxica incluye sus componentes de significado, su categoría sintáctica, sus funciones y restricciones gramaticales y la marcación que determina su uso, incluyendo persona, número y tiempo verbal. También es posible que se contenga allí la información acerca de estilo, corrección y otras limitaciones que le permiten encajar o no en determinados contextos (figura 2).

Dentro de una misma entrada léxica, la información contenida en el lemma se relaciona con la parte morfo-fonológica de la palabra mediante un elemento llamado 'indicador', que indica el sitio preciso dentro del lexicón en donde se encuentra la información morfo-fonológica de esa palabra. De este modo, la información sobre significado, gramática y forma está unida en el almacén léxico (figura 5).

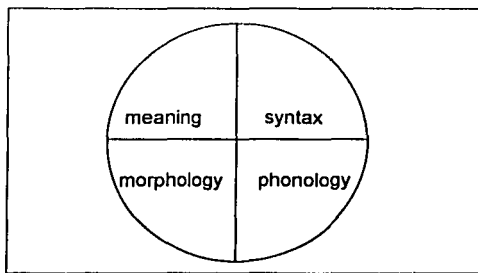


Figura2. Estructura interna de una pieza en el lexicón mental. (Levelt, 1989:182.)

El proceso para conectar a un lema con su forma correspondiente es el siguiente: cada lema está conectado a un juego de *nódulos silábicos*, las conexiones de la red son relativamente permanentes, lo que varía es el grado de activación. Cuando en una estructura superficial se encuentra el lema de *construct*, el indicador léxico detona y distribuye la activación en el nivel silábico; la sílaba *con* recibe la activación inicial, luego *struct*, de otro modo, el hablante diría *structcon*. Precisamente la intrincada red de conexiones en el nivel silábico explica los errores del habla, tales como la sustitución involuntaria de una palabra por otra (*slip of the tongue errors*) (figura 3).

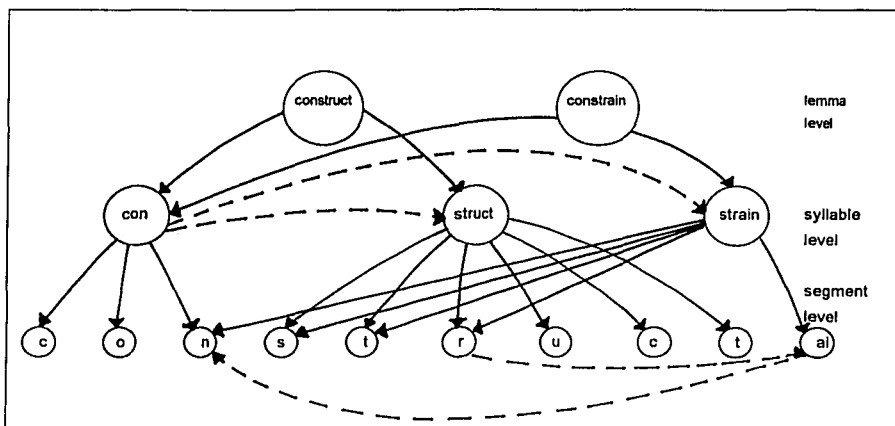


Figura 3. Ejemplo de una red de activación distribuida. (Levelt, 1989: 19).

La figura 3 muestra una representación simplificada del procedimiento de acceso a la forma fonológica de un lema. El gráfico muestra dos lemas alejados en el nivel de significado, pero cuyos indicadores léxicos se encuentran cercanos. Cuando la sílaba *con* recibe la activación inicial, es de suponerse que se activan también, en mayor o menor grado, todas las palabras que inician con dicha sílaba. Las palabras de este ejemplo comparten, además, los tres sonidos subsiguientes, lo que favorecería una mayor posibilidad de detonación de *constrain* sobre otras palabras que inicien con la sílaba *con*. Esto se evita si la activación del lema sobre la forma correspondiente es suficiente. En

ese caso, las conexiones inhibitorias detonan la activación en el sentido y orden correcto hasta alcanzar la forma *construct*.

Ahora bien, las entradas léxicas no se encuentran aisladas, sino que existen relaciones entre ellas que dan al lexicón mental su estructura interna. Levelt divide esas relaciones en dos clases: intrínsecas y asociativas. Las relaciones intrínsecas se basan en los rasgos de significado, gramática, morfología y fonología. Esto es, las piezas se relacionan entre sí por sinonimia, antonimia, metonimia, etc. De forma semejante, una palabra se relaciona con otras porque desempeñan las mismas funciones gramaticales. La relación por morfología es la que vincula palabras que pertenecen a la misma familia. Fonológicamente, las palabras se relacionan por sus sonidos iniciales, o por su acentuación, o por sus sonidos finales.

Las relaciones asociativas dependen principalmente de las *colocaciones* más frecuentes en una lengua. Levelt asume que cada colocación tiene una entrada léxica en el lexicón mental y que cada entrada consiste en una o más piezas léxicas. Por ejemplo: la entrada para *kick the bucket* puede contener piezas para el infinitivo y para el pasado, pero seguramente no habrá una pieza para ningún tiempo progresivo. Se supone que este tipo de frases prefabricadas, al igual que las palabras, tienen sus propias características conceptuales, las cuales son detonadas si coinciden con algún trozo del mensaje preverbal.

Tanto relaciones asociativas como intrínsecas pueden traslaparse si se trata de elementos que ocurren juntos con frecuencia. Por ejemplo: 'green' y 'grass', 'heat' y 'light'. La morfología y la asociación se relacionan cuando se estudian palabras de una misma familia y el control del sistema morfológico permite hacer un número cada vez mayor de asociaciones.

1.1.6.2. Procesos de formación de nuevas palabras. Para Levelt (1989:185), los procesos de formación de palabras varían en número e importancia en cada lengua natural. El inglés, por ejemplo, rara vez requiere la formación de nuevas palabras pues la sintaxis de esa lengua permite al hablante hacer uso de palabras pre-existentes en diversas formas y contextos. En cambio, el turco exige al hablante la continua formación de palabras nuevas mediante la aglutinación de afijos y raíces.

Debido a la variedad que las lenguas naturales presentan a este respecto, Levelt no da mayor atención a los procesos de formación de nuevas palabras (Levelt, 1989:186), si bien él admite que es imposible almacenar en el lexicón mental todas las piezas y formas posibles. Los números mayores a un dígito, por ejemplo, no cuentan con una entrada para cada uno. De modo que, en el lexicón mental de L1 existen todos los lemmas –y sus formas correspondientes- que permiten al hablante nativo reconocer una palabra de su lengua como tal.

Si asumimos que el conocimiento del lexicón es declarativo e inconcluso, es decir que está en continuo crecimiento, tenemos que suponer la existencia de dos niveles en el lexicón:

- Un nivel superior, donde se encuentra la información internalizada de las piezas ya adquiridas. El conocimiento aquí es declarativo.
- Un nivel inferior, donde los lemmas y formas se encuentran en proceso de internalización. Aquí el conocimiento está sujeto a diversos procesos que pueden terminar en la adquisición de la pieza y su establecimiento en el nivel superior.

En el nivel superior es posible asociar piezas ya existentes para formar palabras que no son de uso frecuente, por ejemplo cantidades numéricas. Dichas asociaciones podrían ser resultado de la activación de los lemmas correspondientes a cada número. Esto hace suponer que en la información semántica de cada número del cero al nueve, existen datos acerca de todos los posibles valores que pueden asignársele. En este caso, los procesos de asociación de piezas podrían tener como objetivo tanto la producción como la comprensión.

En contraste, podría suponerse que en el nivel inferior el conocimiento es dinámico, esto es, estaría en cambio y adaptación constantes. Las observaciones realizadas en diversos estudios con niños pequeños que se encuentran en el periodo de mayor desarrollo léxico pueden constituir evidencia para la existencia de un nivel dentro del lexicón en el que el conocimiento léxico está todavía sujeto a diversos procesos de adquisición. Como es sabido, el desarrollo del lexicón mental continúa a lo largo de casi toda la vida, de modo que puede suponerse la existencia de los dos niveles descritos aún en la edad adulta.

1.1.6.3. Acerca de los lemmas. La información semántica de un lemma especifica las condiciones conceptuales que un mensaje requiere llenar para que pueda activarlo. A esto se le denomina el *significado* del lemma.

1.1.6.3.1. Lemmas para verbos. Siguiendo la definición de significado que aparece líneas arriba, la especificación conceptual de *give* es:

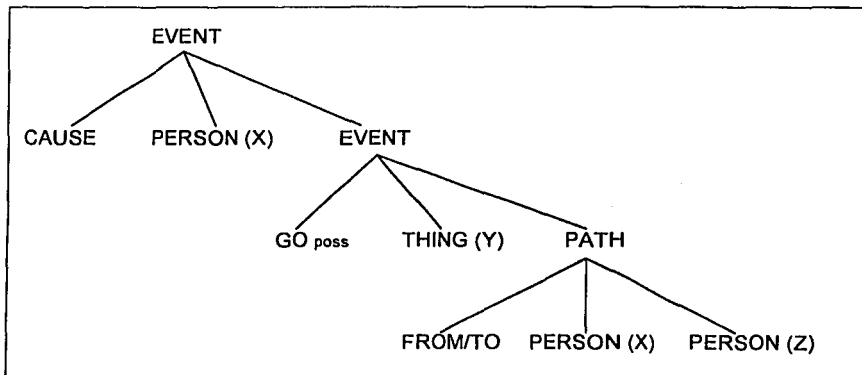


Figura 4. Especificación conceptual de 'give'. (Levelt, 1989: 189).

La especificación conceptual anterior involucra tres variables: X, una PERSONA que es tanto el agente del EVENTO como la fuente de la VÍA; Y, un OBJETO que es el tema y, Z, otra persona quien es el objetivo de la VÍA. Como puede observarse, las tres variables no sólo definen el significado del verbo en cuestión, sino que también restringen su uso. Toda esta información puede considerarse como el *molde* que debe llenarse con subestructuras del mensaje preverbal para activar el lemma *give*.

El hecho de que existen tres variables en *give* es importante porque a cada una puede asignársele funciones gramaticales que también están incluidas en el lemma. La información sintáctica del lemma especifica la categoría sintáctica de la pieza, la asignación de funciones gramaticales y el juego de rasgos diacríticos. En *give*, las especificaciones serían como sigue:

- Categoría sintáctica: V.

Lo que significa que el lemma actuará como un verbo principal en la codificación gramatical.

- Funciones gramaticales:(SUJETO, OD, OI). (Levelt, 1989:190.)

Esto significa que el lemma para *give* requiere un sujeto, un objeto directo y uno indirecto; nada se dice acerca del orden en que deben aparecer, sin embargo el lemma incluye especificaciones acerca de qué argumento conceptual debe mapearse sobre cada función gramatical.

Como se afirmó anteriormente, el lemma se relaciona con la información específica acerca de su forma morfo - fonológica mediante un indicador léxico.

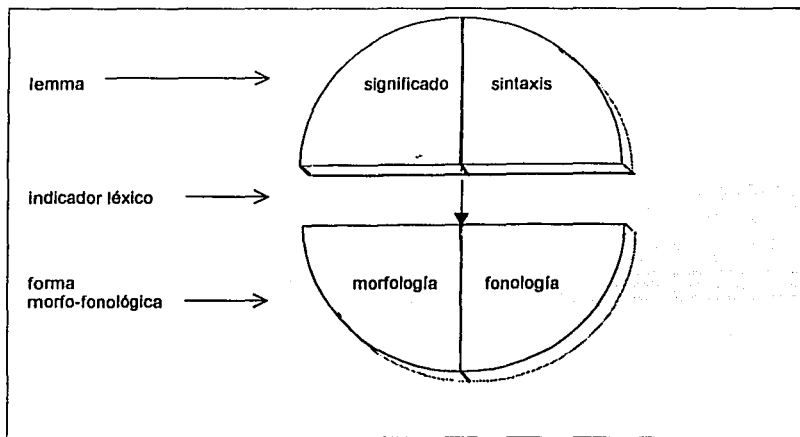


Figura 5. Una entrada léxica consiste en un lemma y una forma morfo-fonológica. (Levelt, 1989: 188).

El indicador señala hacia una *dirección formal*, que puede asumir cualquier número para propósitos de presentación de este modelo. La dirección que Levelt asigna a *give* es 713. Dicha dirección contiene varias formas: las inflexiones de *give* (*give, gives, gave, given, giving*). A éstas solamente puede diferenciárseles mediante la asignación de valores a sus variables diacríticas como tiempo, modo, aspecto, persona y número. Levelt supone que aquí también se incluye información acerca del valor de acentuación.

Toda la información anterior se recoge durante el proceso de generación de la estructura superficial. En el cuadro 1 se describen los *tipos* de conocimiento que el hablante almacena en el lemma. Es evidente que la información varía en cada lemma. Así, el lemma para *give*, es:

give: conceptual specification:

CAUSE (X, (G_{Opss} (Y, (FROM / TO (X,Z))))))

conceptual arguments: (X,Y,Z)

syntactic category: V

grammatical functions: (SUBJ,DO,IO)

relations to COMP: none

lexical pointer: 713

diacritic parameters: tense

mood

person

number

pitch accent

Cuadro 1. Lemma para *give*. (Levelt, 1989: 190)

La figura 6 muestra un 'molde' conceptual que debe llenarse con subestructuras del mensaje. Cabe destacar que la especificación conceptual tiene tres espacios para argumentos conceptuales (X, Y, Z) a las que puede asignarse funciones gramaticales, por ello deben estar establecidas explícitamente en el lemma; la forma en que las variables X, Y y Z se ligan al mensaje es irrelevante. Éstos argumentos conceptuales pueden llenar ciertos roles temáticos, lo que abre la posibilidad de hacer algunas generalizaciones gramaticales, como se verá más adelante.

Los tres argumentos corresponden a las categorías conceptuales PERSONA, OBJETO y PERSONA, respectivamente. Levelt llama a esto *restricciones selectivas* sobre el uso de *give*.

La información sintáctica del lemma especifica la categoría sintáctica de la pieza, su asignación de funciones gramaticales y un grupo de parámetros diacriticos. El lemma para *give* especifica la categoría sintáctica 'V', lo que significa que actuará como verbo principal

en la codificación gramatical. Las funciones gramaticales (SUBJ, DO, IO) indican que dicho verbo requiere un sujeto, objeto directo y objeto indirecto. No hay nada que indique el orden en que deben aparecer, sin embargo es una convención del modelo asumir que las funciones gramaticales siguen el mismo orden de los argumentos. Así las cosas, el primer argumento (X) se realiza como la primera función gramatical (SUBJ), el segundo argumento (Y) como la segunda función (DO), y el tercero (Z), como la tercera (IO).

No obstante, el mapeo no siempre es de uno a uno y existen casos en los que el número de funciones gramaticales rebasa al de argumentos. En éstos casos se requiere especificar otras relaciones funcionales (Levelt, 1989: 188 – 194). El lemma para *give* no tiene dichas relaciones funcionales, por lo que se enuncia: 'relations to COMP: none.'

1.1.6.3.2. Lemmas para sustantivos. Aunque se supone que los lemmas para los verbos tienen el papel principal en la codificación gramatical, es imposible concluir dicho proceso sin la información de los lemmas para sustantivos, adjetivos, preposiciones, adverbios, artículos y conjunciones. Los sustantivos, como cabeza de frase, pueden tener como especificadores, artículos y cuantificadores, también pueden subcategorizarse como complementos. En este último caso, los complementos pueden ser una frase preposicional (FP), frase nominal (FN) o frase adjetiva (FA).

Los lemmas para sustantivos pueden clasificarse en dos grupos principales: nombres propios y nombres comunes. Cada lemma para nombre propio especifica un *token conceptual*, es decir, la especificación conceptual simplemente señala hacia la dirección de un elemento específico (*token*²) en la memoria del hablante. Los lemmas para nombres comunes contienen como especificación conceptual exclusivamente información del *type*³. Esto solamente es aplicable a sustantivos comunes que designan objetos concretos, ya que la especificación conceptual para lemmas como el de *democracy* presentan problemas que Levelt no aborda, sino superficialmente.

En cuanto a la información sintáctica de los sustantivos, el autor propone que los sustantivos se dividen en *sustantivos contables* y *sustantivos no contables*. Los primeros tienen una variable diacrítica para el número y para el valor singular o plural. Así mismo, su

² Levelt define *token* como conceptos que representan individuos en el mundo de la experiencia, ya sea que existan en realidad, se crea en su existencia o sean imaginarios. Para el autor, 'token' es sinónimo de 'individual' y usa ambos términos indistintamente.

³ En contraste, *type* no se refiere a ningún objeto en particular en el mundo de la experiencia.

entrada específica la posibilidad de aceptar artículos definidos o indefinidos. Los lemmas de los sustantivos no contables, en cambio, tienen fijo el rasgo de 'singular' y solamente aceptan artículos definidos.

1.1.6.3.3. Lemmas para preposiciones. Los lemmas para las preposiciones incluyen su subcategorización. Por ejemplo, *toward* requiere una FN que exprese la dirección del argumento: *Frederic pointed toward the sun.* (Levelt, 1989: 195). El lemma de cada preposición especifica el argumento y la función gramatical. Las preposiciones que tienen una relación *idiomática* con el resto de los elementos en la frase tienen algunas especificaciones conceptuales vacías, como es el caso de *for* en *George waited for the dragon*; en donde la relación literal no tiene significado. Esta clase de relaciones se enlistan en el lemma del verbo en cuestión:

'wait:

conceptual arguments: (X, (Y))

grammatical functions: (SUBJ, (for OBJ))' (Levelt, 1989: 195)

Lo que significa que *wait* tiene dos argumentos conceptuales: el que espera y la entidad a la que se espera. El primero es obligatorio, la segunda es opcional.

1.1.6.3.4. Lemmas para adjetivos. Los lemmas para los adjetivos incluyen información acerca de su rol como especificadores en FNs y como cabezas en FA. En el segundo caso, el adjetivo puede subcategorizar a varios elementos en la frase, el lemma indica cómo sucede esto. Siguiendo el ejemplo de Levelt (1993: 196) en *eager to please* e *easy to please*:

eager:
Relations to COMP: SUBJ = S-COMP's SUBJ
S-COMP has diacritic parameter "inf"

easy:

Relations to COMP: SUBJ = S-COMP's OBJ
S-COMP has diacritic parameter 'inf'

Esto permite que *John* sea el sujeto de *please* cuando *eager* es el adjetivo, y el objeto de *please* cuando *easy* es el adjetivo.

1.1.6.4. Acceso y recuperación. Según Levelt (1989: 199), el mayor reto que presenta el intentar describir los procesos de acceso y recuperación del lexicón mental es la especificación de la forma en que un trozo del mensaje preverbal logra detonar un lemma específico y, en sentido inverso, cómo el contenido de un lemma puede identificarse con

un fragmento determinado del mensaje. El reto aumenta cuando se consideran ambos procesos a la luz de la velocidad y eficiencia con que éstos se realizan.

Levelt propone que el procesamiento de acceso y recuperación del lexicón es a la vez paralelo y convergente. Esto significa que varias decenas de redes de piezas léxicas pueden activarse simultáneamente, lo cual agiliza la formación de la estructura superficial. Es decir, se supone que diferentes fragmentos del mensaje pueden activar lemmas en paralelo: si dos o más fragmentos están disponibles al mismo tiempo, la activación de sus lemmas no requiere seguir una secuencia, sino que puede ser paralela.

En cuanto a la convergencia, cualquiera que sea el algoritmo de acceso, éste debe desembocar en una sola pieza léxica, la correcta. Levelt (1989:183) comparte con Aitchinson (1987: 46 - 50) la idea del *principio de contraste* según el cual no existe sinonimia completa en ninguna lengua. Así las cosas, la convergencia del concepto sobre una pieza léxica determinada está garantizada puesto que se asume una relación de uno a uno entre ambos elementos.

No obstante, el problema de la hiperonimia subsiste: cuando el lemma de A abarca el significado del lemma de B, cada vez que se active el lemma de B, se activará también el de A. Así, cuando se activa el concepto DOG, también se satisfacen todas las condiciones conceptuales para la activación del lemma *animal*. A partir de la noción de *core* (la parte más prominente del significado de un lemma, su *centro o núcleo*), Levelt propone tres principios que previenen este problema en la producción:

1. El principio de unicidad: no hay dos piezas léxicas que tengan el mismo *significado central* ('core meaning'). Es decir, hay tantos significados centrales como piezas léxicas.
2. El principio del significado central: una pieza léxica se activa solamente cuando su significado central satisface al concepto que se desea expresar.
3. El principio de especificidad: de todas las piezas cuyos significados centrales pueden llegar a satisfacerse por un concepto, solamente se tiene acceso a la más específica.

Así que el acceso involucra esencialmente:

- el reconocimiento únicamente de los predicados más vinculados con el concepto.

- Encontrar los únicos lemmas que tienen éstos predicados en su significado central.

Si asumimos que el acceso y recuperación de piezas del lexicón mental se rige verdaderamente por estos supuestos, la recuperación puede ser una simple reacción mental en la que se eligen piezas únicas en una relación unívoca entre conceptos y palabras. Sin embargo, esto no siempre sucede, puesto que existen conceptos que no tienen una correspondencia de ese tipo con una sola pieza. Levelt no entra en la discusión de éstos casos.

1.1.7. Comentarios al modelo de W. Levelt.

El modelo de Levelt intenta describir todos los aspectos relacionados con el procesamiento de la lengua. El énfasis radica en la producción, aunque también se atiende a los aspectos receptivos de la percepción. Para algunos autores (Singleton 1999:106 – 111 y Ellis 1995:130 - 132), el modelo de Levelt describe un procesamiento de la lengua paralelo y creciente. Esto está en concordancia con Nation (2001: 39), quien afirma que la característica distintiva de este modelo (compárese con Ellis y Sinclair 1996) es que, en el proceso que describe el modelo de Levelt, el funcionamiento de cada componente parece influir en el de los demás.

Nation (2001: 37) encuentra una gran afinidad entre la hipótesis lexicalista y el principio idiomático de Sinclair (1987) según el cual las limitaciones que la lengua impone sobre el hablante no solamente se basan en la naturaleza de las palabras y la selección de registro, sino también en la gran cantidad de secuencias memorizadas o parcialmente 'pre – construídas' (colocaciones) que forman parte del léxico. El principio idiomático actúa como un monitor para el hablante a fin de guiarlo en la selección de las secuencias más adecuadas para un contexto determinado. Asimismo, ayuda a detectar cualquier problema en la comunicación y la forma de corregirlo.

Desde nuestro punto de vista, el modelo de Levelt contribuye al logro de una visión general del procesamiento de la lengua, principalmente en los procesos vinculados con la producción. En este sentido, uno de los puntos más relevantes para el presente estudio es la hipótesis lexicalista, según la cual Levelt propone que los subprocesos de codificación gramatical y fonológica dependen de la información léxica proveniente del componente

léxico. De este modo, tanto la gramática como la morfología y la fonología se determinan en base a la selección de palabras y el lexicón mental es el mediador entre la conceptualización y la formulación gramatical y fonológica (Levelt, 1989: 181).

En este punto el modelo de Levelt se acerca a algunas de las teorías sintácticas más recientes (Sells, 1985; Chomsky, 1981, 1995), que reconocen que una gran parte de la estructura gramatical de la oración puede rastrearse hasta el léxico que la compone. En sus comentarios a la introducción de Sells (1985), Wasow afirma que 'la estructura de la oración generalmente puede predecirse a partir de los significados de sus palabras.' En sentido semejante, Chomsky afirma que la sintaxis es la proyección del léxico y hace de éste un componente fundamental de la lengua en su propuesta para el Programa Minimalista.

Para algunos investigadores del léxico (Clark 1995, Pinker 1995), cuando un niño desarrolla cierta conciencia metalingüística, lo hace en términos de las palabras que usa y no de las estructuras gramaticales en que éstas se encuentran. De ahí se desprende que mucho de la sintaxis que se adquiere es resultado de las relaciones semánticas que vinculan a unas palabras con otras.

En contraste, Aitchinson (1987:206) separa la gramática del lexicón y afirma que la competencia lingüística consiste en un lexicón mental y una serie de reglas sintácticas y léxicas que sirven como 'herramientas' para ensamblar las piezas léxicas en patrones predeterminados. De este modo, 'aprender una segunda lengua se convierte en una tarea de establecer un lexicón mental para L2 y una 'caja de herramientas.'"

La separación entre lexicón y sintaxis no siempre ha brindado resultados positivos en la enseñanza – adquisición de una L2; la experiencia ha probado en repetidas ocasiones que es posible adquirir todos los conocimientos relacionados con las estructuras sintácticas pero, si se carece de un desarrollo léxico paralelo, la producción en L2 se ve severamente limitada.

En el modelo de Levelt, tanto las piezas léxicas como su información sintáctica se encuentran en el lexicón, de modo que aprender una segunda lengua demanda, principalmente, el establecimiento y desarrollo de dicho componente. Esto permite concentrar la atención del aprendiente sobre un punto, el lexicón, en donde convergen, se relacionan y complementan otros puntos básicos para la producción y comprensión de L2.

Si asumimos que la producción lingüística sigue los procesos señalados en el modelo de Levelt, debemos asumir también que no es posible producir enunciado alguno sin un lexicón que contenga, al menos, las piezas más frecuentes de una lengua natural juntamente con la información más recurrente en cuanto a su significado, función gramatical, ubicación sintáctica y forma morfo-fonológica. Desde esta perspectiva, la adquisición de una L2 se presenta primeramente como una tarea de construcción del lexicón mental para esa lengua. Dicho lexicón debe contener la información básica para cada pieza léxica (lemma y forma) y contar con la información necesaria para que se establezcan las relaciones asociativa e intrínseca entre las diferentes entradas.

Ahora bien, el modelo de Levelt permite asumir que la adquisición y desarrollo del lexicón mental es resultado del input recibido, ya que éste detona todo el procesamiento de la lengua. Si esto es así, es también posible esperar que la primera habilidad comunicativa que un hablante adquiere sea la comprensión, ya sea auditiva o de lectura, dependiendo de la clase y calidad del input que recibe con mayor frecuencia. La comprensión consistiría básicamente en el reconocimiento de algunas piezas léxicas ya integradas y de las que se hallan en proceso de integración al lexicón mental.

Si esto es así, puede esperarse que el sujeto reconozca la palabra y procese mentalmente su significado. Por ejemplo, en la frase (a) *John plays basketball quite well* el hablante primeramente corta la cadena fonética en trozos compatibles con las formas morfo-fonológicas del lexicón, es claro que para poder realizar esa labor el hablante debe tener algún conocimiento previo de las formas léxicas que integran (a), de otra manera no podría fragmentarla adecuadamente.

En condiciones ideales, una vez fragmentada la cadena es posible establecer la correspondencia de uno a uno entre los trozos y las formas léxicas del lexicón. Éstas activarán sus lemmas correspondientes, el contexto coadyuvará a encontrar y activar la información semántica más relevante para cada pieza. Ésta a su vez se integrará a una estructura conceptual (la de la lengua analizada) formada por la información semántica seleccionada del lemma de cada palabra en (a). La estructura conceptual podrá entonces ser procesada en el monitor del conceptualizador.

1.2. Hacia un modelo de adquisición de vocabulario.

1.2.1. Adaptaciones al modelo de Levelt.

El modelo de procesamiento de lengua de Levelt ha servido de punto de partida a diversos investigadores (Bierwisch y Schreuder 1992, de Bot y Schreuder 1993, de Bot, Paribakht y Wesche 1997) en su intento por lograr un modelo de procesamiento léxico para la adquisición de vocabulario de una L2.

Bierwisch y Schreuder (1992) propusieron la existencia de un componente procedimental entre el conceptualizador y el formulador. El principal argumento era que, si realmente el output del conceptualizador consistía en una estructura conceptual, los fragmentos de ésta eran todavía demasiado grandes para corresponder a la estructura e información semántica de los lemas. El *verbalizador* ('Vbl'), que es el componente que se añade al modelo original, tendría como principal función la de mapear fragmentos de la estructura conceptual sobre representaciones semánticas de los lemas del lexicón mental. De hecho, el Vbl se plantea como un *mapeador múltiple*, cuya labor sería la de cortar los fragmentos del mensaje preverbal de forma que puedan corresponder a la información semántica asociada con los diferentes lemas del lexicón mental (figura 6.)

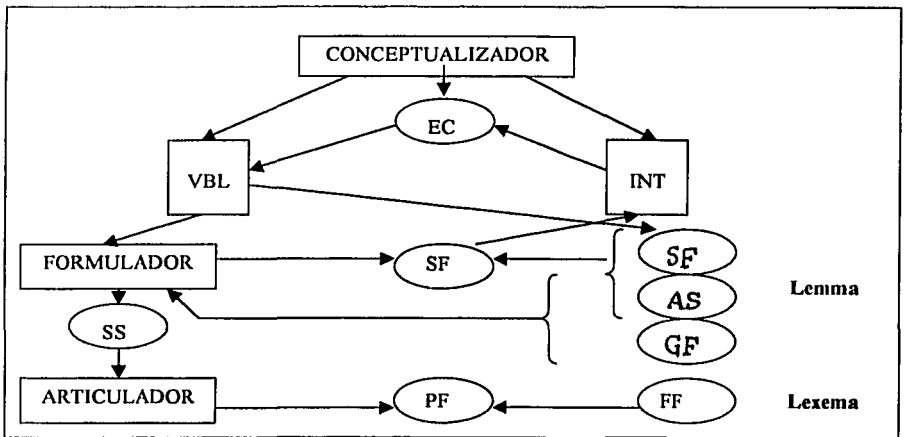


Figura 6. Modificación de Bierwisch y Schreuder (1992) al modelo de W. Levelt. (De Bot y Schreuder, 1993: 192).

EFECTOS CON
FALLA DE ORIGEN

Las modificaciones propuestas por Bierwisch y Schreuder (figura 6) disectan al lexicón mental en dos subcomponentes: el sistema de lemmas y el sistema de lexemas, en éste último se ubican las formas morfo – fonológicas del modelo de Levelt, a las que los autores denominan *formas fonéticas (FF)*. En forma semejante al modelo original, los lemmas contienen información de tres tipos: semántica, argumental y gramatical, las que constituyen la *forma semántica (FS)*, la *estructura argumental (EA)* y la *forma o función gramatical (FG)*, respectivamente.

La diferencia principal con el modelo de Levelt estriba en el mayor énfasis sobre la interrelación de los tres tipos de información de forma tal que uno suple parcialmente la falta de otro. Por ejemplo para la comprensión: en (a) *John plays basketball quite well*, el aprendiente hispano de inglés como L2 encuentra al verbo *play* con un significado diferente a (b) *John plays the tambourine quite well*. Si la información semántica del lemma de *play* no contiene aún la acepción de la segunda frase, el hablante no podrá comprender su significado aunque posiblemente perciba otro tipo de información, por ejemplo: que se trata de una acción, que la realiza una persona y que tiene un objeto directo. Es decir, aún sin tener la información semántica, el hablante puede inferir algunos rasgos del lemma, el cual puede describirse como sigue:

Play: conceptual specification \emptyset
 conceptual arguments: (X, Y)
 syntactic category: V
 grammatical functions: (SUBJ, DO)
 relations to COMP: none
 lexical pointer: 890
 diacritic parameters: tense
 mood
 person
 number
 pitch accent (?)

Cuadro 2. Lemma en formación para *play*.

Así, el hablante estaría en posibilidad de usar la pieza léxica dentro de un contexto semejante al de (b) aún antes de haber adquirido completa la información semántica pertinente. En este punto, la información argumental y gramatical del lemma de la pieza en cuestión coadyuvaría a la adquisición de un punto semántico más. Dicha adquisición puede darse mediante ensayos de prueba y error que le aportarían al hablante la información que falta, esto sin demérito del papel preponderante del contexto en el mapeo. Otro punto que puede cooperar en la comprensión y adquisición de palabras, es el hecho de que, según Bierwisch y Schreuder (1992), la estructura conceptual puede describirse en términos de combinaciones de primitivos semánticos. Es decir, cada pieza léxica puede descomponerse conceptualmente en una combinación de primitivos los que, a su vez, pertenecen a los primitivos de la estructura conceptual. Dado que los primitivos son semejantes para los hablantes de cualquier lengua natural, la conceptualización de palabras de L2 podría agilizarse mediante el conocimiento de esta parte de la información del lemma.

En este marco de ideas, tenemos que asumir los siguientes puntos: tanto el procesamiento del conceptualizador como el output resultante pertenecen a un nivel puramente conceptual, es decir, no tienen una lengua natural específica asignada. Entonces la función del Vbl es buscar en el lexicón mental una FS que exprese el mensaje y la intención del conceptualizador. En el caso de hablantes de dos o más lenguas, tenemos que asumir que el Vbl es sensible a diferentes patrones de lexicalización y de alguna manera 'sabe' cuál elegir. Así que el mapeo que lleva a cabo el Vbl se realiza en base a un patrón de lexicalización de una lengua natural específica; éste le permite fragmentar el mensaje preverbal en trozos que puedan ser procesados en términos de la información contenida en los lemmas de esa lengua. El output del Vbl es el resultado del mapeo de conceptos sobre la FS de algunos lemmas, por lo que ya tiene asignada una lengua. El output del Vbl ingresa al formulador habiendo activado las FSs, Eas y FGs de los lemmas seleccionados, éstas detonan los procesos de codificación gramatical y codificación fonética. Según de Bot y Schreuder (1993: 193), la 'elección' de patrón que realiza el Vbl es comparable a las instrucciones respecto de registro y estilo.

Aquí es importante recordar que, en la mayoría de los casos de producción, la selección de una lengua específica es resultado de una decisión voluntaria por parte del hablante,

consciente en mayor o menor grado (según su nivel de dominio) y, en el marco del modelo que nos ocupa, consiste en una serie de instrucciones respecto de qué procesos de lexicalización aplicar tanto para la producción como para la comprensión.

1.2.2. Esbozo de un modelo de procesamiento léxico para la adquisición de vocabulario de L2.

A partir del modelo de Levelt y las modificaciones descritas en el inciso 1.2.1., es posible intentar los primeros trazos de un modelo para la adquisición de vocabulario de L2 por medio del procesamiento de léxico. Las asunciones básicas son:

- Es posible adquirir vocabulario de una L2 a partir del input lingüístico contextualizado.
- La internalización del conocimiento léxico requiere múltiples exposiciones, variadas y significativas, a la pieza léxica.

Diversas investigaciones en el campo del aprendizaje de vocabulario a partir de input contextualizado (Nation y Coady 1988, Haynes 1993, Paribakht y Wesche 1996, Watanabe 1997) coinciden en que éste se determina por la interacción de cuatro factores principales: contextuales, de palabra, textuales y del aprendiente. Como es de suponerse, la forma de interacción varía en cada persona (inciso 1.4.4.) y en cada caso específico, de ahí que resulta casi imposible predecir con exactitud los resultados de cualquier esfuerzo por adquirir vocabulario en el marco del modelo que nos ocupa. No obstante, sí es posible predecir qué condiciones pueden afectar la comprensión y adquisición de una palabra.

Sternberg y Powell (1983, citado en Sternberg 1987), señalan tres elementos básicos para el aprendizaje a partir del input contextualizado:

1. Los procesos de adquisición de conocimiento del aprendiente: codificación selectiva, combinación selectiva de información nueva y comparación selectiva con conocimientos previos.
2. Las claves contextuales sobre las que operan los procesos anteriores. Por ejemplo: claves que den información sobre el espacio, el tiempo y la función de una pieza.

3. Las variables moderadoras, a saber, el número de exposiciones a la pieza léxica desconocida, su importancia para la comprensión del contexto y la densidad de palabras nuevas dentro del texto.

De lo anterior, es posible inferir tres condiciones que facilitan la adquisición de una pieza:

- La primera, que el aprendiente juzgue que la pieza es importante y aprendible. Es decir, que dicha pieza será de uso frecuente, que su significado facilitará la comprensión de los contextos en que aparezca y que los procesos vinculados con su adquisición están al alcance del aprendiente.
- La segunda, que el contexto en que se presenta la pieza léxica provea información suficiente para su comprensión. Esto es, que las claves contextuales estén presentes en forma tal que el aprendiente pueda inferir información que constituya o enriquezca el lema de la pieza.
- La tercera, que el aprendiente procese suficientemente la pieza léxica. Un grado 'suficiente' de procesamiento será aquel que conste de múltiples encuentros con la pieza, en diferentes contextos, y en donde su grado de importancia para la comprensión del contexto demande la atención específica del aprendiente sobre la pieza misma y sobre el contexto.

Al retomar el modelo de Levelt modificado por Bierwisch y Schreuder (figura 6), es posible distinguir los siguientes pasos en la comprensión de una pieza léxica de L2 a través del input escrito:

1. Reconocer una secuencia de grafías como pieza léxica. Esto ocupa un lugar en el sistema de lexemas el que, a su vez, origina un espacio en el campo de los lemmas del lexicón mental de L2.
2. Inferir la información sintáctica de la pieza a partir del contexto. Los resultados de diversos estudios en este sentido muestran que es posible para la mayoría de los aprendientes de una L2 obtener la información sintáctica correcta a partir del contexto. (Parry 1993, de Bot, Paribakht y Wesche 1997, Watanabe 1997, Paribakht y Wesche 1999).

3. Inferir el significado a partir de la información sintáctica. Aquí es importante destacar que, en la mayoría de los casos, el concepto de la palabra nueva ya existe en el sistema conceptual del hablante de L1 (ver inciso 1.3.3.), así que es posible prever que el proceso de aprender el significado de una pieza léxica de L2 consiste en 'pasar' del sistema conceptual de L1 al lemma de L2 la información semántica correspondiente. Ese 'paso' puede darse haciendo conjeturas a partir del conocimiento de las estructuras sintácticas de la L2. Dicho conocimiento, a su vez, puede ser resultado de la observación de determinadas estructuras que el aprendiente realice durante la repetida exposición a ellas, o bien de la instrucción formal.

Estos pasos describen el procesamiento de input contextualizado escrito; en el caso de input oral, el primer paso sería la segmentación de la cadena hablada en forma que corresponda a los lexemas de L2. Por otro lado, la información sintáctica del contexto no está disponible por el tiempo suficiente para un análisis minucioso que permita inferir datos para el lemma de la palabra nueva, lo cual eleva el grado de dificultad en el proceso de inferencia (Brown, Sagers y LaPorte 1999).

Es importante destacar que algunas piezas léxicas, tales como las colocaciones, requieren de información adicional al input para que el aprendiente pueda procesarlas como una unidad, especialmente si el aprendiente es del nivel básico (ver inciso 1.4.2.).

Según de Bot et al. (1997: 320), la inferencia léxica es la principal estrategia para la comprensión y eventual adquisición de vocabulario de L2. Este tipo de inferencia consiste básicamente en una *adivinanza* del significado de la palabra nueva fundamentada en todas las claves disponibles: el aprendiente acude al contexto, a su conocimiento del mundo, del tema y a la información morfosintáctica de la pieza léxica. En este punto, de Bot et al. coinciden con Watanabe (1997), Paribakht y Wesche (1999) y Fraser (1999) al señalar que el esfuerzo que el aprendiente realiza al inferir los significados de palabras nuevas está en relación con su adquisición de dichas palabras.

No obstante, el mismo de Bot (1997: 316) admite que es posible que aún con el procesamiento descrito en los tres pasos anteriores la adquisición de la pieza léxica no suceda. Es decir, el procesamiento léxico de inferencia que subyace a la comprensión según este modelo no garantiza, por sí mismo, la adquisición de la pieza. Los resultados

de los estudios realizados por de Bot et al. (1997) y Watanabe (1997) muestran que, aún cuando los aprendientes de L2 apliquen la inferencia a la comprensión de textos escritos, la adquisición de piezas léxicas no se lleva a cabo en todos los casos.

De lo anterior podemos suponer que:

- La adquisición de léxico es un proceso gradual.
- Como proceso, la adquisición de léxico supone la existencia de dos o más etapas de desarrollo.
- Dichas etapas deben caracterizarse por un mayor grado de precisión en el conocimiento de la pieza y una mayor profundización de dicho conocimiento en el sistema de procesamiento de la lengua, específicamente en el lexicon.
- En cada etapa deben intervenir uno o más procesos cognitivos que permitan al aprendiente adquirir (integrar) la pieza léxica en su totalidad.

A este respecto, la propuesta de Henriksen (1999) parece coincidir con las suposiciones anteriores. Ella propone tres dimensiones de competencia léxica que, bajo la perspectiva del modelo que nos ocupa, pueden describir tres niveles de adquisición de una pieza léxica:

1° Precisión del conocimiento léxico. Según Hazenberg y Hulstijn (1996:145 - 160), el conocimiento del vocabulario es la 'comprensión precisa'. Esto involucra la habilidad de traducir la pieza léxica de L2 a L1, encontrar la definición correcta en situaciones de opción múltiple y parafrasearla en la lengua meta.

2° Profundización del conocimiento léxico. En esta etapa se mejora la calidad del conocimiento de la pieza. Wesche y Paribakht (1996:13 - 14) definen el concepto de *profundidad* ('depth) en relación con el conocimiento léxico en dos aspectos: a) el tipo de conocimiento y b) el grado de alcance de dicho conocimiento. De esto trataremos más ampliamente en el inciso 1.3.1.

3° Transición del uso receptivo a la habilidad productiva. Es una tradición en el estudio de la adquisición de la lengua el aceptar la división entre vocabulario receptivo y productivo. El presente estudio asume más bien la existencia de un continuo entre una y otra clase de vocabulario ya que 'el vocabulario productivo incluye y amplía el conocimiento receptivo'

(Nation, 1990: 32). Por otro lado, resulta una labor muy complicada delinear con exactitud cuándo el conocimiento receptivo se convierte en productivo. En el marco del modelo que nos ocupa, el punto central de esta tercera etapa es el enriquecimiento de la representación semántica de la pieza léxica de L2 en el sistema de lemmas y la conexión adecuada al sistema conceptual del hablante, de ello trataremos en 1.3.1.

En resumen, un modelo de adquisición de vocabulario de L2 mediante el procesamiento de léxico asumiría que es posible adquirir vocabulario de una L2 a partir del input lingüístico contextualizado siempre y cuando el sujeto enfrente la pieza léxica en múltiples ocasiones, en contextos variados y significativos. La adquisición de una pieza léxica mediante el procesamiento se determina por la interacción de factores contextuales, de palabra y del aprendiente. La actitud del aprendiente respecto de la pieza meta, la ubicación y relaciones de ésta con el contexto y el grado de procesamiento definen el grado de dificultad para la adquisición de una pieza. El proceso de inferencia juega un papel determinante en la asignación de significados para la comprensión del input, no obstante no es garantía por sí mismo de que las piezas léxicas sujetas a dicho procesamiento sean adquiridas. Por lo que, cuando se habla de adquirir vocabulario se debe pensar en un proceso con etapas de desarrollo en sentido horizontal (ampliación) y vertical (profundización).

1.3. Lexicones mentales de L1 y L2.

1.3.1. Qué es 'saber' una palabra.

Existe una gran diversidad de criterios respecto de qué es 'saber' una palabra de L2. Para algunos autores, el punto central es la cantidad de información que el hablante tiene acerca de una palabra: pronunciación, escritura, ortografía, significado(s), función gramatical y estructura argumental (Read, 1989; Hatch y Brown, 1995; N. Ellis, 1994, 1997). Para otros (Robinson, 1989 y Nyssönen, 1996), el conocimiento léxico se relaciona con la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980); de modo que 'saber' una palabra es tener conocimiento de su función gramatical, factores sociolingüísticos (registro, estilo, etc.), función discursiva y posibilidades para la competencia estratégica.

En el marco del modelo de Levelt, con las adaptaciones descritas en 1.2.1. y 1.2.2., 'saber' una palabra de L2 implica el procesamiento de conocimiento declarativo, a saber, los

rasgos que constituyen una pieza léxica. Es decir, si bien el lexicón es un componente de conocimiento declarativo, la adquisición de las piezas que lo forman se realiza mediante la activación de diversos procesos que, a su vez, pueden estar regulados por condiciones semejantes a las descritas en 1.2.2. Así las cosas, 'saber' una palabra es haber integrado esa pieza léxica al lexicón mental, tanto en el sistema de lemmas como en el de lexemas, de tal forma que pueda ser activada tanto por los procesos relacionados con la producción como por los de comprensión de la lengua.

Para que dicha activación sea posible, se requiere que la pieza tenga las siguientes características:

- Que su FF esté representada en el sistema de lexemas de tal modo que su activación sea posible por cualquiera de estos dos procesos: codificación fonológica (formulador) y decodificación fonológica (sistema de comprensión del discurso). En el primer caso, se requiere que la información incluida en la FF de la pieza incluya pronunciación y acentuación, en el caso de palabras de dos o más sílabas. En el segundo caso, la información de la FF debe ser algo semejante a un patrón fonético base que permita el reconocimiento de la pieza aún con las variaciones naturales de la cadena hablada. Para el procesamiento de lengua escrita, la información debe incluir un patrón base de la cadena de grafías. Para Bierwisch y Schreuder (1992: 26 - 27), la FF también incluye información acerca del registro y estilo.
- En el sistema de lemmas, se requiere que la FG de la pieza léxica tenga la información acerca de sus funciones gramaticales: sustantivo, adjetivo, verbo, preposición, artículo.
- Así mismo, que la EA de la pieza léxica especifique qué argumentos pueden acompañar la pieza y en qué contextos.
- Que la FS incluya tantos significados como es posible asignarle a esa pieza léxica y aún información sobre las posibles connotaciones de la pieza léxica en diferentes contextos. Cabe recordar que la FS

es una estructura conceptual que puede describirse en términos de primitivos universales y representaciones conceptuales.

La descripción anterior de lo que es 'saber' una palabra según el modelo que sirve de base a este estudio, permite analizar el aspecto contrario, esto es, qué es 'no saber' una palabra. Más aún, el modelo base de este estudio permite ubicar la causa de esa carencia de conocimiento en alguno de los niveles de procesamiento, dependiendo del problema que presente la comprensión de la pieza léxica.

- La primera posibilidad es que el aprendiente no reconozca la pieza léxica como tal en la cadena hablada, o bien, que no pueda 'recordarla' al encontrarla en su forma escrita. En este caso, puede intuirse falta, parcial o completa, de información en la FF, lo que no permite relacionar la forma morfo-fonológica de la pieza con ninguna forma almacenada previamente. Aquí puede haber variantes, por ejemplo, que el aprendiente no conozca la forma de la pieza nueva pero, después de un análisis más o menos minucioso, pueda identificar en ella partes de piezas conocidas previamente. O bien, que encuentre cierta similitud entre la pieza nueva y alguna de su L1 y, en base a esa semejanza, intente llenar la información faltante en el sistema de lemmas. En ambos casos, el aprendiente acude a estrategias para la comprensión y adquisición de léxico, de las cuales se tratará en el inciso 1.4.2.
- La segunda posibilidad se ubica entre el sistema de lexemas y el de lemmas: el aprendiente reconoce la FF de la pieza léxica, pero no puede acceder a su FS. Esto puede deberse a que no siempre la relación lexema – lemma es uno a uno, o bien, a que la FF no contiene aún la información suficiente para activar la FS correspondiente. Aquí cabe destacar que, según Levelt (1989:19 - 20) la FS es la primera parte del lemma que se activa a través de la FF con el propósito de obtener información conceptual a la mayor brevedad posible; la FG y la EA proveen orientación respecto de las relaciones entre los elementos conceptuales. No obstante, el autor

no describe con claridad los subprocesos involucrados en la activación de la FS desde la FF. En este caso, el aprendiente puede acudir al contexto para inferir rasgos de la FG y de la EA de la pieza (inciso 1.2.1., 29 - 30), que eventualmente le faciliten el establecimiento de FS. En este nivel se ubican muchas de las estrategias para la comprensión de lectura.

- La tercera posibilidad se ubica entre el sistema de lemmas y el Vbl. En este caso, el aprendiente puede reconocer la forma de la pieza léxica, 'sabe' sus rasgos gramaticales y argumentales, pero no le es posible relacionarla con un concepto bien definido. Esto es, no puede traducirla a su L1, definirla, o establecer diferencias y semejanzas de significado con otras palabras. La información semántica de un lemma de L2 solamente puede provenir de conceptos ya existentes en el sistema conceptual del aprendiente, precisamente ésta es una de la diferencias entre el lexicón de L1 y el de L2, como se verá más adelante en 1.3.3. Así que, como se dijo anteriormente, el proceso de formación de la FS de una pieza léxica debe involucrar el paso de un 'trozo' de información del sistema conceptual al lemma. El mismo proceso, activado en contextos diferentes, puede enriquecer gradualmente la FS. Según Ellis y Sinclair (1996:234 - 250), el aprendizaje explícito de significado es la mejor vía para la adquisición de la FS de una pieza léxica (ver inciso 1.3.2.)

De Bot et al. (1997:317 - 318) coincide con los tres puntos anteriores, y añade que la adquisición del significado de una palabra es un proceso componencial. Es decir, que la FS de una pieza se construye por la inclusión constante de nuevos elementos. Este punto requiere mayor estudio puesto que plantea la posibilidad de la existencia de una red semántica dentro de cada FS que, a su vez, debería tener extensiones hacia FSs con elementos semánticos en común. Las implicaciones de asumir la existencia de dicha red podrían señalar hacia la rapidez con que es posible parafrasear una palabra de la que sí se tiene claramente definido el significado.

Ahora bien, para que un aprendiente realmente llegue a 'saber' una palabra según la definición de 'saber' que ocupa este inciso, se requiere la activación de procesos de conocimiento e internalización de la pieza (ver 1.4.2., incisos a. b. y c.) Estos son eminentemente cognitivos (discriminación, análisis, etc.); aunque pueden distinguirse aquellos que se relacionan con las funciones de la memoria (mnemotécnica).

1.3.2. Desarrollo del lexicón mental de L2.

Como se afirmó anteriormente, el estudio de la competencia léxica estuvo prácticamente abandonado desde la aparición del concepto de competencia comunicativa en el campo de la adquisición de una L2 de Canale y Swain (1980). El problema fundamental radicaba en que no había una conciencia clara de la importancia de la competencia léxica en el logro de la competencia comunicativa, tampoco había –ni lo hay hasta la fecha- un acuerdo generalizado en cuanto a qué es la competencia léxica en L2, ni mucho menos aún, en cuanto a cómo desarrollarla. Todo esto pese a que para tomar decisiones en el terreno de la enseñanza y adquisición de vocabulario es indispensable partir de una base teórica respecto a qué factores contribuyen al logro de la competencia léxica.

En la última década el panorama cambió; el estudio de la lengua a partir de aspectos psicológicos ha contribuido a señalar la importancia del léxico en prácticamente todos los aspectos de la lengua, así como a subrayar la riqueza de información de diversas índoles almacenada en el lexicón mental. Actualmente, es posible agrupar los estudios enfocados a describir el conocimiento léxico en dos grupos: los 'atomísticos' y los 'globalizantes'.

En el primer grupo se considera que el desarrollo del lexicón de L2 sucede en función del incremento de información acerca de cada pieza léxica. Es decir, mientras más conozca el aprendiente sobre la función gramatical, estructura argumental, escritura, pronunciación y significados posibles de cada pieza, mayor es el desarrollo léxico (Nation, 1990; Hatch y Brown, 1995; Schmitt y Meara, 1997). La descripción que aparece en el inciso 1.3.1. respecto de qué es 'saber' una palabra puede ubicarse en este primer grupo.

El segundo grupo reúne los modelos que consideran al lexicón como un todo constituido por redes de piezas interconectadas entre sí. Siguiendo esta línea de pensamiento, la competencia y el desarrollo léxicos pueden definirse en términos de dos dimensiones que

describen al lexicón en su totalidad: amplitud y profundidad (Wesche y Paribakht, 1996), o bien, tamaño y organización (Meara, 1996).

Si bien en el inciso anterior se abordó al conocimiento léxico desde una perspectiva atomística, también es posible hacerlo desde el enfoque globalizante sin violentar los principios de la organización del lexicón mental del modelo de Levelt. En 1.1.6.1. se afirmó que es posible encontrar relaciones no solamente al interior de cada pieza léxica (relaciones intrínsecas), sino también entre las piezas (relaciones asociativas). Éstas últimas se establecen en base a elementos comunes entre los significados (FS), funciones gramaticales (FG), coincidencias en las Eas, o en las formas morfo – fonológicas de dos o más piezas.

En este marco de ideas se abordará al desarrollo del lexicón de L2 en ambos sentidos: horizontal (amplitud o tamaño) y vertical (profundidad o grado de organización.) Ahora bien, dicho desarrollo se ubica necesariamente en una situación de aprendizaje que puede ser informal ('naturalista'), o 'formal' (Singleton, 1999: 48 – 52). Dado que cada situación influye de forma diferente, pero decisiva, sobre el desarrollo del lexicón, la segunda parte de este inciso abordará las ventajas y desventajas de cada posición, aunque se hará una descripción más detallada de la situación de instrucción formal debido al entorno en que se ubica el curso propuesta de este estudio.

1.3.2.1.a. Tamaño del lexicón.

Cuando escribe acerca del tamaño del lexicón, Meara (1996: 37) se refiere a la cantidad de palabras de L2 que un aprendiente conoce y es capaz de reconocer, al menos en su forma y significado en L1. Nation (1990:85 – 90 y 115 – 116; 1993:119) coincide con Meara en que la cantidad de vocabulario de L2 que el hablante conoce está en relación directa con su habilidad para comprender la lengua en forma escrita y oral, al menos en los niveles básicos de adquisición. Para Laufer (1982, 1992 citado en Nation, 1993:119), lo más importante es que el aprendiente conozca el mayor número de las piezas léxicas de uso más frecuente. En esto concuerda con Nyssönen (1996: 168), quien afirma que el desarrollo del lexicón de L2 debe consistir en la adquisición de 'las piezas léxicas más comunes, en los patrones más recurrentes', ya que esto permitirá la práctica continua. Ellis (1995: 212), propone que la adquisición de los diversos aspectos de una palabra pueden llevarse a cabo mediante dos tipos de aprendizaje diferentes: el aprendizaje

implícito para el reconocimiento y la producción, el aprendizaje explícito para la adquisición del significado y las relaciones asociativas. El primer tipo de aprendizaje requiere la atención hacia el estímulo, pero no involucra operaciones conscientes. El ejemplo más prototípico del aprendizaje implícito es el que se hace mediante la exposición intensiva del sujeto a la lengua meta, sea a través de la lectura o en situaciones de comunicación oral. Por otro lado, el aprendizaje explícito es más consciente; involucra la búsqueda de reglas y su aplicación y está fuertemente condicionado por la calidad del procesamiento mental que el aprendiente realice. La instrucción formal abunda en ejemplos de actividades que propician éste tipo de aprendizaje.

Siguiendo esta línea de razonamiento, el aprendizaje implícito podría beneficiar al desarrollo horizontal o ensanchamiento del lexicón, puesto que sería el medio para la adquisición de las FFs (incluye la forma gráfica) de las palabras. El papel que la lectura intensiva y la exposición a textos orales juega en el incremento del número de piezas léxicas que el aprendiente puede conocer en su forma, en primera instancia, y reconocer en futuros encuentros es una tradición en el estudio de la adquisición de vocabulario de una L2.

Según Ellis (1995: 554), el reconocimiento de la forma de una pieza léxica facilita su adquisición. En el marco del modelo que sirve de base a este estudio, el reconocimiento de la FF de una pieza crea o activa un espacio en el sistema de lemmas que podría detonar los procesos cognitivos vinculados con la adquisición de vocabulario. Esto podría apuntar hacia la viabilidad de implementar actividades que propicien la exposición intensiva de los aprendientes al input adecuado, ya sea en forma escrita u oral.

En lo que respecta a la calidad del input, diversos estudios en el campo de la adquisición de léxico (Paribakht y Wesche, 1996, 1999; Watanabe, 1997; Huckin y Coady, 1999; Ellis y Xien He, 1999) señalan tres características:

- a) El input debe ser tal que llame la atención del aprendiente.
- b) El input debe demandar cierto grado de esfuerzo para su procesamiento.
- c) El input debe ser tal que la palabras meta sean comprensibles mediante el análisis de elementos del contexto.

De lo que se sigue que si el aprendiente enfrenta un tipo de input con las características anteriores, conocerá y reconocerá al menos en su forma, un número X de piezas léxicas de L2 que será mayor a las que podría conocer si no se expusiera a tal input. Esto, con la consecuente apertura de espacios en el sistema de lemmas.

A las actividades que propician el aprendizaje implícito podría añadirse el uso de estrategias que permitan conocer un mayor número de piezas léxicas. Según Nation (1993: 124), las estrategias más indicadas para este fin son las que activan el proceso de inferencia sin relación directa con el tema del texto. Este punto se ampliará en 1.4.2.

Cabe mencionar que el desarrollo horizontal del lexicón puede también suceder de forma incidental. De hecho, la adquisición incidental de vocabulario de una L2 ha llamado la atención de investigadores como Paribakht y Wesche, Huckin y Coady, Wode, Brown, Sagers y LaPorte, R. Ellis y Xien He y S. Gass (todos 1999). No obstante, el presente estudio no entrará en este tipo de adquisición de léxico por no tener una conexión evidente con el modelo de adquisición que le sirve de base teórica.

Es posible percatarse del desarrollo del lexicón de L2 en esta dimensión mediante diversos instrumentos –algunos de ellos son actividades- diseñados para tal propósito. Wesche y Paribakht (1996:12 - 23) presentan la siguiente selección: listas de frecuencia, test basados en diccionarios, diversos tipos de test, desde los de formato cerrado hasta los de realización de tareas por parte del aprendiente; tests de opción múltiple, checklists, dictado; tests que requieran: la identificación de palabras 'reales', la relación de palabras con la definición correspondiente o con su significado en L1, la traducción de palabras de L1 a L2, el reconocimiento de errores, la elaboración de composiciones y entrevistas orales con las piezas léxicas meta y escalas descriptivas.

Todos los instrumentos anteriores tienen como propósito medir el tamaño del vocabulario de L2 del aprendiente, ya sea demostrado o declarado por él mismo. Dicha medición se hace en base a una muestra de palabras con respecto a un tarea determinada y a criterios previamente establecidos. Sin embargo, esta forma de medición no es la idónea para estimar cuánto sabe el aprendiente acerca de piezas léxicas específicas, ni si ya se han establecido relaciones entre ellas en su lexicón mental. Este punto se ampliará en 3.1.3. y 4.3.7.

1.3.2.1.b. Organización del léxico.

Según Meara (1996:45), conforme el aprendiente de L2 progresa en su adquisición de la lengua, la dimensión de tamaño del léxico pierde importancia; en los niveles intermedios y avanzados, lo más importante es la organización del vocabulario aprendido. Él afirma que un léxico bien estructurado, aunque no muy amplio, es más útil para el aprendiente de L2 que uno más grande pero sin organización. El presente estudio considera que es indispensable que conforme crece el número de piezas léxicas adquiridas, se establezcan también las relaciones entre ellas ya que esto puede facilitar la adquisición de nuevas palabras, como se verá más adelante.

Por su parte, Nyssönen (1996: 168) describe al léxico adecuado como 'un sistema estructurado, accesible y expandible, que incluye tanto piezas de contenido como funcionales en las proporciones necesarias'. Los términos 'sistema' y 'estructurado' remiten a la concepción del léxico como un todo bien organizado, en donde cada pieza léxica forma parte de varias redes. Cada red asocia piezas con características o rasgos semejantes, ya sea por forma, por sonido, por significado, por función gramatical, o por los argumentos que pueden asignárseles. En el modelo de Levelt, las relaciones asociativas – que corresponden a las relaciones citadas anteriormente- se establecen por las FSs, o por las FGs, o por las EAs y hasta por las FFs de las piezas léxicas, de modo que describen la estructura del léxico, tanto en el nivel de los lemmas, como en el de lexemas.

Ahora bien, según Nation (1990: 33 - 34), los aspectos semántico, gramatical y argumental (éstos últimos señalados por el autor como 'linking aspects') de las palabras pueden ser mejor adquiridos a través del aprendizaje explícito. De ahí que, si lo que se busca es continuar el desarrollo del léxico, el aprendizaje explícito debe seguir al implícito. Éste último para atender a la forma, en tanto que el explícito para la adquisición de los aspectos semántico, gramatical y argumental de cada pieza, así como para el establecimiento de las relaciones en base a cada uno de éstos aspectos.

Esta aseveración encuentra su fundamento en los resultados de estudios realizados en el campo de la adquisición de léxico de una L2 a través del input contextualizado (aprendizaje implícito), al que se añade la instrucción explícita (aprendizaje explícito) (Nation, 1990, 1993; Coady, 1993; Nation y Newton, 1997). Dichos resultados señalan que 'la forma más eficiente para abordar las necesidades de vocabulario de estudiantes de L2

es una combinación de lectura (aprendizaje implícito) e instrucción interactiva sobre el vocabulario.' (aprendizaje explícito). (Coady, 1997: 280).

Así las cosas, son objeto de aprendizaje explícito todos los puntos que contribuyan al establecimiento de relaciones semánticas, relaciones por la función gramatical y por la estructura argumental en el lexicón mental. Así podría lograrse el desarrollo del lexicón en cuanto a su organización.

La medición de la organización del lexicón puede realizarse mediante instrumentos tales como: tareas que requieran el uso o descripción de redes de piezas léxicas por cualquiera de los aspectos mencionados y construcción de cadenas de asociación entre dos o más palabras elegidas al azar (Meara, 1996: 45 – 50). El presente estudio propone actividades para la construcción de redes léxicas, así como algunos medios para la evaluación de esta segunda dimensión del léxico (ver incisos 4.3.4. y 4.3.6.)

1.3.2.2. Entornos y oportunidades para el desarrollo del lexicón de L2.

El desarrollo del lexicón sucede siempre en un contexto o situación y éste condiciona la adquisición de L2, como se verá más adelante. Pueden distinguirse dos contextos de aprendizaje: el *contexto naturalista* y el *contexto de instrucción formal* (Singleton, 1999: 48 – 52). Éste último corresponde a la situación en que se ubica la propuesta del presente estudio.

La adquisición de léxico y, de hecho de L2, en un contexto naturalista semeja al proceso que enfrenta el niño para adquirir su L1: el reto inicial es la fragmentación de la cadena hablada en unidades léxicas para luego conectarlas con trozos de significado. Paralelamente, el niño continúa la construcción de un sistema conceptual que le permita organizar la realidad. También debe descubrir las reglas de uso de las piezas léxicas, su ubicación en estructuras gramaticales y la forma en que éstas y aquéllas interactúan entre sí. Esto sólo por mencionar los procesos de comprensión.

El desarrollo del lexicón de L2 en un contexto naturalista requiere la realización de casi todos los puntos anteriores, con excepción de la construcción de un sistema conceptual. Una ventaja para el aprendiente de L2 es que ya tiene experiencia en establecer conexiones entre forma y significado, aunque en este sentido su L1 puede causar cierto grado de interferencia. Una ventaja más para el desarrollo del lexicón en este contexto es que, aún cuando L1 y L2 sean lenguas muy disímiles, siempre hay cierto grado de

'traslape cognoscitivo entre ellas, lo que significa que al menos algunos de los conceptos que fueron lexicalizados durante la adquisición de L1 podrán tener fácil entrada en la clasificación de la realidad que ofrece L2' (Singleton, 1999: 48).

Desde el punto de vista social, el aprendiente de L2 en un contexto naturalista se encuentra en contacto más o menos constante con la L2, ya sea en su forma oral o escrita. Esto le provee de un sinnúmero de oportunidades para el aprendizaje implícito.

Por otro lado, el desarrollo léxico de L2 en un contexto de instrucción formal ofrece al aprendiente la ventaja de un input modificado para facilitar su comprensión, manipulación y, eventualmente, su adquisición. Así, el desarrollo del lexicón puede darse mediante aprendizaje implícito como explícito, según lo consideren tanto el profesor de lengua como el aprendiente. (Véase Aitchinson, 1989:9 – 10, 69 – 73, 148 – 152; Hatch y Brown, 1995: 401, para sus comentarios respecto del 'motherese' y del 'teacherese')

Una ventaja más para el aprendiente de L2 en un contexto de instrucción formal es que, usualmente, éste se encuentra en desarrollo cognitivo y, muchas veces, físico también. En nuestro país, los aprendientes de inglés se cuentan en su mayoría entre estudiantes, profesionistas y personas con deseos de superación personal. Esto puede coadyuvar a que el estudio de la lengua, específicamente de léxico, sea más sistemático, de aplicación interdisciplinaria y persiga objetivos definidos.

El contexto de instrucción formal puede poner al alcance del alumno estrategias para la adquisición de vocabulario, ayudarlo a adquirirlas y desarrollarlas. Así mismo, puede permitir que el alumno acuda a materiales compatibles con su propio estilo de aprendizaje, sus necesidades e intereses para continuar el desarrollo de su lexicón. El aprendiente, a su vez, puede profundizar en el vocabulario de su interés mediante materiales didácticos especializados.

Como se puede apreciar, cada contexto de aprendizaje ofrece diversas ventajas y desventajas al aprendiente de léxico de L2. Allwright (1991: 166 – 167, citado en Schreuder y Weltens, 1993), propone que, más que los contextos de aprendizaje, lo verdaderamente importante son las '*oportunidades*' que el aprendiente recibe para desarrollar su lexicón. Para el proceso de desarrollo, lo que importa no es tanto el sitio en donde se realiza la adquisición, sino lo que la situación representa para el proceso mismo. Una situación naturalista, por ejemplo, puede proveer al aprendiente con múltiples

'oportunidades para encontrar todo lo que debe aprenderse', en tanto que un contexto de instrucción formal provee principalmente *'oportunidades para hacer algo con el material de la lengua meta.'* Según Allwright (1991), ambas oportunidades forman parte de un continuo donde los extremos son *'oportunidades de encuentro'* y *'oportunidades de práctica'*. Es importante que toda actividad para el aprendizaje de léxico se ubique en algún punto de ese continuo. Más aún, que el aprendiente mismo sepa reconocer qué requiere en cada caso.

Algunos autores (De Groot, Kroll, citados en Schreuder y Weltens, 1993) han investigado si el contexto de aprendizaje influye en la organización del lexicón mental de L2. Otros más (Nation, 1990, 2001; Poulisse, 1993) se han concentrado en describir la posible organización y funcionamiento del lexicón de L2 a partir de la instrucción formal. El siguiente inciso se limita a definir una posición respecto de la existencia de uno o más lexicones.

1.3.3. ¿Lexicón o lexicones mentales de L1 y L2?

El modelo de procesamiento de lengua de Levelt no asume claramente ninguna posición respecto de si los hablantes de dos o más lenguas desarrollan más de un lexicón mental, así que es necesario partir de otras bases afines para adoptar una posición al respecto.

En su propuesta para un modelo de procesamiento léxico basado en el modelo de Levelt, de Bot, et al. (1997: 326 – 327) afirman que es posible identificar algunos puntos de contacto entre el lexicón de L1 y el de L2. Dichos puntos de contacto pueden ser los 'cognados', en donde los lemmas de lenguas diferentes están conectados a un mismo lexema. Aquí es posible distinguir dos asunciones básicas: a) que existen dos lexicones mentales en los hablantes de dos lenguas. b) que hay un cierto nivel en donde ambos lexicones entran en contacto. El presente estudio se apega a la afirmación de de Bot et al. y asume la posibilidad de la existencia de dos lexicones para los hablantes de dos lenguas.

En cuanto al grado de conectividad entre ambos lexicones, este estudio adopta la línea de razonamiento planteada por Singleton (1999: 130 – 190) en base a una amplia gama de investigaciones. Ésta señala que, si bien el lexicón de L1 constituye un almacén separado del lexicón mental de L2, ambos sistemas están en comunicación; ya sea vía conexiones

directas entre nodulos léxicos de L1 y L2, o por un almacén conceptual común, o por ambos. El grado de conexión varía de un individuo a otro dependiendo de factores tales como la forma en que se adquirieron las palabras, qué tan bien se les conoce, el grado de semejanza formal y/o semántica y el grado en que el aprendiente percibe dicha semejanza.

1.4. Procesos mentales y estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.

Cuando se habla de procesos y de estrategias para la adquisición de vocabulario de una L2, es indispensable retomar algunos de los puntos tratados anteriormente a fin de que hagan las veces de bases teóricas para la selección, clasificación, descripción, enseñanza y desarrollo de dichas estrategias.

El inciso 1.3.1. planteó tres formas posibles en que un aprendiente puede 'no saber' una palabra de L2: 1) que el aprendiente no reconozca la pieza léxica como tal en la cadena hablada, o que no pueda 'recordarla' al encontrarla en su forma escrita. 2) que el aprendiente reconoce la FF de la pieza léxica, pero no puede recordar su significado. 3) el aprendiente puede reconocer la forma de la pieza léxica, 'sabe' sus rasgos gramaticales y argumentales, pero no le es posible relacionarla con un concepto bien definido.

En todos estos casos, el aprendiente busca formas de solucionar su problema de falta de conocimiento, a éstas se les conoce como '*estrategias del aprendiente*' (Chamot y O'Malley, 1997: 371). Éstas estrategias se caracterizan por haber sido desarrolladas por el aprendiente mismo para resolver problemas en su aprendizaje de L2, cada una consta de un número reducido de pasos a seguir y generalmente se aplican de forma subconsciente. (Brown, 2001: 207; Chamot y O'Malley, 1997: 372).

Existen, sin embargo, procesos cognitivos más complejos relacionados con la manipulación, transformación y adquisición de vocabulario de L2, O'Malley y Chamot (1993:1) los denominan '*estrategias de aprendizaje*'. Sus características distintivas son: que pueden ser adquiridas mediante la instrucción formal, es decir, que pueden ser objeto de enseñanza, que son habilidades cognitivas complejas, que pueden describirse como una serie de productos que, una vez afinados, se convierten en conocimiento procedimental; su aplicación es voluntaria y tienen como objetivo facilitar el aprendizaje.

Ahora bien, si asumimos que el lexicón mental de cualquier lengua natural es un componente formado por conocimiento declarativo, estático (inciso 1.1.6.) y su construcción es mediante procesos cognitivos complejos que pueden llegar a constituirse en conocimiento procedimental, podemos presumir que, dadas ambas circunstancias, el aprendiente el aprendiente puede construir su propio lexicón mental de una L2 y, eventualmente, de cualquier otra lengua extranjera que desee aprender.

Ahora bien, el inciso 1.3.2. introdujo las nociones de aprendizaje implícito y aprendizaje explícito como medios para lograr el desarrollo del lexicón mental de L2. Se afirmó que la FF de las piezas léxicas puede ser objeto del aprendizaje implícito, en tanto que la FS lo era del aprendizaje explícito. Ambos tipos de enseñanza pueden aplicarse también a las estrategias de aprendizaje. Al analizar las sugerencias de instrucción de estrategias de aprendizaje según Brown (2001: 218 – 227), es posible percatarse de que existe un continuo que va desde las actividades y materiales más implícitos hasta los más explícitos. Por ejemplo, la enseñanza implícita puede ser a través del desarrollo de actividades interactivas (equipos de trabajo, grupos de conversación) donde el punto explícito a tratar lo constituye un tema de conversación o un punto gramatical. Otro ejemplo de enseñanza implícita de estrategias de aprendizaje es el uso de técnicas compensatorias (lluvia de ideas, uso de claves sintácticas en el contexto). Por otro lado, la enseñanza explícita puede darse a través de guías adjuntas al material del curso de lengua, libros de texto con secciones especializadas en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la aplicación periódica de inventarios de estrategias para el aprendizaje de lengua (*Strategy Inventory for Language Learning, SILL*).⁴

Según Brown (2001:221 - 225), la enseñanza de estrategias de aprendizaje debe ser explícita, en tanto que las estrategias del aprendiente pueden quedar implícitas, o bien, hacerse concientes (explícitas), según el grado de avance en la adquisición de la lengua meta. El presente estudio adopta esta postura ya que es congruente con su propuesta básica donde la instrucción sistemática de vocabulario incluye también atención explícita al desarrollo de estrategias para la adquisición de vocabulario.

⁴ Brown (2001: 221 – 225) presenta dos inventarios especialmente diseñados para aprendientes del inglés como L2.

1.4.1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.

La amplia gama de aspectos del aprendizaje que pueden estar involucrados en la aplicación de una estrategia dificulta la tarea de clasificar las estrategias de aprendizaje para su estudio y enseñanza. Entre las clasificaciones más conocidas están la de Rubin (1981, citada en O'Malley y Chamot, 1993: 5 - 6), quien divide a las estrategias en las que afectan directamente al aprendizaje y las que contribuyen indirectamente; la de Oxford (1990, citada en Schmitt, 1997: 205), quien distingue entre estrategias sociales, estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas; y la de Chamot y O'Malley (1997), quienes proponen tres grupos, a saber: estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias sociales y afectivas.

Los criterios de clasificación de Rubin han sido aplicados al estudio de las estrategias del aprendiente debido a que son resultado de una serie de entrevistas que él realizó con aprendientes de una L2. En esas entrevistas los aprendientes reportaron qué medios eran sus favoritos para solucionar problemas de aprendizaje. Cabe destacar que ninguno de ellos señaló haber recibido instrucción formal en la adquisición de dichas estrategias, por lo que cabe suponer que se refirieron a medios desarrollados por ellos mismos. El presente estudio se enfoca sobre las estrategias de aprendizaje y no las del aprendiente, razón por la que no se adoptan los criterios de Rubin para proponer una clasificación de estrategias de aprendizaje de léxico.

Por otro lado, la clasificación de Oxford (1990) presenta problemas para definir a qué clase pertenecen algunas estrategias. Por ejemplo: 'Trabajar en equipos para resolver un problema', puede ser una estrategia social, pero también de memoria, puesto que demanda la interacción con conocimientos previos. Más aún, también podría considerarse una estrategia cognitiva porque demanda la aplicación de procesos mentales como el análisis.

La clasificación propuesta por O'Malley y Chamot (1993:46) y Chamot y O'Malley (1997:375) reduce los problemas al considerar en el mismo grupo a las estrategias de memoria y a las cognitivas, pero esto afecta su capacidad para describir a las estrategias de adquisición de vocabulario, como se verá en el inciso 1.4.2. No obstante, esta clasificación ofrece ventajas para la enseñanza sistemática de estrategias de aprendizaje porque los tres grupos principales que la conforman permiten identificar con cierta facilidad

prácticamente todas las estrategias de aprendizaje. Esto puede facilitar la toma de decisiones relacionadas con su instrucción.

Esta clasificación también permite apreciar al proceso de aprendizaje como una actividad cognitiva compleja que involucra múltiples procesos mentales, los cuales pueden ser agrupados en tres grandes aspectos del aprendizaje: el metacognitivo, el cognitivo y el social/afectivo. En el aspecto metacognitivo se usa el conocimiento para examinar, probar y modificar el sistema procedimental, así como para ampliar el alcance de control del sistema. Así que procesos tales como planear, monitorear, atender selectivamente y evaluar corresponden a estrategias metacognitivas. (O'Malley y Chamot, 1993: 47 – 49).

En el aspecto cognitivo la información proveniente del exterior se almacena en la memoria de corto y/o de largo plazo. Dicho almacenamiento se realiza mediante procesos tales como organizar, ensayar, inferir, resumir, deducir, usar imágenes, transferir y elaborar. Éstos corresponden a las estrategias cognitivas.

El tercer aspecto del proceso de aprendizaje que se aborda en la clasificación que nos ocupa es el social/afectivo. Aquí se ubican procesos involucrados con el aprendizaje en grupo, ya sea porque las actividades se realizan colectivamente, o porque el grupo apoya el aprendizaje del aprendiz. También aquí aparecen las estrategias que el aprendiz desarrolla para sobreponerse a la ansiedad causada por diversas circunstancias que rodean a su propio proceso de aprendizaje.

Dado que el tema central del presente trabajo se ubica en la adquisición de vocabulario, enfocaremos solamente los procesos mentales relacionados con el almacenamiento de información y las estrategias de aprendizaje que se derivan de ellos.

<i>Generic strategy</i>	<i>Mental processes</i>	
<i>Classification</i>	<i>Strategies</i>	<i>Descriptions</i>
Cognitive Strategies	Rehearsal	Repeating the names of items or objects to be remembered.
	Organization	Grouping and classifying words, terminology, or concepts according to their semantic or syntactic attributes.
	Inferencing	Using information in text to guess meanings of new linguistic items, predict outcomes, or complete missing parts.
	Summarizing	Intermittently synthesizing what one has heard to ensure the information has been retained.
	Deducing Imagery	Applying rules to the understanding of language. Using visual images (either generated or actual) to understand and remember new verbal information.
	Transfer	Using known linguistic information to facilitate a new learning task.
	Elaboration	Linking ideas contained in new information, or integrating new ideas with known information.

Tabla 1. Fragmento de la clasificación de estrategias cognitivas de aprendizaje. Basada en O'Malley y Chamot (1993: 46).

En la tabla 1 se presentan únicamente los procesos y estrategias cognitivas según la clasificación de O'Malley y Chamot (1993: 46). Como puede apreciarse, los procesos abordan la adquisición de vocabulario en forma indirecta solamente. En el siguiente inciso se propone una selección de las estrategias más directamente relacionadas con la adquisición de vocabulario de L2, así como una forma de clasificación que recoge y detalla las características específicas de la adquisición de léxico.

1.4.2. Estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.

A pesar de la creciente importancia que ha cobrado el léxico en el campo de la investigación sobre adquisición de una L2, los estudios sobre estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario apenas alcanzan una decena en los últimos años: Paribakht y Wesche, 1996; Harley, 1996: 3 – 11; McCarthy, 1996: 124 – 127; Schmitt, 1997: 199 - 227 ; Nation, 2001: 217 – 317, por nombrar algunos. Hatch y Brown 1995: 368 – 425 describen además las estrategias que el profesor de lengua puede emplear para enseñar vocabulario de L2.

En contraste, abundan los estudios en torno al papel de la memoria (O'Malley y Chamot, 1993: 20 24; Nation, 1990:166 – 168; Ellis. 1997:108 – 109; Huljstin, 1997: 203 – 220, entre otros) en el aprendizaje de léxico, así como los que versan sobre los procesos de

TEST CON
FALLA DE ORIGEN

inferencia para resolver problemas de vocabulario en la comprensión de textos. Es posible que esto sea consecuencia de que procesos vinculados con la memoria, tales como la repetición oral y escrita, así como la memorización de listas de palabras descontextualizadas, son estrategias comunes en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Por otro lado, la lectura intensiva y el input a través de textos escritos han probado tener un papel preponderante en la adquisición de léxico de una L2 en diversos estudios.

No obstante, el estudio de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de léxico es un factor trascendente. Schmitt (1997: 200 – 201) afirma que los aprendientes de L2 en contextos formales consideran que el aprender las palabras de la lengua meta es una parte esencial en su adquisición; él basa su afirmación en diversos estudios: Chamot, 1987; Horwitz, 1988; Cohen y Aphek, 1981; Ahmed, 1989; O'Malley, 1990 (todos citados en Schmitt, 1997: 201). Dichos estudios muestran que los aprendientes emplean más frecuentemente estrategias para la adquisición de vocabulario que para cualquier otro elemento de la lengua. Así mismo, coinciden en que prácticamente todos los aprendientes recurren a estrategias vinculadas con la memoria, en seguida aparecen las notas al margen de los libros, el uso de imágenes y la inferencia.

Éstas estrategias del aprendiente son útiles para obtener un significado aproximado de la palabra, o para comprender una idea en un texto, pero rara vez llevan a la adquisición de la pieza léxica en la memoria de largo plazo. Papagno, Valentine y Baddeley (1991, citados en Nation 2001: 42) encontraron que los aprendientes de L2 pueden sobrepasar las limitaciones de la memoria para retener la fonología y forma (FF) de las piezas léxicas si desarrollaban asociaciones basadas en el significado. En esa misma línea se encuentran los estudios de Hulstijn (1997: 203 – 224) que demuestran la eficacia del método Keyword (que consiste en asociar la forma fonológica de la palabra meta con una palabra de la L1 que sea semejante en sonido, luego crear una imagen que reúna ambos conceptos en la forma más inusual posible.) para recordar el significado y la forma de piezas léxicas de L2.

Lo anterior coincide con la afirmación de Nation (2001: 42) respecto de que 'la cantidad de aprendizaje depende de la calidad del procesamiento mental que ocurre cuando dicho aprendizaje se lleva a cabo.' Si esto es así, la enseñanza de estrategias de aprendizaje

para la adquisición de léxico es un factor fundamental en la adquisición de una L2 y la inversión de tiempo y esfuerzo que conlleva puede justificarse si resulta en la construcción organizada del lexicón mental de la lengua meta.

1.4.2.1. Propuesta de una clasificación de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.

Es importante destacar que las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario presentan algunas características distintivas respecto de aquellas que se aplican a otros aspectos de la L2. Según Schmitt (1997: 203), una estrategia de aprendizaje de vocabulario es la que afecta el proceso por el cual se obtiene, almacena, recupera y usa información sobre una palabra.

Bajo esta definición es posible seleccionar solamente algunas de las estrategias cognitivas descritas por O'Malley y Chamot y quitar aquellas que no afecten el proceso de adquisición de piezas léxicas. Así se puede dejar fuera a las estrategias de resumir y deducir, ya que no inciden directamente sobre el mencionado proceso.

Por otro lado, la misma definición da lugar para introducir otros procesos que sí están directamente relacionados con la adquisición de léxico, a saber: analizar elementos morfológicos de piezas léxicas de L2, analizar elementos lingüísticos de L1, inferir significados a partir de imágenes o gráficos, obtener información de fuentes externas (diccionarios, listas de palabras, glosarios, etc.). A éstos se les agrupará bajo la denominación de 'estrategias metalingüísticas.' (MEL)

Así mismo, la definición permite identificar la categoría de 'memoria' como un grupo de estrategias relacionadas más directamente con el almacenamiento y recuperación de nuevas piezas léxicas mediante su vinculación con conocimientos previamente adquiridos. Esta función prevalece sobre la de obtener información acerca de las nuevas piezas, por eso se les denominará 'estrategias de memoria.' (MEM)

A las estrategias que faciliten la obtención de información acerca de una pieza léxica, ya sea su FF, su FS o su EA, o que coadyuven a la práctica contextualizada de dichas piezas se les llamará 'estrategias cognitivas' (COG).

Schmitt (1997: 207 – 208) propone que las estrategias para la adquisición de léxico también pueden clasificarse en dos grandes etapas: a) las que sirven para iniciar el descubrimiento del significado de una pieza, llamadas 'estrategias de descubrimiento'. b)

las que sirven para consolidar la pieza un vez que ha iniciado el proceso de conocerla o 'estrategias de consolidación'. El autor reconoce que varias estrategias pueden ubicarse en ambas etapas. El presente estudio adoptará ambas etapas porque esto facilita la instrucción y aplicación de estrategias, no obstante no se aplicará ninguno de los apelativos propuestos por Schmitt.

La tabla 2 presenta la propuesta de este estudio para clasificar a las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario con fines didácticos.

<i>Grupo de Estrategias</i>	<i>Estrategias</i>
-----------------------------	--------------------

Etapas de descubrimiento del significado de una pieza nueva

- MEL Analizar parte del discurso. (infer./tran.)
- MEL Analizar afijos y raíces. (tran.)
- MEL Analizar palabras compuestas. (elab.)
- MEL Analizar colocaciones.
- MEL Identificar y transferir cognados de L1. (tran.)
- MEL Obtener información de diccionarios bilingües.
- MEL Obtener información de diccionarios monolingües.
- MEL Obtener información de referencias al margen, glosarios, etc.

Etapas de consolidación

- MEM Estudiar una pieza léxica con una representación gráfica de su significado. (imag.)
- MEM Formarse una imagen mental del significado de una palabra. (imag.)
- MEM Conectar la palabra a una experiencia personal.
- MEM Asociar la palabra con sus coordenadas. (elab.)
- MEM Conectar la palabra con sus sinónimos y antónimos. (elab.)
- MEM Identificar piezas léxicas ya conocidas.
- MEM Conectar la palabra meta con palabras ya conocidas. (elab.)
- MEM Analizar palabras compuestas. (elab.)
- MEM Analizar colocaciones.
- MEM Memorizar colocaciones.
- MEM Usar mapas mentales (semánticos).
- MEM Usar escalas para adjetivos que pueden ordenarse en grados.
- MEM Agrupar palabras para estudiarlas. (org.)
- MEM Agrupar palabras distribuyendo espacios en una página. (org.)
- MEM Usar las piezas meta en frases.
- MEM Agrupar las palabras en una historia. (org.)
- MEM Usar el método Loci.
- MEM Usar el método Keyword.
- MEM Recordar afijos y raíces.
- MEM Recordar partes de la pieza.
- MEM Recordar partes del discurso.
- MEM Asociar partes de las piezas meta.

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

- MEM Parafrasear el significado de la palabra.
- MEM Usar información del texto para adivinar significados de piezas léxicas. (infer.)
- MEM Aprender frases idiomáticas.
- MEM Hacer movimientos físicos mientras se aprende una palabra.
- MEM Usar tablas de rasgos semánticos. (org.)

- COG Poner letreros en la lengua meta sobre objetos físicos.
- COG Escuchar grabaciones con las piezas léxicas meta.
- COG Elaborar un cuaderno de vocabulario.

Tabla 2. Propuesta de clasificación de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.
 Las iniciales en paréntesis señalan estrategias que corresponden a las descritas por O'Malley y Chamot, tabla 1.
 (tran) = transfer; (imag.) = imagery; (elab) = elaboration; (org) = organization; (infer.) = inferencing.

La propuesta anterior se basa primeramente en la clasificación de O'Malley y Chamot (1993:46) y Chamot y O'Malley (1997:375) de donde se seleccionaron solamente las estrategias cognitivas por ser las que se relacionan más directamente con los procesos involucrados en la adquisición de léxico. En seguida, en base a la definición de estrategias para la adquisición de vocabulario de Schmitt (1997:203) se descartaron dos (resumir y deducir), pero se aceptaron varias más que aparecen en la taxonomía de este autor. El criterio que rigió dicha aceptación fue la relación directa de esas estrategias con la obtención de información, manipulación, almacenamiento, recuperación y práctica de piezas léxicas.

Cabe mencionar que uno de los aspectos en que la taxonomía de Schmitt difiere de la de O'Malley y Chamot es que ésta última describe a las estrategias por los procesos mentales que éstas involucran, en tanto que la de Schmitt por las actividades a través de las cuales dichos procesos se activan y desarrollan. La tabla 2 presenta las estrategias siguiendo la propuesta de Schmitt porque se considera que así se facilitará su inclusión dentro del programa de estudios.

Otro aspecto que la propuesta de la tabla 2 ha tomado de la clasificación de Schmitt es la identificación por separado de las estrategias vinculadas con la memoria, esto permitirá prestarles mayor atención en la enseñanza. Así mismo, se tomaron las estrategias que aparecen en la taxonomía de ese autor como base; solamente se dejaron fuera las estrategias que pueden considerarse como del aprendiente y las metacognitivas.

1.4.2.1.a. Estrategias metalingüísticas.

Según Schmitt (1997: 208), cuando un aprendiente no sabe una palabra de L2, lo más frecuente es que intente adivinarla por el contexto, recurra a su conocimiento de cognados

con L1, acuda a su conocimiento de las estructuras sintácticas de la lengua meta, use materiales de referencia o busque la ayuda de alguien que sepa la L2. Las primeras cuatro opciones corresponden a lo que aquí se ha denominado 'estrategias metalingüísticas.' Éstas tienen como objetivo común facilitar la adquisición del significado de la pieza léxica a través del conocimiento lingüístico que el aprendiente tiene de L2.

1.4.2.1.b. Estrategias de memoria.

Tradicionalmente conocidas como 'estrategias mnemotécnicas', las estrategias de memoria tienen como objetivo vincular a la pieza meta con conocimiento previamente adquirido. Thompson (1987, citado en Schmitt, 1997: 211) afirma que estas estrategias 'ayudan a los individuos a aprender más rápido y a recordar mejor porque coadyuvan a la integración del material nuevo en unidades cognitivas ya existentes y porque proveen pistas para su recuperación.'

La integración de las nuevas piezas léxicas puede llevarse a cabo por diversos medios: uso de imágenes o gráficos, uso de relaciones semánticas, el método Loci (para memorizar palabras no relacionadas entre sí, el aprendiente recuerda un sitio que le sea familiar y mentalmente coloca cada pieza meta en un lugar diferente), agrupar palabras siguiendo algún criterio (por significados, o en diversas formas en una hoja), el método Keyword (el aprendiente encuentra una palabra de L1 que sea fonológicamente semejante a la pieza meta y crea una imagen mental que asocie ambos conceptos), subrayar la letra inicial, configuración (subrayar la palabra con líneas), recordar afijos y raíces en L2, parafrasear en L2, el método Total Physical Response (uso de acción física para facilitar la recuperación de piezas léxicas) y uso de tablas de rasgos semánticos. La unidad muestra que aparece en el anexo de este estudio incluirá el uso de varias de estas estrategias.

1.4.2.1.c. Estrategias cognitivas.

Las estrategias cognitivas se asemejan a las de memoria según la clasificación de la tabla 2. La principal diferencia estriba en que las estrategias cognitivas centran su atención en dos puntos, a saber: adquirir información acerca de las piezas meta, favorecer el uso o práctica de esas piezas en un contexto.

Muchas de las estrategias del aprendiente caen en este grupo, por ejemplo: escribir notas al margen en el cuaderno de clase, repetir oral o gráficamente, elaborar listas de palabras y tarjetas relámpago. Como se afirmó en 1.4.1., dichas estrategias requieren un grado de

procesamiento menor al de una estrategia de aprendizaje, razón por la cual pocas veces resultan en el desarrollo del lexicón mental (véase la Hipótesis de profundidad del procesamiento (DPH) en Nation 2001: 42; Schmitt 1997: 212 y 215).

Ejemplos de estrategias de aprendizaje cognitivas para la adquisición de vocabulario son: colocar letreros en L2 sobre los objetos correspondientes, grabar listas de las palabras meta y escuchar las grabaciones varias veces durante el día, repasar las palabras en voz alta.

Ahora bien, es importante hacer notar que las estrategias mencionadas en la tabla 2 pueden enseñarse y aplicarse en dos formas: dependientes de un tema o materia de estudio, e independientes de un tema o materia de estudio específicos. Cada una de éstas formas corresponde a una de las dos dimensiones de desarrollo del lexicón mental. Según Nation (1993: 124), si lo que se busca es ensanchar el conocimiento léxico, es decir, aumentar el número de piezas léxicas conocidas, las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario deben enseñarse independientemente de una materia o tema específicos. En cambio, si el propósito es establecer, reforzar o ampliar los vínculos entre las piezas que ya componen al lexicón mental (dimensión de organización), las estrategias deben enseñarse o desarrollarse en relación con un tema determinado. Esto permitirá que el aprendiente profundice su conocimiento acerca de las relaciones asociativas de las piezas.

Este estudio presenta las estrategias descritas en la tabla 2 como parte integral de las actividades del programa de estudios para el componente de vocabulario que constituye su segunda propuesta. Dicha presentación incluye las dos formas de aplicación descritas en el párrafo anterior. El inciso 4.3.5. abordará también algunos aspectos relevantes acerca de la enseñanza de estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.

1.4.3. Diferencias individuales en la adquisición de vocabulario de L2.

Todos los niños normales, bajo condiciones normales adquieren una L1. No obstante, no todos los aprendientes de una L2 alcanzan el éxito en el desarrollo de su competencia comunicativa. Esto ha dado lugar a diversas teorías, tales como la postulación de la existencia de un dispositivo innato para la adquisición de una lengua (LAD) y la posibilidad de acceso a la Gramática Universal (GU), o la existencia de un periodo crítico durante el

cual el aprendiente que no ha alcanzado la adolescencia puede llegar a desarrollar una competencia comunicativa en L2 semejante a la del nativo hablante. Todos estos supuestos se han vinculado, en mayor o menor grado, con una posible explicación al fenómeno descrito.

Existe, sin embargo, otra forma de acercamiento al mismo problema: la presencia de factores tanto externos como internos del aprendiente de L2 que inciden, en mayor o menor grado, sobre su proceso de adquisición de la lengua meta. Según Ellis (2000: 73), dichos factores pueden clasificarse en sociales, afectivos y psicológicos. Este estudio se ocupará solamente de algunos factores sociales y psicológicos.

1.4.3.1. Factores sociales.

Para Schumann (1978, citado en Ellis, 2000: 40 - 41), los factores sociales determinan la cantidad de contacto que un aprendiente de L2 tiene con la lengua meta y, por ende, su posibilidad de éxito en el aprendizaje. Para él, la principal razón que un aprendiente de L2 puede tener para *aculturarse* (integrarse a la cultura de la lengua meta), es la *distancia social*. Ésta se reduce o aumenta en razón de un número de elementos, como son: que ambos grupos sociales, el de aprendientes de L2 y el de la lengua meta, se vean como socialmente iguales, que ambos grupos deseen que el grupo de L2 se integre al de la lengua meta, que ambos grupos tengan las mismas facilidades sociales, o que el grupo de L2 tenga múltiples contactos con otras lenguas, que el grupo de aprendientes de L2 sea muy reducido, que ambos grupos tengan actitudes positivas de uno hacia el otro y que el grupo de la lengua meta sea relativamente estable.

En un contexto de instrucción formal, varios de los elementos citados anteriormente están presentes aunque son menos relevantes para el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del salón de clases (Ellis, 2000: 42). En este tipo de instrucción, los factores sociales más importantes son aquellos que inciden en el entorno social del aprendiente y que afectan al desarrollo de su interlenguaje, por ejemplo: el contexto de aprendizaje, los recursos disponibles y las oportunidades de práctica. Los aprendientes que viven en un país que no es el de la lengua meta, están sujetos además a factores económicos que definen qué tipo de instrucción en la L2 reciben, esto es, la preparación de los profesores, la calidad de los materiales y la frecuencia con que asisten a clase.

Es más, aún en los casos donde se trata de un grupo de alumnos, las diferencias se establecen en cuanto a la cantidad, calidad y frecuencia de contactos con la L2 a que tienen acceso; un aprendiente de escasos recursos difícilmente contará con facilidades para navegar por internet, para adquirir material atractivo en la lengua meta y para ver programas de televisión por cable. El grupo social a que pertenece el aprendiente también determina sus actitudes frente a la lengua meta. El presente estudio describirá algunos de los factores sociales más relevantes para los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria en el inciso 2.2.

1.4.3.2. Factores psicológicos.

Entre los factores psicológicos que han sido investigados con mayor frecuencia están la inteligencia, la aptitud y, en los últimos años, los estilos de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje.

a) La inteligencia. Según Ellis (1997: 222 – 223), las investigaciones acerca del papel de la inteligencia en la adquisición de vocabulario se ocupan principalmente de la L1 y es difícil encontrar alguna similitud con la adquisición de vocabulario de L2 toda vez que los estudios en ese campo son muy escasos.⁵ No obstante, Lightbown y Spada (1993: 36 – 37) reportan los resultados de diversos estudios acerca de la relación entre inteligencia y adquisición de una L2, éstos pueden resumirse en los siguientes puntos:

- la inteligencia parece estar más directamente relacionada con ciertas clases de habilidades en la L2 que otras.
- La inteligencia está más relacionada con el desarrollo de la lectura, la gramática y el vocabulario que con las habilidades de producción oral.
- La inteligencia está más relacionada con las habilidades en L2 que se usan en un contexto de instrucción formal que con las que se desarrollan en un contexto naturalista.
- La inteligencia es un factor más fuerte cuando el aprendizaje sucede en un salón de clases y, en general, si la instrucción es formal.

Sin embargo, no se ha probado de forma contundente aún que la inteligencia sea un factor determinante para el proceso de adquisición de una L2.

⁵ Véase Ellis, 1997: 220 – 237 para un recuento de los principales hallazgos en la investigación de la inteligencia con relación a la adquisición de vocabulario de L1.

b) La aptitud para el aprendizaje de una lengua. En cuanto a la aptitud, Ellis (2000: 73) la define como 'la habilidad natural para aprender una L2.' Según Lightbown y Spada (1993: 38) aun no queda claro qué habilidades constituyen la llamada 'aptitud para el aprendizaje de lenguas', pero ambos autores coinciden en cuatro destrezas generales: la primera relacionada con el aspecto fonético ('habilidad de codificación fonética'), la segunda con el aspecto gramatical ('sensibilidad gramatical'), la tercera con el aspecto sintáctico ('aprendizaje inductivo de la lengua') y la cuarta con el de la adquisición de vocabulario ('habilidad para aprender de memoria').

Para Ellis (2000: 74) existe suficiente evidencia para afirmar que si hay una fuerte relación entre la aptitud y la adquisición de L2. El problema radica en que dicha evidencia procede de estudios previos a la aparición de la investigación sobre SLA, así que no arrojan luz directamente sobre lo que actualmente constituye la pregunta principal: ¿Cómo se relaciona la aptitud con los procesos de desarrollo de la interlengua?. El autor afirma que es posible que diferentes componentes de la aptitud jueguen un papel preponderante en cada una de las etapas de procesamiento; por ejemplo, la codificación fonémica en el procesamiento del input, la sensibilidad a la gramática y el aprendizaje inductivo en la construcción de la interlengua y la memoria en el almacenaje y acceso a la lengua.

c) Los estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférico cerebral. Por lo que respecta a los estilos de aprendizaje de cada aprendiente, Lightbown y Spada (1993: 40 – 41) afirman que las investigaciones en este campo señalan que cada diferente tipo de aprendiente se aproxima a una tarea con un grupo diferente de habilidades y estrategias de su preferencia. Así mismo, se ha probado que los aprendientes con libertad para elegir su forma preferida de aprender, aprenden más eficientemente que aquellos que se ven forzados a hacerlo de una forma únicamente. Esta afirmación, sin embargo, no puede quedar exenta de factores afectivos (tensión, ansiedad o disgusto) que juegan un papel negativo en el momento de aprender.

Según Mariani (1996), pueden distinguirse estilos de aprendizaje cognitivos, afectivos y perceptuales. El componente de vocabulario propuesto en el presente estudio podría tomar en cuenta solamente los tres estilos perceptuales, a saber, visual, auditivo y cenestésico, para el diseño de algunas actividades y materiales de aprendizaje.

El mismo autor identifica los principales rasgos de la personalidad de los aprendientes con dominancia del hemisferio cerebral izquierdo, y los de aquellos que presentan dominancia del hemisferio derecho. Mariani (1996) afirma que hay una relación entre dicha dominancia y la forma en que el aprendiente se aproxima al conocimiento. Por ejemplo, los aprendientes con dominancia izquierda tienden a ser más analíticos, prestan mayor atención a los detalles, prefieren conocer el nuevo objeto de manera inductiva, es decir, partiendo del estudio de sus partes para llegar después a la comprensión del objeto completo. Este tipo de aprendientes requieren de un mínimo de motivación para involucrarse en el proceso de aprendizaje, prefieren planear y organizar antes de llevar a cabo actividad alguna.

En contraste, los aprendientes con dominancia derecha tienden a aproximarse al objeto de conocimiento en forma global entendiéndolo primeramente como un todo, para posteriormente examinar las partes que lo conforman. Este tipo de aprendientes requieren un mayor grado de motivación, además de que ésta debe ser constante a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Ellos 'aprenden sobre la marcha', a través de ensayo y error, y prefieren realizar las actividades sin prestar atención previa a las instrucciones.

Ambos grupos presentan ventajas que pueden aprovecharse en la forma de estructurar las clases, es decir, así como los estilos de aprendizaje perceptuales están en mayor relación con la dinámica de las actividades y con el diseño de los materiales, la dominancia hemisférico cerebral está en mayor relación con la forma en que se presenta el objeto de conocimiento a los aprendientes. En términos ideales, una buena clase permitirá a todo tipo de aprendiente aproximarse al objeto en la forma que él prefiera, proveyendo las herramientas necesarias para ello.

d) El uso de estrategias de aprendizaje: 'aprendientes eficientes' y 'aprendientes menos eficientes'. Según Ellis (2000: 76), la aptitud y la motivación son factores generales que influyen en grado y nivel de éxito en el aprendizaje de una L2. Esto se debe a que posiblemente ambas 'afectan la naturaleza y frecuencia con que los aprendientes usan las estrategias para el aprendizaje.' Como se afirmó en el inciso 1.4.2., las estrategias de aprendizaje son procesos cognitivos complejos relacionados con la manipulación, transformación y adquisición de conocimiento de L2. Dos de sus

características distintivas son: que su aplicación es voluntaria y que tienen como objetivo facilitar el aprendizaje.

Ahora bien, en los últimos años se han realizado múltiples estudios respecto de las estrategias de aprendizaje que emplean los mejores aprendientes de lenguas, mientras que solamente algunas investigaciones se ocupan del uso de estrategias en los aprendientes de menor rendimiento. Chamot y O'Malley (1997:380 - 382) hacen un resumen de los resultados de ambos tipos de estudios, los cuales presentamos en la tabla 3.

APRENDIENTES MENOS EFICIENTES	APRENDIENTES EFICIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Menor habilidad para determinar qué estrategia aplicar a cada tipo de tarea. • Conocimiento de un menor número de estrategias de aprendizaje. • Menor conocimiento metacognitivo de la tarea que les permitiría seleccionar estrategias más adecuadas. • Menor capacidad para enfocar su atención en el input (comp. auditiva). • Segmentan el significado de 'palabra palabra'. • No intentan inferir significados de piezas léxicas desconocidas. • Menor presencia del proceso de elaboración (asociar los conocimientos nuevos con los previos.) • Escaso o nulo monitoreo de la comprensión y práctica de conocimiento • Escasa o nula referencia a sus conocimientos lingüísticos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor habilidad para determinar qué estrategia aplicar según la naturaleza de la tarea a desarrollar. • Conocimiento de un mayor número de estrategias de aprendizaje.⁶ • Conocimiento metacognitivo de la tarea el cual les permite adoptar la estrategia más adecuada a cada caso. • Capacidad de fijar la atención en el input desde los niveles básicos. • Aceptación para percibir el significado por ideas o conceptos. Mayor tolerancia a las piezas léxicas desconocidas. • Intentan inferir significados de piezas léxicas desconocidas. • Asocian continuamente el nuevo conocimiento con los conocimientos previos más relevantes.(Comprensión/ producción.) • Monitorean su comprensión de nuevos conocimientos. • Conciencia del valor de sus conocimientos lingüísticos previos, tanto de L1 como de L2, como punto de referencia para el desarrollo de tareas.

Tabla 3. Principales diferencias individuales entre los aprendientes menos eficientes y los más eficientes.

Los puntos que se presentan en la tabla 3 pueden apreciarse en diferentes grados. Es decir, hay aprendientes más eficientes que otros, aún entre los que pueden inscribirse en la columna de la derecha. También es posible encontrar aprendientes menos eficientes

⁶ Este conocimiento está frecuentemente acompañado de mayor destreza en el uso de estrategias de aprendizaje. La destreza se asocia a la práctica constante.

que otros, aún entre los que corresponden a la columna izquierda. La pregunta aquí es si es posible que un aprendiente menos eficiente pueda convertirse en uno más eficiente. Una parte de la respuesta podría encontrarse en las propuestas del inciso 3.3.5.

En resumen, las diferencias entre los aprendientes más eficientes y los menos eficientes radican en el conocimiento metacognitivo de las características y demandas que imponen las diferentes tareas de adquisición de una L2. Este conocimiento permite a los aprendientes seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas a cada caso en particular. Es evidente que el conocimiento de un mayor número de estrategias aportará al aprendiente más herramientas para alcanzar el objeto de conocimiento.

En el marco teórico que antecede se describió someramente el modelo de procesamiento de lengua de Levelt haciendo resaltar aquellos puntos que están más directamente relacionados con la naturaleza y organización del lexicón mental, así como con la adquisición de léxico. Se presentaron las modificaciones a dicho modelo hechas por Bierwisch y Schreuder (1992), de Bot y Schreuder (1993) y de Bot et al. (1997), con lo que se bosqueja un modelo de adquisición de léxico de una L2.

A partir de los supuestos teóricos que se desprenden de ambos modelos, se definió tanto el conocimiento léxico, como la falta de éste. Así mismo, se describió al desarrollo del lexicón mental como un proceso gradual bidimensional, cuyo progreso requiere así de enseñanza implícita como explícita. Esto fortalece la propuesta base del presente estudio respecto de la necesidad de un componente de vocabulario que complemente al programa institucional de Inglés IV, como se ampliará en los dos capítulos subsecuentes.

Así mismo, se presentó a la adquisición de léxico como una tarea personal e individual, donde los procesos mentales más directamente involucrados (estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario) juegan un papel preponderante en el logro de un desarrollo continuo del lexicón mental de L2. De ahí que se justifique la inversión de tiempo y esfuerzo tanto de profesores como de alumnos en la enseñanza de tales estrategias.

Hasta aquí la fundamentación y justificación teórica del componente de vocabulario propuesta del presente estudio.

El siguiente capítulo constituye la primera parte de la justificación empírica de la propuesta de este estudio. Se abordarán los factores de la situación que pueden influir determinadamente en el diseño del componente: el programa institucional, los alumnos y los profesores.

CAPÍTULO II. FACTORES SITUACIONALES

En el presente capítulo se desarrollarán algunas consideraciones acerca del programa institucional para Inglés IV, los alumnos inscritos en ese curso y los profesores que imparten la materia, con un doble propósito: por un lado, brindar al lector los elementos para ubicar el componente propuesta de este estudio en un entorno específico. Por el otro lado, tomar en cuenta algunas características distintivas tanto de la población como del tipo de instrucción formal con que se pretende impartir Inglés IV, en el diseño del componente que aquí se presenta. Como se afirmó en los antecedentes y justificación del presente estudio (página 2), Inglés IV pretende continuar la enseñanza de la LE a partir de los conocimientos adquiridos durante los tres años de educación media básica, por lo que se denomina con el número 'IV'. Por razones semejantes, el Plan de estudios 1996 (Varios, 1996b) denomina al primer grado de preparatoria, como el 'cuarto año' de educación media.

El inciso 2.1. analizará los puntos más importantes del programa institucional para Inglés IV, a saber: sus objetivos, enfoque metodológico, contenidos y actividades de aprendizaje. El objetivo de dicho análisis es poner de manifiesto algunas características que, más adelante, se tomarán en cuenta para la selección de contenidos y actividades del componente que aquí se propone. Por otro lado, se muestra que el citado programa no atiende explícitamente a la enseñanza de vocabulario de la L2, no obstante que ésta resulta indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa.

El inciso 2.2. describirá someramente los aspectos de la población estudiantil que se consideran más relevantes para el presente estudio.

El inciso 2.3. presentará algunos puntos acerca de la labor docente de los profesores de Inglés IV, esto con el propósito de plantear al menos una posibilidad de implementación del componente de vocabulario dentro de la ENP.

El capítulo 3 completará con datos objetivos la descripción de los alumnos en el rubro más relevante para este estudio: el de su conocimiento léxico. Así mismo, presentará las actitudes de los profesores de Inglés IV respecto de la enseñanza explícita de vocabulario, que es un punto trascendente en el desarrollo léxico de los alumnos. De este modo, los capítulos 2 y 3 son complementarios, ya que uno describe la situación en que se podría implementar el componente de vocabulario y el otro justifica dicha implementación.

2.1. Consideraciones sobre el programa institucional.

Este inciso analizará los puntos más importantes del programa institucional para Inglés IV: sus objetivos, enfoque metodológico, contenidos y actividades de aprendizaje. El objetivo de dicho análisis es poner de manifiesto algunas características que, más adelante, se tomarán en cuenta para la selección de contenidos y actividades del componente de vocabulario. Por otro lado, se demuestra que el citado programa no incluye objetivo, actividad, ni material alguno relativo a la enseñanza de vocabulario de la L2, no obstante que ésta resulta indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa.

2.1.1. Objetivo. El objetivo de Inglés IV es:

' Al final de este curso el alumno estará capacitado para comunicarse con hablantes nativos y no nativos en la lengua meta en interacciones breves en que se ponen en juego las funciones comunicativas y los exponentes lingüísticos que constituyen el contenido de este curso.

Así entonces, al final de este curso, la conducta observable del alumno se habrá modificado de tal manera que pueda comunicarse en inglés (en forma oral y escrita) acerca de:

- a) la lengua meta misma, es decir, podrá intercambiar información para incrementar su conocimiento acerca del uso de la lengua meta.
- b) su propia identidad, la de otros miembros de una comunidad, y de la comunidad misma.
- c) ubicación en tiempo y lugar de los integrantes de una comunidad.
- d) las actividades propias de la vida individual y colectiva de una comunidad en diversos momentos (pasado, presente y futuro.)' (Varios, 1996a: 3.)

Como puede apreciarse, este objetivo fue elaborado según las especificaciones que Díaz (1986b: 23) enlista como características de los objetivos 'conductuales': están redactados en términos referidos al alumno, identifican la conducta observable deseada, establecen las condiciones en que ésta se muestra, así como los criterios de realización aceptables.

Así las cosas, el objetivo de Inglés IV tiene como sujeto al alumno mismo. La conducta observable deseada es que éste pueda comunicarse con hablantes nativos y no nativos del inglés en las situaciones de la vida real que correspondan a los contenidos del programa. Se busca sentar las bases para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. En cuanto a las condiciones en que la conducta deseada se muestra, el programa establece que la comunicación y la comprensión en la lengua meta se darán en un nivel básico. Según Viney (1997:4 - 5), el nivel básico en el aprendizaje de una lengua extranjera es aquel en que los alumnos pertenecen a cualquiera de los siguientes grupos:

- principiantes noveles: alumnos que nunca han estudiado inglés.
- principiantes: alumnos que recientemente estudiaron algún curso elemental de inglés.
- principiantes falsos: alumnos que estudiaron algunos cursos de inglés uno o más años anteriores a la fecha actual, pero que requieren empezar a estudiar nuevamente con el fin de aclarar conceptos y ampliar la práctica de los temas vistos.

Los grupos de alumnos de la ENP correspondientes al cuarto grado presentan estudiantes de los tres tipos anteriores.

Cabe mencionar que la descripción de la conducta observable provee un bosquejo de los contenidos del programa, de modo que pueden desprenderse de allí los temas que integrarán las unidades de estudio.

En este punto, cabe traer a consideración el perfil de egreso descrito por Inglés IV (Varios, 1996a: 30), éste debe concretarse en los siguientes aspectos:

- a) Desarrollo de la capacidad de interacción y diálogo en L2.
- b) Aumento en la complejidad de la producción oral y escrita.
- c) Aumento de la capacidad de reflexión sobre el funcionamiento de L1.
- d) Conocimiento de las herramientas necesarias para tener acceso a fuentes de información oral y escrita.
- e) Reafirmación de su identidad cultural.

De modo que, idealmente, el alumno egresado de Inglés IV habrá desarrollado su capacidad de interacción y diálogo en la lengua meta, será capaz de una producción oral y escrita más correcta, habrá acrecentado su capacidad de reflexión sobre su propia lengua, tendrá la habilidad de comunicarse en inglés a un nivel básico y podrá evaluarse a sí mismo culturalmente mediante la comparación con otras culturas.

No obstante, Inglés IV no establece parámetros claros que especifiquen hasta dónde debe llegar el desarrollo de la capacidad de interacción y diálogo, de modo que cualquier avance en este sentido podría considerarse como el logro del objetivo. De igual manera, el programa tampoco especifica a qué se refiere el inciso b); no establece un nivel mínimo de ingreso, ni tampoco delinea con claridad los rasgos de la producción oral y escrita del egresado. Así mismo, el programa no provee elementos explícitos acerca del inciso c), de modo que el desarrollo de dicha capacidad queda a cargo del profesor de lengua. Inglés IV no menciona a qué herramientas se refiere el inciso d) y deja al e) sin una

definición clara que permita intuir los medios y establecer los propósitos para dicha reafirmación de identidad cultural.

2.1.2. Enfoque metodológico.

Inglés IV se ostenta a sí mismo como un programa con enfoque comunicativo. Éste puede definirse como 'the backbone of a language course based on language functions or speech acts rather than on units of grammar or situations with a grammar focus.' (Dobson, 1979:2)

Inglés IV está organizado en torno a diez funciones comunicativas que sirven de base para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas y, eventualmente, de la competencia comunicativa.

Precisamente la principal característica del enfoque comunicativo es la de promover y desarrollar en el alumno dicha competencia. Ésta está formada por tres elementos, según Canale y Swain (1980:1 - 47): la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica, lo cual refuta un concepto ampliamente difundido entre los profesores de lenguas de la ENP, en el sentido de que la competencia comunicativa consiste simplemente en 'darse a entender' valiéndose únicamente de los elementos lingüísticos que se tenga al alcance. Canale y Swain proponen que la competencia gramatical y la sociolingüística juegan roles importantes en la comunicación real y, por ende, deben ser objeto de atención en la enseñanza que se imparte conforme al enfoque comunicativo.

Inglés IV muestra algunos elementos provenientes del enfoque comunicativo:

- Los contenidos del programa se organizan en funciones comunicativas.
- Los contenidos del programa están vinculados a los intereses y necesidades de los alumnos. Este punto se retomará en los incisos de 2.1.3. y 2.2.
- Las actividades de aprendizaje sugeridas por el programa pretenden colocar al alumno en contacto con algunas de las situaciones más comunes de la vida diaria recreándolas dentro del aula, hasta donde es posible. El propósito es capacitar al aprendiente para que se desenvuelva con propiedad en cada ocasión.

Un análisis de Inglés IV a la luz de los criterios descritos anteriormente, muestra que el programa tiene las siguientes debilidades:

- Los contenidos gramaticales que forman parte de cada unidad de Inglés IV no se reciclan en ninguna unidad posterior, aunque es verdad que el profesor hábil encuentra diversas formas de lograrlo.
- Los aspectos sociolingüísticos no forman parte de los puntos a integrar la enseñanza explícita, si bien la forma en que se presentan las funciones comunicativas deja abierta la posibilidad de introducirlos en clase.

El punto que Canale y Swain omiten, y el programa para Inglés IV también, es la trascendencia del conocimiento léxico sobre el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, Nation y Newton (1997:240) señalan que el conocimiento de vocabulario está en la base de la adquisición y desarrollo de cualquier habilidad comunicativa. De donde se desprende que un curso complementario que promueva la adquisición de vocabulario de la lengua meta, así como las estrategias de aprendizaje relacionadas directamente con ese fin, es una necesidad para el logro de los objetivos de Inglés IV.

2.1.3. Contenidos.

2.1.3.1. Nociones. La enseñanza que el Plan de Estudios 1996 (Varios, 1996b), donde se inscribe Inglés IV, busca lograr es una que produzca una 'construcción progresiva del conocimiento'. Para ello los programas de estudio que componen al citado plan presentan dos estrategias básicas de trabajo: a) la identificación de nociones básicas. b) La identificación de problemas - eje que de sentido y significación a las nociones.

Las nociones que Inglés IV considera básicas para la solución de los problemas – eje que el alumno enfrentará dentro y fuera del aula son los tiempos verbales presente, pasado y futuro simples.

Diez funciones comunicativas constituyen las situaciones o problemas - eje que el alumno de Inglés IV enfrenta y resuelve dentro del aula:

1. Usar el inglés para aprender más inglés.
2. Saludar formal e informalmente, presentarse.
3. Intercambiar información sobre la ubicación de lugares.
4. Identificar a los miembros de su familia.
5. Describir rutinas y preferencias propias y ajenas.
6. Describir acciones que se realizan en el momento en que se habla.

7. Hacer planes.
8. Intercambiar información sobre la hora y el clima.
9. Ir de compras.
10. Intercambiar información sobre eventos ocurridos en el pasado.

A cada una de estas situaciones puede añadirse, extracurricularmente, una gama de variantes que amplían el horizonte comunicativo del alumno: el desempeño de roles diversos en cada situación y datos sobre la idiosincrasia y costumbres de los hablantes nativos.

En resumen, Inglés IV busca lograr una enseñanza 'progresivamente centrada en el alumno y en su actividad más que en el maestro o en los programas.' (Varios, 1996a: 18.) (Cf. Díaz, 1986: 22-23.)

2.1.3.2. Funciones comunicativas: Las funciones comunicativas que integran a Inglés IV fueron seleccionadas por la comisión que elaboró dicho programa bajo el criterio establecido por van Ek (1976: 6):

'Our task, then, in defining a language learning objective, is to determine what language - functions the learners will have to be able to perform and what notions they will have to be able to handle.'

Según Dobson (1979:3), el sílabo nocional - funcional atiende a lo que un aprendiente de lengua extranjera debe ser capaz de hacer con esa lengua, qué conceptos y sentimientos necesitaría expresar, o preguntar acerca de ellos, o discutir, es decir, cómo conducirse en los asuntos de la vida diaria en general.

Así que para seleccionar qué funciones comunicativas formarían parte del programa en cuestión se siguieron los criterios de van Ek (1976:6):

- en general, el tipo de contactos en LE en los que los aprendientes podrían involucrarse, si éstos contactos serían de tipo oral o escrito en LE y si el aprendiente participaría en forma receptiva o productiva. Inglés IV asume que los alumnos se involucrarán tanto en contactos orales, como por escrito y que, en ambos casos, participarán tanto productiva como receptivamente. De ahí que, el programa institucional propone el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas.
- Los lugares en donde los aprendientes podrían usar la Le. Esta información es importante para determinar qué clase de funciones comunicativas los aprendientes

tendrán que desempeñar y qué nociones deben poder manejar. En este sentido, Inglés IV expresa que dichas funciones son: saludar, presentarse, intercambiar información sobre exponentes lingüísticos, vocabulario y puntos gramaticales de la lengua extranjera, intercambiar información personal propia y de terceras personas, intercambiar información sobre la fecha, la hora y el clima, intercambiar información sobre sus rutinas y preferencias, intercambiar información sobre planes futuros y eventos pasados; escuchar música, escribir cartas, notas, recados y otros textos informales. Con base en lo anterior, se seleccionaron las situaciones que se proponen como marco a las escasas actividades de aprendizaje que plantea Inglés IV, por ejemplo: un turista norteamericano en un mercado mexicano, el primer día de clases en una escuela norteamericana, el arribo a un hotel en los Estados Unidos, un turista de habla inglesa extraviado en nuestra ciudad, diálogos en lugares diversos como un supermercado en alguna ciudad norteamericana, una agencia de viajes, un aeropuerto o estación de trenes y un restaurante.

- Los papeles que los aprendientes podrían desempeñar al usar LE. Inglés IV asume que éstos roles serán: como alumno, como compañero de escuela, como hablante no nativo del inglés en nuestro país, como hablante no nativo en un país extranjero; como amigo, como estudiante y como turista.
- Los temas acerca de los cuales el aprendiente podría intercambiar información. Éstos serán un factor determinante en la selección de las nociones a incluirse en el programa. Los temas que Inglés IV incluye son: datos personales, la familia, las amistades, la ubicación de algunos lugares interesantes de la ciudad, materias y pasatiempos favoritos, preferencias en comida y forma de vestir, actividades diarias, planes para el futuro.
- Qué se espera que el aprendiente haga con respecto a cada tema. Esto permite integrar las actividades, las situaciones y los papeles a desempeñar en cada uno. Inglés IV especifica que el alumno pudiera realizar las siguientes acciones con respecto a cada tema: saludar, presentarse y presentar a otra persona, llenar solicitudes de inscripción, responder cuestionarios relativos a sus datos personales, dar información acerca de su familia (parentescos, descripciones personales y comentarios acerca de las relaciones entre los diversos miembros de la familia), dar

información acerca de otra persona, específicamente datos personales y ocupación, describir personas, intercambiar información sobre la ubicación de un lugar determinado y cómo llegar a él, pedir y dar información sobre sus gustos y preferencias así como los de otras personas, ordenar comida en una cafetería o en un restaurante, entender los términos usados para talla e instrucciones de lavado en las etiquetas de la ropa, intercambiar información sobre su vida diaria, acerca de sus hábitos de estudio, de comida, de diversión, de descanso. Expresar sus planes para el futuro, acerca de la carrera que piensa estudiar, el lugar en donde pasará las vacaciones y, de regreso, intercambiar información acerca de cómo pasó esos días.

Así pues, se determinó qué funciones comunicativas integrarían a Inglés IV basándose en las características de los alumnos que ingresarían al curso y a los contactos de lengua en que más comúnmente participarían.

Todas las unidades de estudio que conforman a Inglés IV toman su nombre de la función comunicativa que tratan. Dicha función se presenta más ampliamente en el rubro 'Propósitos de la unidad' en donde se indica cómo se espera que el alumno la desarrolle.

De la selección de funciones que componen a Inglés IV se desprende que:

* Conforme a la letra, Inglés IV busca que el alumno desarrolle habilidades comunicativas más allá de circunscribirse a conocer estructuras gramaticales. No obstante, este propósito fundamental está severamente limitado por la falta de conocimiento de léxico.

** Todas las actividades de aprendizaje deberán tener como propósito rector el satisfacer las necesidades de comunicación básica en la lengua extranjera. Cabe mencionar que las actividades de aprendizaje propuestas en Inglés IV son insuficientes en número si se toma en cuenta que cada unidad de estudio cuenta con diez sesiones y solamente se mencionan cuatro actividades didácticas, una para cada habilidad comunicativa.

*** De modo que, si bien la elección de funciones comunicativas para Inglés IV está fundamentada en una enseñanza centrada en el alumno, la aplicación de dicha enseñanza no está garantizada en el aula sino por una adecuada elección de actividades de enseñanza y una interpretación correcta del programa y sus criterios metodológicos por parte del profesor.

2.1.3.3. Exponentes lingüísticos: Los exponentes lingüísticos que forman parte de Inglés IV aparecen de forma enunciativa mas no limitativa, bajo el rubro 'Descripción del contenido / exponentes lingüísticos' de cada unidad. El programa define al exponente lingüístico como 'la forma de la lengua' mediante la cual los aprendientes desarrollan alguna función y expresan una noción.

Para seleccionar los exponentes lingüísticos se tomaron en cuenta los siguientes puntos:

- Las funciones comunicativas y las nociones seleccionadas para integrar al programa.
- El papel que más posiblemente los alumnos desempeñarán en la lengua meta.
- El tipo de contactos que el alumno posiblemente tenga en la Le.

Así que Inglés IV presenta exponentes lingüísticos del inglés americano por considerarse que éste responde mejor a las expectativas de uso de la lengua extranjera de los alumnos. En este marco de ideas, el sílabo comunicativo permite desde las etapas más tempranas del aprendizaje de una lengua extranjera, que el aprendiente aproxime su propio comportamiento lingüístico al de la lengua meta, así se da prioridad al contenido semántico sobre el aprendizaje de las estructuras gramaticales.

Cabe mencionar que dicha prioridad debe entenderse en cuanto al orden en que se presentan los elementos al alumno para su aprendizaje y no como una justificación para desatender al aspecto gramatical. De hecho, la enseñanza de la gramática con enfoque comunicativo es punto central de propuestas como la de Loschy y Bley-Vroman (1993).

2.1.4. Actividades de aprendizaje. En el enfoque comunicativo, las actividades de aprendizaje dentro del aula deben conservar un balance en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas básicas, a saber: hablar, escuchar, leer y escribir. Dichas actividades deben ser complementarias y coadyuvar al reforzamiento de las nociones básicas y al aumento de los productos de aprendizaje. Esto es lo que se pretende lograr en Inglés IV cuando en cada unidad de estudio se propone una actividad de aprendizaje para cada habilidad comunicativa (Cf. Varios, 1996a: 5).

Inglés IV propone que el inglés sea la lengua de instrucción dentro del aula a fin de que, desde el primer momento, el alumno empiece a conocer el funcionamiento de la lengua para usarla adecuadamente en situaciones de comunicación real en las que interesa la selección de la forma, el contexto social (formal e informal, roles de los interlocutores) y el

propósito de la comunicación (Varios, 1996a: 5.) Se supone que, de esta forma, el alumno incrementa sus posibilidades de desarrollo en la producción oral y la comprensión auditiva, independientemente de las actividades de aprendizaje que se realicen dentro del aula.

Según Harmer (1994: 266), el término 'actividades' resulta impreciso cuando intentamos usarlo para describir lo que queremos realizar en una clase. Cuando hablamos de 'actividades', nos referimos, general y físicamente, a lo que los alumnos van a hacer en clase. Desde este punto de vista, un juego es una actividad, al igual que una dramatización o la redacción de una carta. En el enfoque comunicativo, que es el criterio metodológico de Inglés IV, el alumno enfrenta retos que pueden ir desde lo más sencillo hasta lo más complicado, asimismo se procura la integración del alumno en diversos grupos de trabajo a fin de fomentar su interacción social, cultural y la comunicación en la lengua meta.

Inglés IV propone una actividad de aprendizaje para cada habilidad comunicativa intentando seguir las características mencionadas anteriormente. Dichas actividades aparecen bajo el rubro 'Estrategias didácticas / (actividades de aprendizaje)'. Es decir, las actividades de aprendizaje realizadas dentro del aula son el medio por el cual se pretende lograr los objetivos del curso.

El término 'estrategias didácticas' es entonces el conjunto de técnicas didácticas elegido consciente e intencionalmente por el profesor al diseñar sus clases. A su vez, el alumno participa de dichas técnicas para adquirir y recuperar los conocimientos que necesita para lograr el objetivo determinado por la labor que le ha sido asignada.

De acuerdo al enfoque comunicativo, una actividad de aprendizaje (*task*) es una parte del trabajo que se realiza en clase a través de la cual los alumnos comprenden y manipulan una determinada función comunicativa al tiempo que se expresan e interactúan en la lengua meta. Sus características principales son:

- * significado: es decir, en cada actividad el alumno usa la lengua meta con un sentido comunicativo. Cuando escucha un texto oral, el contenido debe ser relevante para el alumno y auspiciar una respuesta real de su parte; por ejemplo, si escucha en las noticias qué canciones ocupan los cinco primeros lugares en popularidad, el alumno puede expresar su opinión al respecto.

- ** Una segunda característica de las actividades de aprendizaje con enfoque comunicativo es que están basadas en la realización de labores por parte de los alumnos

(*task assignment/ task achievement*). Así que los componentes de una actividad de esta naturaleza corresponden a su sentido de asignación de labores:

- instrucciones: deben ser claras, concisas y en la lengua meta.
- *input data*: generalmente provisto por los materiales didácticos.
- actividad: las acciones que los aprendientes, y ocasionalmente, el profesor, realizarán durante la sesión.
- meta: que puede ser el producto de la actividad de los alumnos.
- tiempo límite: que varía según el grado de dificultad de la labor a realizar.

*** Las actividades de aprendizaje con enfoque comunicativo están centradas en el alumno, es decir, deben involucrar al alumno en su propio aprendizaje y convertirlo en un participante activo. Para ello, se toma en consideración no sólo su nivel de aprendizaje de la lengua meta, sino también sus intereses y preferencias. De esta forma también se mantiene la motivación dentro del salón de clase.

Como se afirmó anteriormente, los programas con enfoque comunicativo atienden tanto al aspecto comunicativo de la lengua como a factores gramaticales, por lo que pueden distinguirse dos categorías en las actividades de aprendizaje:

- actividades de aprendizaje 'comunicativas' o 'apegadas a la realidad' (*'communicative tasks'* o *'true to life tasks'*) para desarrollar la competencia comunicativa.
- actividades de aprendizaje comunicativas para aprender aspectos gramaticales (*'grammar based tasks'*.)

Las primeras son aquéllas en las que se reproduce una situación similar a las de la vida real, el objetivo es lograr la competencia comunicativa del alumno en determinadas situaciones. Para discernir si una actividad de aprendizaje pertenece a este grupo puede hacerse la pregunta: lo que van a hacer o a decir los alumnos, ¿es algo que se encuentra en la vida diaria?

Las actividades que corresponden al segundo grupo son las que tienen como objetivo la competencia gramatical, es decir, la conceptualización de algún exponente lingüístico, o la práctica de fonemas difíciles de pronunciar. Para diferenciar a una actividad de este tipo de aquéllas que tienen un objetivo predominantemente comunicativo, puede preguntarse:

¿qué elemento lingüístico / gramatical / fonético aprenderán los alumnos con esta actividad?

No obstante que las actividades de aprendizaje son un punto medular en la enseñanza de lenguas extranjeras con enfoque comunicativo, Inglés IV plantea solamente una actividad para cada habilidad comunicativa en cada unidad de estudio, así que las probabilidades de que los objetivos del curso descritos en el programa no lleguen a su cabal cumplimiento son muy altas si el profesor imparte los contenidos del programa por medios puramente expositivos.

Ya que Inglés IV concede tan alta importancia a las actividades de aprendizaje dentro del aula al ubicarlas bajo el rubro de 'estrategias didácticas', debe entenderse que la escasez de propuestas en este sentido obedece más bien a que las actividades que aparecen en cada unidad están allí como guía o muestra que orienta al profesor del curso para sepa qué tipo de actividades incluir en sus clases.

De los incisos tratados en 2.1. se desprenden los siguientes puntos:

- El programa institucional para Inglés IV tiene como fin último el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumno.
- Dicho desarrollo debe darse, principalmente, en los temas, funciones y situaciones que forman parte del programa.
- La competencia comunicativa en Inglés IV incluye el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: entender, hablar, leer y escribir.
- El tiempo asignado a cada unidad de estudio es apenas suficiente para presentar los contenidos.
- El programa no incluye objetivo, actividad, ni material alguno dirigido a la adquisición de vocabulario de la lengua meta.
- El conocimiento léxico es indispensable para el logro del objetivo principal de Inglés IV, a saber, que el alumno desarrolle su competencia comunicativa en Le.
- Dadas las circunstancias anteriores, se requiere de enseñanza explícita de vocabulario complementaria al curso que provea al alumno de los elementos léxicos necesarios para desarrollar los temas y funciones del programa institucional.

2.2. Descripción general de los estudiantes de Inglés IV.

El componente de vocabulario que el presente estudio propone está directamente relacionado con los profesores de inglés como lengua extranjera y con los alumnos inscritos en el cuarto grado, específicamente con aquellos que cursan Inglés IV. A éstos últimos el programa institucional para Inglés IV (Varios, 1996a: 3) los describe en los siguientes términos: son mexicanos, sus edades oscilan entre catorce y veinte años, su lengua materna es el español y su conocimiento de la lengua meta al inicio del curso de Inglés IV incluye la habilitación que corresponde a tres años del ciclo de educación secundaria. El programa institucional también afirma que 'el alumno está motivado para adquirir las cuatro habilidades lingüísticas debido principalmente a la excelencia cultural, científica y tecnológica que se aprecia en países de habla inglesa, especialmente en los Estados Unidos de Norteamérica y el Reino Unido.' Añade que 'las necesidades e intereses del alumno en la lengua meta incluyen:

1. comunicarse oralmente con hablantes del inglés nativos y no nativos.
2. entender programas en inglés en la radio y la televisión, así como películas habladas en este idioma.
3. leer diversos tipos de textos (libros, revistas, notas, etc.) y
4. escribir diferentes tipos de textos (notas, recados, resúmenes, etc.)'

De las afirmaciones anteriores se puede asumir que la motivación de los alumnos es predominantemente instrumental, es decir, consideran que el estudio del inglés puede reportarles beneficios de tipo académico y, eventualmente, laboral. Esto coincide con los resultados del estudio que realicé en la ENP 5 (Hernández 2001), respecto a las actitudes de los alumnos frente al inglés como lengua extranjera. Dichos resultados muestran que la mayoría tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés, aunque ésta no necesariamente es hacia la comunidad de la lengua meta. Y, no obstante que muchos de los alumnos consideran que aprender inglés es importante para su formación profesional, no les gustaría asimilar ni la cultura, ni la forma de vida de los Estados Unidos de América, ni de otros países de habla inglesa.

2.3. Descripción general de los profesores.

El componente de vocabulario propuesta del presente estudio también está directamente relacionado con los profesores que imparten Inglés IV, así como con aquellos que podrían hacerse responsables de la enseñanza de dicho componente. El primer grupo lo forman,

en su mayoría, profesores de asignatura cuya labor es enseñar los contenidos del programa institucional en el tiempo previsto usando las estrategias didácticas, actividades y materiales que consideren mejores para tal fin. El segundo grupo estaría formado por profesores de tiempo completo cuyo compromiso con la ENP comprende, además de la impartición a diversos grupos del curso regular para Inglés IV, la implementación de cursos cocurriculares que coadyuven al logro de los objetivos tanto de alguno de los programas de estudios, como de la institución misma, según lo establece el Plan de estudios 1996 (Varios, 1996b); para ello cuentan con al menos veinte horas no asignadas a un grupo específico.

Dadas las circunstancias anteriores, algunos profesores de tiempo completo podrían interesarse en completar el diseño del componente de vocabulario que aquí se propone e impartir sus contenidos con los materiales y actividades que diseñaran especialmente para ese fin.

Para el presente estudio, los puntos relacionados con los profesores que resultan más relevantes son: a) la actitud de los profesores de Inglés IV respecto del papel del vocabulario en la adquisición de la lengua meta. b) la opinión de los profesores respecto de si es necesario un componente de vocabulario complementario a Inglés IV. Ambos aspectos inciden directamente en el desarrollo del conocimiento léxico de los alumnos y en la posible implementación del componente propuesto, por ello se presentarán con más detalle en el inciso 3.2.

En este capítulo se desarrollaron algunas consideraciones acerca del programa institucional para Inglés IV, los alumnos inscritos en ese curso y los profesores que imparten la materia. A través del análisis del programa se pusieron de manifiesto algunas características que se tomarán en cuenta para la selección de contenidos y actividades del componente que aquí se propone. Así mismo, se hizo evidente que el citado programa no atiende explícitamente a la enseñanza de vocabulario de la L2, no obstante que ésta resulta indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En cuanto a la descripción de los alumnos y profesores de Inglés IV, se abordaron en forma brevísima solamente aquellos aspectos que permiten al lector ubicar la implementación del componente propuesta de este estudio en un entorno específico.

El capítulo 3 presentará los resultados de la aplicación de la Escala de Conocimiento de Vocabulario (ECV) a una muestra de alumnos de Inglés IV, así como las actitudes de los profesores respecto de la enseñanza explícita de léxico en su labor docente. Ambos estudios constituyen la justificación empírica de la propuesta base de esta tesis y contribuyen con datos objetivos a la descripción de la situación en que se encuentran tanto el conocimiento léxico de los alumnos, como la enseñanza explícita de vocabulario en Inglés IV.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

CAPÍTULO III. EVALUACIÓN DE LÉXICO EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS Y DE ACTITUDES DE LOS PROFESORES RESPECTO DE LA ENSEÑANZA DE LÉXICO.

Este capítulo presenta dos estudios: en el primero se aplicó la Escala de Conocimiento de Vocabulario (ECV) diseñada por Paribakht y Wesche (1996, 1997b) para evaluar los niveles de conocimiento léxico; dicha aplicación se llevó a cabo con una muestra de alumnos de Inglés IV. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis de que la enseñanza explícita y sistemática de léxico de la L2 es indispensable para el logro de los objetivos del programa institucional para Inglés IV. Como se verá más adelante, un componente para la adquisición de vocabulario constituye un medio idóneo para la implementación de ese tipo de enseñanza.

El inciso 3.2. presentará las actitudes de los profesores de Inglés IV respecto de la enseñanza y aprendizaje de vocabulario. Dichas actitudes se recogieron mediante una escala; los resultados confirman que, en las condiciones actuales, la enseñanza explícita de vocabulario constituye un mínimo porcentaje de la instrucción formal en Inglés IV, si bien los profesores muestran una actitud favorable a la implementación de un componente de vocabulario. Ambos estudios constituyen la justificación empírica de esta tesis.

3.1. Evaluación del conocimiento léxico de una muestra de alumnos de Inglés IV.

3.1.1. Descripción de los grupos muestra.

La aplicación del instrumento que se presenta en 3.1.3.1., puntos del 1 al 3, se llevó a cabo con 42 alumnos (17 del grupo 402 A y 25 del grupo 440 A) del turno matutino, razón por la que se incluyen algunos datos más acerca de ellos. La edad promedio era de quince años, todos eran solteros, mexicanos, hijos de padres mexicanos, aunque se presentó un caso en que uno de los padres era norteamericano y el inglés era una lengua de uso cotidiano en el hogar. Otro caso extraordinario lo constituyó una alumna del grupo 402 A quien había vivido y estudiado en escuelas para americanos en los Estados Unidos por espacio de tres años. Con excepción de ella y de dos alumnos del grupo 440 A que provenían de escuelas secundarias bilingües incorporadas, todos los alumnos eran egresados de escuelas secundarias oficiales (SEP).

Cabe mencionar que la experiencia muestra que, por lo general, los alumnos egresados de escuelas secundarias particulares tienen un conocimiento del inglés más avanzado que el

de los que provienen de escuelas oficiales. Los primeros pueden comunicarse en la lengua meta en conversaciones cortas con hablantes no nativos del inglés. Así mismo, pueden redactar cartas e historias cortas y entender la idea general de textos escritos y auditivos. Los segundos presentan un conocimiento básico del inglés: algunas estructuras gramaticales (presente progresivo, uso del auxiliar 'can', presente simple –aunque con problemas en las terceras personas) y un vocabulario donde predominan los sustantivos que se refieren a objetos de uso cotidiano, algunos verbos de movimiento y un número reducido de adjetivos.

Sin haber hecho nunca un estudio formal sobre el punto, he observado a través de más de diez años de labor docente en la ENP, que la mayoría de los alumnos nunca ha recibido enseñanza explícita sobre estrategias de aprendizaje para la adquisición de léxico. La mayoría recurre a la memorización de vocabulario mediante la repetición ya sea oral o escrita. También es frecuente el uso de diccionarios bilingües para los ejercicios de comprensión de lectura y la elaboración de largas listas de piezas léxicas descontextualizadas como medio de estudio para los exámenes.

3.1.2. Necesidad de un componente de vocabulario.

No obstante el estudio del inglés durante los tres años de la educación secundaria, el conocimiento léxico de los alumnos al ingresar a Inglés IV es de aproximadamente 40 sustantivos que denominan objetos de uso cotidiano, algunos verbos de acción y unos pocos adjetivos. Más aún, la experiencia muestra que los alumnos del quinto grado de preparatoria no usan vocabulario del grado anterior (Inglés IV) y, en la mayoría de los casos, tampoco recuerdan el significado de las palabras, aunque sí les parezcan conocidas.

Las causas posibles para este fenómeno son:

- La falta de enseñanza explícita de vocabulario por parte de los profesores de inglés.
- La falta de enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.

A su vez, cada una de éstas tiene sus propias razones de ser. Así, los profesores no prestan atención especial al aprendizaje de vocabulario debido a:

- Que el programa de estudio para Inglés IV no contiene ningún punto relacionado con la enseñanza de vocabulario. (Ver inciso 2.1.4.)
- Que el tiempo previsto en el programa de estudio de Inglés IV es apenas suficiente para cubrir todos los contenidos de cada unidad y resulta casi imposible dedicar al menos algunas sesiones para la enseñanza explícita de vocabulario.
- Que la enseñanza y evaluación del aprendizaje de la gramática de la lengua meta es uno de los requisitos que exige el Departamento de inglés a los exámenes diseñados y aplicados por los profesores. No sucede lo mismo con el vocabulario, al cual se considera como una opción.
- Que los alumnos, por su parte, se conforman con resolver momentáneamente sus problemas para la comprensión, sin atender sus carencias léxicas de forma continua y sistemática.

Razones semejantes pueden argumentarse para la falta de enseñanza de estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario, aunque posiblemente pueda sumarse la carencia de entrenamiento para el profesor en este rubro.

3.1.3. Test de vocabulario: la Escala de Conocimiento de Vocabulario (ECV)

Según Wesche y Paribakht (1996: 13), uno de los problemas metodológicos más importantes que enfrenta el estudio de la adquisición de léxico es la falta de instrumentos que permitan rastrear su desarrollo, ya sea en etapas, o en términos de los diferentes tipos de conocimiento que se puede tener acerca de una palabra.

Muchos de los estudios realizados en este campo usan instrumentos que miden el léxico en base a palabras extraídas de listas de frecuencia (West, 1953). La asunción básica es que las palabras más frecuentes se adquieren antes que las de uso menos frecuente, por lo que el conocimiento de piezas que pertenecen a un determinado nivel de frecuencia se toma como indicativo del tamaño del léxico. Esto, sin embargo, también implica que el conocimiento de las piezas léxicas puede darse solamente en dos condiciones: 'sí' o 'no'; y que cada pieza tiene solamente un significado, lo cual contradice al modelo de adquisición de léxico del presente estudio (véanse incisos 1.1.6., 1.2., 1.3.1. y 1.3.2.)

En este marco de ideas, el problema radica en una inadecuada apreciación de la naturaleza de la adquisición y conocimiento de vocabulario de una L2. De ahí que, sin

perder de vista la necesidad de modelos teóricos, es importante subrayar que se requiere el desarrollo paralelo de herramientas que permitan recoger información más precisa acerca del conocimiento léxico de los aprendientes.

3.1.3.1. Diseño. El instrumento que se usó para el presente estudio es la *Escala de conocimiento de vocabulario (ECV)*, diseñada por Paribakht y Wesche (1996, 1997b) para evaluar los niveles de conocimiento de determinadas piezas léxicas. Originalmente, la ECV sirvió como instrumento para detectar el desarrollo léxico de estudiantes del inglés como L2 del nivel básico, en un contexto de instrucción formal a nivel universitario. Paribakht y Wesche (1996 y 1997b) la utilizaron para realizar estudios longitudinales (*pre test – post test*) que les permitieran describir el crecimiento léxico tanto en número de piezas adquiridas (tamaño del lexicón), como en la calidad del conocimiento acerca de cada pieza (profundidad).

Los resultados permitieron a los autores (Wesche y Paribakht 1996: 29; Paribakht y Wesche, 1997b: 179) afirmar que el instrumento captura en forma relativamente eficiente diferentes etapas en el desarrollo del conocimiento de léxico a partir de los niveles iniciales. Cada etapa representa un aumento en el conocimiento de la pieza, dicho aumento es 'suficientemente grande y significativo' para el aprendiente, por lo que puede reportarlo mediante una escala donde informa su propia concepción de su avance. En cambio, el aumento es demasiado 'pequeño' como para reflejar cambios en el conocimiento léxico durante un periodo de instrucción formal reducido, por lo que es difícil medirlo mediante otros instrumentos más tradicionales, como son: exámenes de opción múltiple, exámenes de vocabulario derivados de una lista de piezas o de un diccionario, dictados, relacionar significados con piezas de la otra lengua, traducciones, identificación de errores, composiciones y entrevistas.

De lo anterior se desprende que la ECV permite detectar pequeñas diferencias en el conocimiento léxico de diversas piezas, es decir, el aprendiente puede señalar:

1. cuáles piezas le son completamente desconocidas.
2. cuáles puede reconocer sin poder asignarles un significado.
3. a cuáles puede intentar asignarles un significado, sin estar seguro.
4. a cuáles puede con certeza darles un significado o sinónimo.
5. cuáles puede usar dentro de un contexto.

Cada número señala un nivel diferente de adquisición. Aquí puede retomarse al modelo de Levelt, adaptado por Bierwisch y Schreuder (1992) y de Bot y Schreuder (1993) para identificar en qué etapa de aprendizaje se encuentra cada pieza (inciso 1.3.1.) según el reporte del aprendiente. Así es posible usar la ECV para evaluar el conocimiento léxico en un momento determinado. El resultado constituirá un 'retrato' del conocimiento de vocabulario sobre un tema específico en un grupo de aprendientes.

Ahora bien, la ECV usa una escala que combina respuestas de 'auto – reporte' (A y B) y de 'actuación' (C, D y E) con el propósito de obtener información tanto del conocimiento 'auto – percibido' por el aprendiente, como del 'conocimiento demostrado' de piezas específicas en su forma escrita. Los grados de la escala van desde el completo desconocimiento hasta la habilidad de usar la palabra con precisión gramatical y semántica dentro de una oración.

En el presente estudio, la aplicación de la ECV tuvo el propósito de verificar si el conocimiento de léxico de L2 en los alumnos de Inglés IV se encontraba realmente en un nivel básico. El instrumento evaluó los niveles de familiaridad de los alumnos con un corpus léxico que, a la fecha de aplicación, se asumía que era conocido, ya que la unidad de estudio correspondiente había sido presentada aproximadamente un mes antes.

La selección de piezas léxicas se hizo en cuatro etapas: primero se escogió una de las unidades de estudio del programa para Inglés IV: 'Unidad 4. Relaciones familiares.'⁷ El segundo paso fue elaborar una lista de 58 piezas proveniente de **The threshold level** bajo las entradas 'family', 'relatives', 'kinship'. Posteriormente, se comparó la lista con el vocabulario de los dos libros de texto más usados por los profesores y alumnos de Inglés IV, a saber, de Richards (1999), **New interchange 1** y de Harmer y Surguine (1995), **Coast to coast 1**. Resultado de dicha comparación, se extrajeron de la primera lista aquellas piezas que no aparecían en los libros revisados, pues se consideró que los alumnos no podrían obtener instrucción formal sobre esas piezas. Finalmente, se añadieron a la lista aquellos verbos y adjetivos que aparecían más frecuentemente en los libros de texto en relación con el tema seleccionado, puesto que éstos sí forman parte del material que podría ser objeto de enseñanza explícita dentro del salón de clase.

⁷ Esta unidad se seleccionó porque se considera que es un tema con el que los alumnos están familiarizados y porque el vocabulario relativo se enseña desde la secundaria. Así mismo, porque la unidad se presentó seis semanas antes de este estudio, lo que permitiría obtener resultados que reflejen la permanencia de vocabulario

Las piezas léxicas que integran la lista adjunta a la ECV son 30: 10 sustantivos, 10 verbos y 10 adjetivos. Éstos constituyen el mínimo indispensable para que el aprendiente pueda intercambiar información acerca de la familia y describir someramente algunos datos de cada miembro. Ambas funciones son el objetivo general de la unidad según lo establece el programa para Inglés IV (Varios, 1996a: 14). De ahí que, el conocimiento de las piezas léxicas que componen la lista puede ser un factor importante en el logro de dicho objetivo. Así pues, para el presente estudio se tomó como base la ECV diseñada por Paribakht y Wesche (1996,1997b). Fue necesario traducir el instrumento al español con el fin de evitar un aumento en el grado de dificultad para los alumnos de Inglés IV. Así mismo, se optó por un encabezado que ubicara al instrumento en el entorno de la ENP y se modificaron las instrucciones a fin de hacerlas más accesibles para los alumnos. Otra modificación fue la de usar letras mayúsculas en lugar de los números romanos de la ECV original, ya que éstos pueden ocasionar confusión al procesar los datos.

Una primera versión de la ECV adaptada para este estudio se aplicó en forma piloto el jueves 20 de febrero de 2003, a 5 alumnos del grupo 405 B, turno matutino de la ENP 5. Los alumnos consideraron que las instrucciones eran 'un poco complicadas' y que requerían de ejemplos para poder contestar el *test* con mayor seguridad. Así se añadieron los ejemplos que aparecen en la parte inferior de la hoja de instrucciones y se optó por dar a los alumnos una explicación adicional sobre las instrucciones, como se verá en la aplicación (inciso 3.1.3.2.). La versión final de la ECV como se usó para el presente estudio aparece en el apéndice A, la hoja con el corpus para las respuestas, en el apéndice B.

Como se afirmó anteriormente, la ECV usa una combinación de respuestas que denotan conocimiento auto percibido y conocimiento demostrado. De este modo se puede asignar un puntaje a cada categoría, como se ilustra en la figura 12. Las categorías A y B tienen puntajes 1 y 2, respectivamente y corresponden a los niveles 1 y 2 (inciso 3.1.3.1.). La categoría C puede tener un puntaje de 2, si el sinónimo o traducción son incorrectos, o de 3, si son correctos. Las categorías D y E pueden también tener un puntaje de 2, si las respuestas son incorrectas. Si la respuesta a D es correcta obtendrá un puntaje de 4. Si la respuesta a la categoría E es correcta, pero no se usa adecuadamente dentro del contexto, se asignará un puntaje de 3. Si la respuesta a la categoría E muestra que el

aprendiente conoce el significado de la palabra en el contexto, pero le asigna una categoría gramatical equivocada (por ejemplo, que use como verbo a un sustantivo), o da una inflexión incorrecta al verbo ('leaved' por 'left'), se le asignará un puntaje de 4. Solamente obtendrá un puntaje máximo (5), si la pieza meta se usa con corrección semántica y gramatical, aunque otras partes de la oración contengan errores. Los puntajes que pueden asignarse a cada categoría aparecen en la tabla 4.

CATEGORÍAS	PUNTAJES POSIBLES	SIGNIFICADO DE LOS PUNTAJES
A	→ 1	La pieza no es conocida.
B	→ 2	Se reconoce la pieza pero no se sabe su significado.
C	→ 3	Se da un sinónimo o traducción correcta. Muestra dudas.
D	→ 4	Se usa la pieza con propiedad semántica en una oración.
E	→ 5	Se usa la pieza con propiedad semántica y precisión gramatical en una oración.

Tabla 4. Puntajes posibles para cada categoría. Basada en Wesche y Paribakht, 1996: 30.

3.1.3.2. Aplicación. La aplicación de la ECV antes descrita se llevó a cabo el jueves 27 de febrero de 2003 en las instalaciones de la ENP 5, con los grupos 402 A y 440 A. El primer grupo contó con 18 alumnos, 9 mujeres y 9 hombres; el segundo con 24 alumnos, 14 mujeres y 10 hombres.

En ambos grupos se explicó a los alumnos que se estaba realizando una investigación para medir el nivel de conocimiento de vocabulario del inglés en cuarto grado. Acto seguido se repartieron las hojas con las instrucciones y las de respuesta, se pidió a los alumnos que las leyeran en voz baja dos veces. Al terminar, la suscrita preguntó a tres alumnos cómo contestar el *test*. Se dio oportunidad para hacer preguntas sobre la forma de contestar y luego se asignó un tiempo límite de 40 minutos. Las instrucciones tomaron aproximadamente 5 minutos.

IMPRESION CON
FALLA DE ORIGEN

En el grupo 402 A, se encontró a los dos alumnos egresados de escuelas secundarias particulares donde habían estudiado inglés desde la primaria. Ambos fueron los primeros en terminar de contestar la ECV trece minutos después de haber iniciado. En ese mismo grupo fue donde se identificó a una alumna que había radicado en los Estados Unidos de Norteamérica por 3 años y a otra cuyo padre era norteamericano. El resto de los alumnos entregó sus respuestas diez minutos antes de que concluyera el tiempo asignado; el grupo 440 A ocupó un lapso de tiempo semejante.

3.1.3.3. Resultados y discusión.

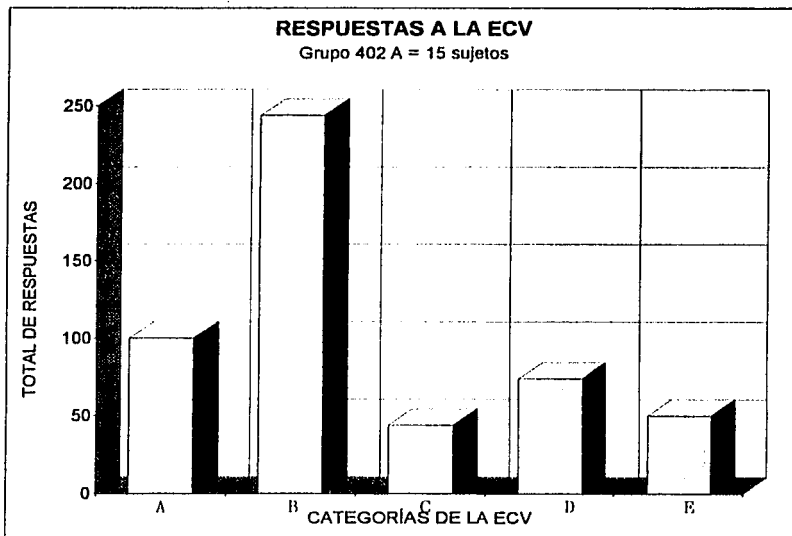
De las 42 ECV contestadas por los alumnos, hubo que eliminar 7 por las siguientes razones:

- 3 demostraban un conocimiento de vocabulario muy superior al del resto, éstas eran las hojas de respuesta correspondientes a la alumna que había radicado en los Estados Unidos de Norteamérica, la alumna en cuyo hogar se habla el inglés como L2 y un egresado de escuela secundaria bilingüe.
- 4 hojas de respuesta tenían hasta 5 reactivos sin resolver en ninguna categoría, razón por la cual era imposible contabilizarlas como parte de este estudio.

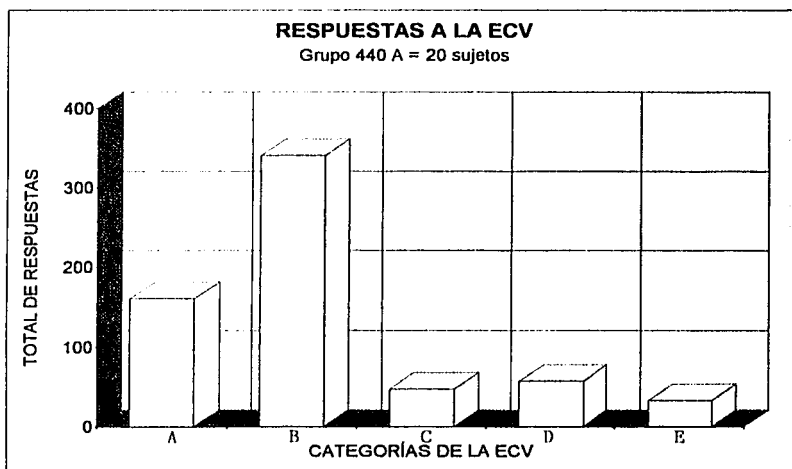
Así que los resultados se basan en una muestra de 35 sujetos: 15 del grupo 402 A y 20 del grupo 440 A.

Como se afirmó en el inciso 3.1.3.1., la ECV requiere al sujeto que indique su nivel de conocimiento de cada una de las 30 piezas léxicas que aparecen en la hoja de respuestas (apéndice B). Las opciones A y B denotan únicamente conocimiento auto – percibido por el aprendiente, en tanto que C, D y E requieren la demostración del conocimiento. Ahora bien, a fin de evaluar a qué categoría pertenecía cada respuesta se usó el puntaje descrito en la tabla 4. Esto permitió clasificar a todas las respuestas en la categoría adecuada.

Como se puede apreciar en las gráficas 1 y 2, en ambos grupos el mayor número de respuestas corresponde a la categoría B ('recuerdo haber visto esta palabra antes, pero no sé qué significa'), seguida en orden descendente de la categoría A ('no recuerdo haber visto esta palabra antes') y la categoría D ('sé esta palabra. Significa (sinónimo o traducción)'). La diferencia estriba en que el grupo 402 A muestra un número mayor en la categoría E ('puedo usar esta palabra en una frase') que en la C ('he visto esta palabra

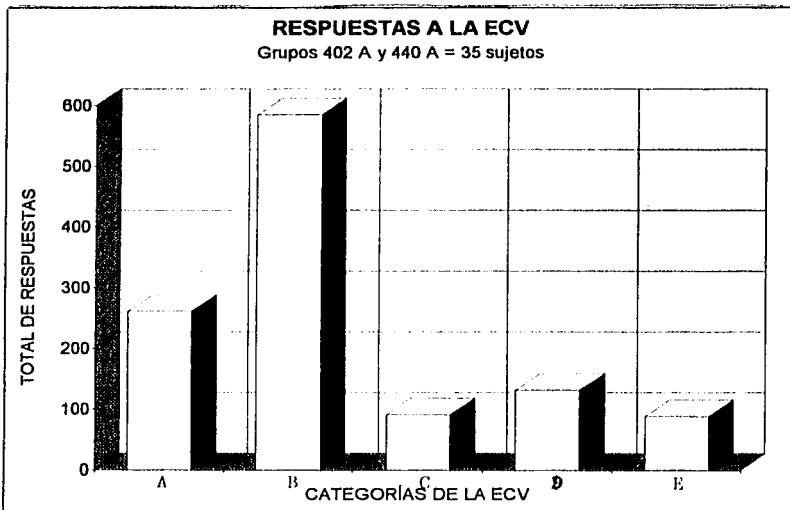


Gráfica 1

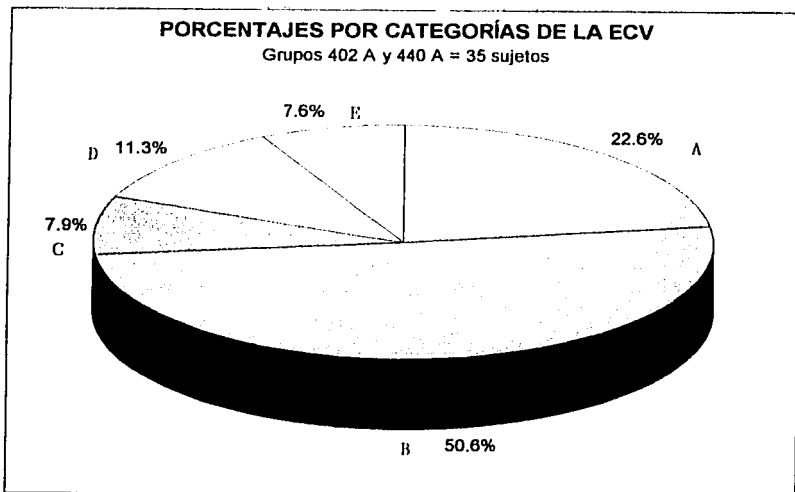


Gráfica 2

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN



Gráfica 3



Gráfica 4

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

antes y creo que significa (sinónimo o traducción)'). No obstante, dicha diferencia no es estadísticamente significativa (mayor a 10%) (gráfica 3).

De lo anterior puede desprenderse que el conocimiento de vocabulario de los alumnos, al menos de la lista que conforma la ECV para este estudio, está formado principalmente por piezas léxicas que pueden reconocer, pero cuyo significado ignoran (ver gráfica 4). Según Levelt (1989), Bierwisch y Schreuder (1992) y de Bot et al. (1997), el reconocimiento de la FF de la pieza indica que ésta ya forma parte del sistema de lexemas y, a su vez, ha creado un espacio en el sistema de lemmas. Ese espacio corresponde a la FS, FG y EA de la pieza y se encuentra todavía desprovisto de información, razón por la que es imposible para el aprendiente asignarle un significado, o usarla en contexto.

Ahora bien, según de Bot et al. (1997:317), la creación de un 'espacio desprovisto de información' en el sistema de lemmas puede propiciar la adquisición de la información correspondiente al permitir que la atención se fije más detenidamente sobre esa pieza en particular cuando se la vuelve a encontrar en contexto. Esto coincide con la afirmación de Ellis (1995) con respecto de que el reconocimiento de la forma de una pieza léxica facilita su adquisición. Chamot y O'Malley (1993), por otro lado, sostienen que el reconocimiento de una pieza léxica puede detonar los procesos mentales (inferencia y repetición) relacionados con su adquisición. De ahí que un lexicón formado principalmente por piezas en categoría B (reconocimiento de la FF, sistema de lexemas), puede aumentar con mayor facilidad que uno donde predominen las piezas en otras categorías.

Si se generalizan las respuestas al corpus muestra para hacerlas coincidir con las características del lexicón de L2 de los sujetos, éste estaría compuesto por un 50.6% de piezas completas en el sistema de lexemas, pero cuya información en el sistema de lemmas es '0'. De lo que se sigue que ese lexicón de L2 se encuentra en un nivel propicio a la expansión, aunque requiere del input adecuado para la detonación de los procesos mencionados (véanse las características del input en inciso 1.3.2.1.a.).

El segundo lugar en cantidad de respuestas lo ocupa la categoría A, equivalente al 22.6% del total. Esto puede interpretarse como que un poco más de la quinta parte de las piezas que formaron al corpus utilizado en este estudio son completamente desconocidas para los alumnos. Lo interesante es que los sujetos de la muestra ya habían sido expuestos a todas éstas piezas léxicas durante la presentación y desarrollo de la cuarta unidad de

Inglés IV; no obstante, ellos no pudieron reconocerlas. Esto es congruente con la afirmación de Gass (1988) de que la adquisición de vocabulario inicia solamente cuando el aprendiente ha 'notado' la palabra nueva. Esto requiere la repetida exposición del aprendiente a la pieza, o bien, una sola exposición particularmente 'llamativa'. En sentido semejante señalan los resultados de las investigaciones de Paribakht y Wesche (1996 y 1999), Watanabe (1997), Huckin y Coady (1999), Ellis y Xien He (1999), en donde los sujetos reconocieron solamente aquellas piezas léxicas que fueron presentadas mediante actividades y materiales que demandaron un procesamiento mental más intenso (Nation 2001: 42).

Es importante hacer notar que el 37.72% del total de respuestas a C, D y E corresponden a una categoría diferente de aquella en donde el sujeto las colocó originalmente. Es decir, hay un 57.58% de respuestas colocadas en el espacio asignado para la categoría C que son erróneas y, por lo tanto, pertenecen a la categoría B (ver figura 12). Lo mismo sucede con el 20.12% de las respuestas a D y el 23.89% de E.

Esto concuerda con Schmitt y Meara (1997:30 - 33) quienes encontraron que, al final de su estudio longitudinal, los sujetos estimaban en una categoría más baja su propio conocimiento léxico que al inicio. Esto puede explicarse en dos formas: la primera se refiere a un fenómeno observado en diversos estudios donde los sujetos sobreestiman su conocimiento de las piezas que forman el instrumento. Dicha sobreestimación puede ser resultado de un conocimiento incompleto de los componentes de la pieza. La segunda explicación es que el aumento de léxico no es un proceso lineal ascendente, como se podría pensar, sino más bien un flujo dinámico donde pequeñas disminuciones aparecen como parte del proceso mismo de crecimiento.

El presente estudio muestra solamente un momento del conocimiento léxico de los alumnos. Éstos no han sido sujetos a ninguna enseñanza explícita de vocabulario, de donde la primera explicación puede dar cuenta de los resultados descritos dos párrafos arriba. Es posible encontrar una sobreestimación del propio conocimiento léxico derivada de la información parcial acerca de algunas piezas.

Si se retoman los puntos anteriores a la luz de las consideraciones acerca del aprendizaje implícito y el explícito incluidas en los incisos 1.3.2.1.a. y 1.3.2.1.b. pueden desprenderse las siguientes presunciones:

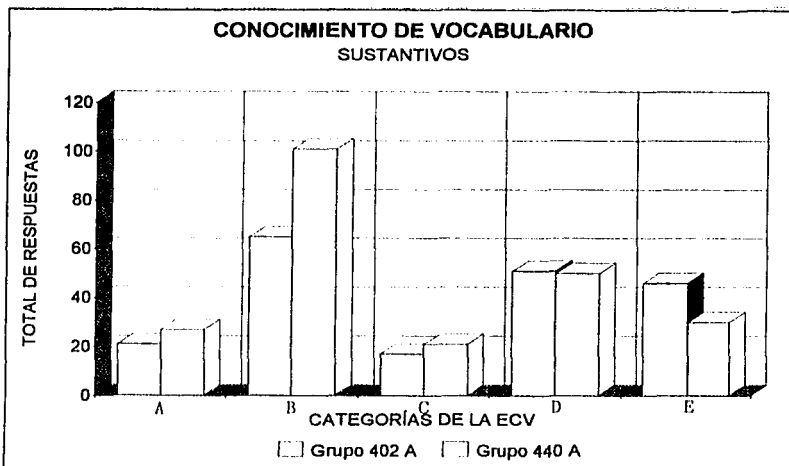
- El lexicón de L2 de los sujetos se encuentra en condiciones propicias para su expansión.
- Para que dicha expansión se efectúe, se requiere de una enseñanza de vocabulario tanto implícita como explícita.
- El crecimiento horizontal del lexicón mental de L2 de los sujetos podría darse a través del uso de actividades y materiales que enfoquen la atención del aprendiente sobre la FF de las piezas meta. Esto constituiría la enseñanza implícita de vocabulario.
- La profundización del lexicón de L2 de los sujetos podría darse mediante la enseñanza explícita de la información correspondiente a los lemmas de las piezas meta.
- El crecimiento horizontal del lexicón puede afectar negativamente la apreciación de los sujetos respecto de su propio aprendizaje.

La investigación de éstas y otras hipótesis que pueden derivarse del presente estudio queda como objeto para el futuro.

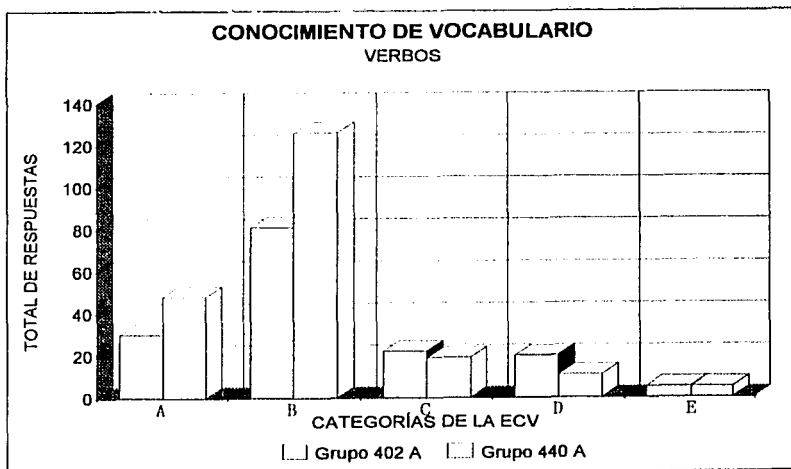
Ahora bien, como se señaló en el inciso 3.1.3.1., el corpus que formó parte de la ECV que se usó para este estudio consta de 10 sustantivos, 10 verbos y 10 adjetivos. Esto permitió obtener una muestra del conocimiento de vocabulario de L2 en cada uno de éstos rubros. Posteriormente, se analizó la composición de cada categoría.

La gráfica 5 muestra que en el conocimiento de sustantivos de L2 en ambos grupos las categorías D ('sé esta palabra, significa (sinónimo o traducción)') y E ('puedo usar esta palabra en una frase') ocupan el tercero y cuarto lugares en cantidad de respuestas. Esto es, los sujetos del grupo 402 A pueden usar en contexto el 23% de los sustantivos del corpus, en tanto que los del grupo 440 A, el 13.10%. Así mismo, entre las categoría D y E se encontró que los alumnos del grupo 402 A solamente pueden usar en contexto (categoría E) el 90.19% de los reactivos contestados en D, en tanto que los alumnos del grupo 440 A, el 60%.

Según el modelo de adquisición de léxico que sirve de base al presente estudio (incisos 1.2. y 1.3.1.), los resultados mencionados en el párrafo anterior pueden interpretarse como la formación inconclusa de los lemmas correspondientes a las piezas en la categoría D que no fueron usadas en contexto en la categoría E. Si esto es así, se puede asumir que



Gráfica 5



Gráfica 6

TFC'S CON
FALLA DE ORIGEN

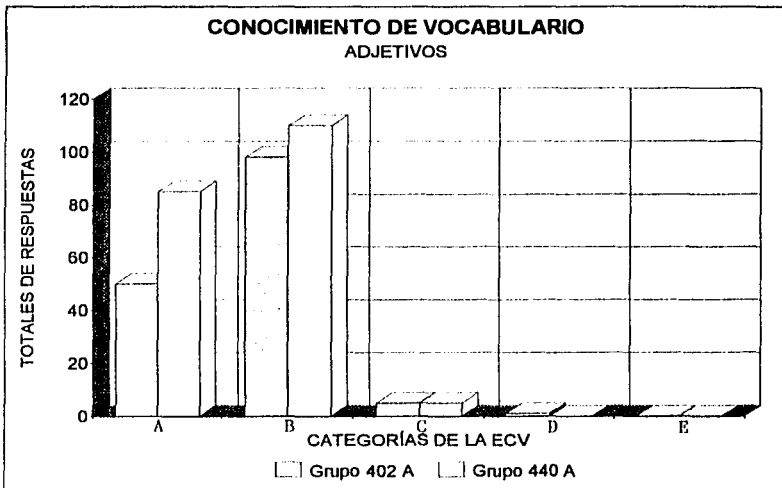
los sujetos ya han adquirido las FSs de esas piezas, pero desconocen sus FGs y/o sus EAs. De donde se sigue que esa información faltante en los lemmas debe ser objeto de enseñanza explícita.

Cabe destacar que en ningún caso el alumno empleó la palabra en un contexto adecuado al significado pero gramaticalmente incorrecto, lo que, de haber sucedido, podría indicar que la información contenida en la FG y en la EA no era la correcta.

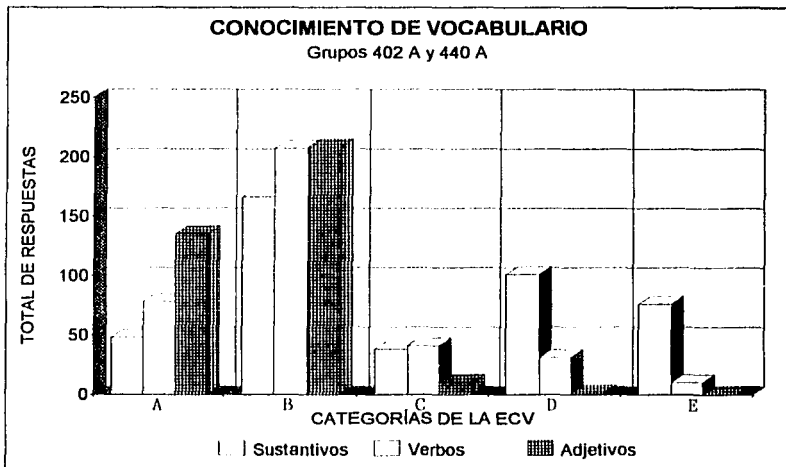
En cuanto al conocimiento de los verbos que fueron parte de la ECV, se observa que la categoría A ('no recuerdo haber visto esta palabra antes') es la segunda en cantidad de respuestas (gráfica 6). Siguiendo el modelo de adquisición base de este estudio, esto puede ser indicio de que dichas piezas no han ingresado al sistema de lexemas del lexicón mental de L2 de los sujetos pese a que ya les fueron presentadas.

También con respecto al conocimiento de los verbos, resulta interesante la relación entre las categorías C, D y E. Las categorías C ('he visto esta palabra antes y creo que significa (sinónimo o traducción)') y D ('sé esta palabra, significa (sinónimo o traducción)') permiten clasificar los lemmas de los verbos en dos etapas: aquellos verbos cuyo lemma está aún en formación (C) y aquellos donde ya se ha adquirido (D). En el grupo 402 A no existe diferencia estadísticamente significativa (9%) entre las dos categorías, en el 440 A la diferencia es del 42%. Lo interesante es que pese a la diversidad en las diferencias, la categoría E ('puedo usar esta palabra en una frase') es la más baja y estadísticamente igual (3.16% y 2.39%, respectivamente) en ambos grupos. Así, los sujetos del grupo 402 A pueden usar en contexto solamente el 11.9% y los del 440 A el 16.6% de todos los verbos que creen conocer o conocen. Esto podría ser indicio de que en todos los verbos en categorías C y D los lemmas todavía están en formación. Ahora bien, dado que los sujetos aportan al menos un significado correcto para cada verbo en esas categorías, es posible suponer que falta la información correspondiente a las FGs y las EAs de esas piezas, lo que podría impedir que los sujetos puedan usarlas en contexto correctamente.

Los adjetivos del corpus de la ECV constituyen el porcentaje más bajo del conocimiento de vocabulario de L2 en los sujetos de la muestra. La gráfica 7 muestra que el grupo 402 A pudo reconocer el 63.3% de esos adjetivos, en tanto que el grupo 440 A reconoció el 55%. La categoría A constituye el 32.46% y el 42.5% del conocimiento de vocabulario de cada grupo, respectivamente. La categoría C, el 3.2% y el 2.5%, pero la categoría D es el 0.6%



Gráfica 7



Gráfica 8

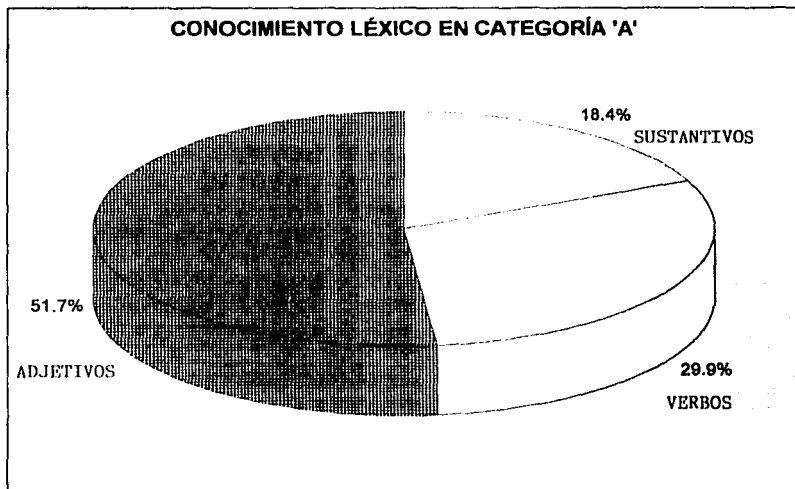
del conocimiento léxico del grupo 402 A solamente, mientras que es del 0% para el 440 A. En ambos grupos la categoría E es igual al 0%. Éstos resultados muestran que los adjetivos son la clase de piezas léxicas que los sujetos conocen menos.

La gráfica 8 permite obtener un panorama global del conocimiento de vocabulario de ambos grupos en conjunto. Como se estableció en párrafos anteriores, la categoría B conserva la mayor parte del total de respuestas, esto es así en ambos grupos de sujetos y en las tres clases de piezas léxicas: sustantivos, verbos y adjetivos.

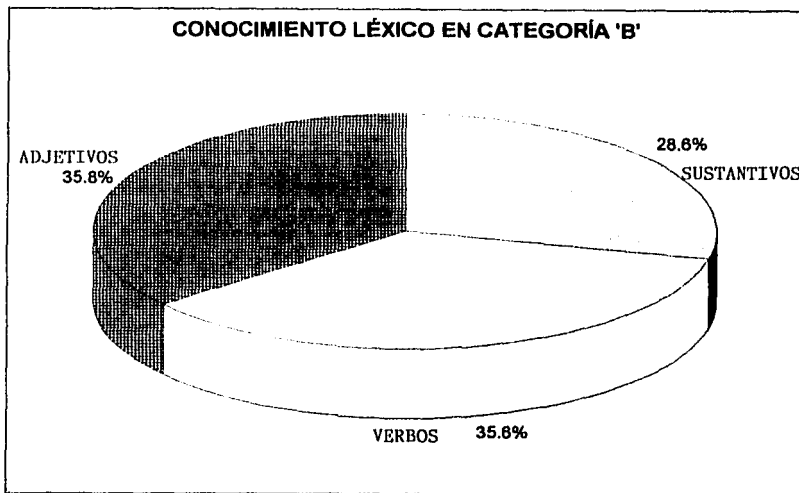
Los resultados arrojados por la ECV en el presente estudio también permiten analizar la composición del conocimiento léxico de los sujetos en cada categoría. La gráfica 9 muestra que los adjetivos constituyen el 51.7% de la categoría A, en tanto que los sustantivos solamente forman el 18.4% y los verbos el 29.9%. Esto parece indicar en el mismo sentido que la afirmación de Nation (2001: 23) respecto de que las piezas léxicas que representan conceptos y patrones con los que los aprendientes están familiarizados son más fáciles de adquirir que aquellas que representan conceptos desconocidos. Así mismo sucede con las piezas que denominan objetos concretos, observables y tangibles respecto de aquellas que nombran conceptos abstractos.

Los sustantivos que formaron parte de la ECV usada en este estudio se ajustan a la descripción que hace Nation de aquellas piezas que tienen una 'carga de aprendizaje' más ligera. Las palabras *uncle*, *niece*, *grandfather*, *cousin*, *grandson*, *ancestros* y *son-in-law*, representan objetos concretos con los cuales los aprendientes están bien familiarizados en su L1. Esto también podría explicar el hecho de que precisamente los sustantivos constituyen el porcentaje mayor en las categorías C, D y E (ver gráficas 11, 12 y 13). En contraste, los adjetivos de la ECV representan conceptos que, si bien son conocidos para los aprendientes en su L1, no son de uso frecuente.

La categoría B (gráfica 10) muestra las tres clases de piezas léxicas sin diferencia estadísticamente significativa entre ellas, lo que, como se afirmó en párrafos anteriores, significa que los sujetos reconocen la FF debido a uno de estos elementos: la exposición a materiales donde el input ha sido realizado, o la repetida exposición a las piezas meta. Para fines didácticos, la composición de la categoría B parece confirmar la necesidad de enseñanza explícita de la información faltante en los lemmas de esas piezas.



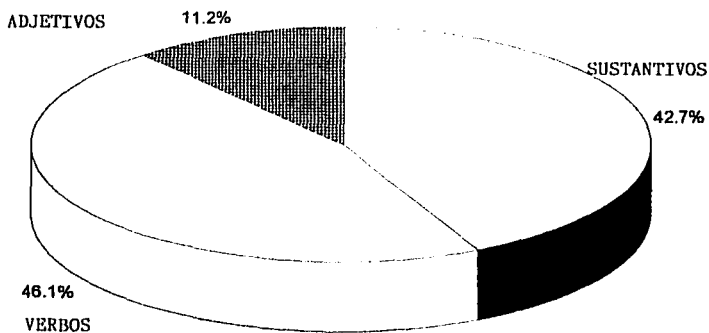
Gráfica 9



Gráfica 10

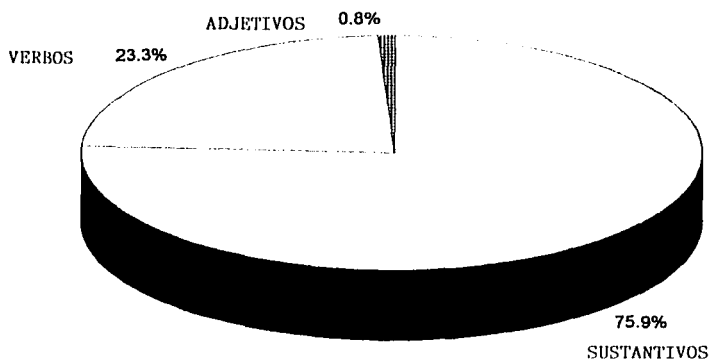
TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

CONOCIMIENTO LÉXICO EN CATEGORÍA 'C'



Gráfica 11

CONOCIMIENTO LÉXICO EN LA CATEGORÍA 'D'



Gráfica 12

TRABAJO CON
FAMILIA INDÍGENA

El perfil del conocimiento léxico de los sujetos esbozado a partir de los resultados obtenidos a través de la aplicación de la ECV repercute en la actuación de los sujetos en L2. Como se describió en el inciso 2.1.1., Inglés IV tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente, de modo que éste pueda interactuar con hablantes de la lengua meta e intercambiar información acerca de los temas que forman las unidades de estudio del programa institucional.

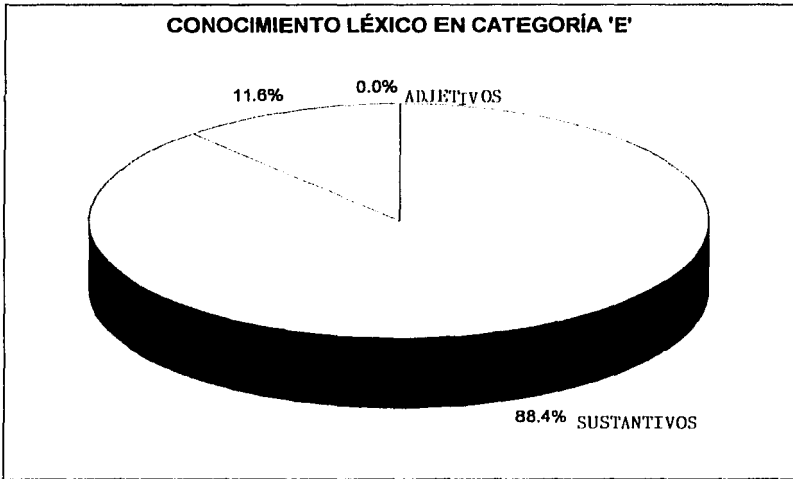
Es evidente que el papel principal del léxico es el de comunicar mensajes, tanto en forma oral como escrita. Resulta entonces de suma importancia definir qué vocabulario es el más necesario para el aprendiente de L2 y cuáles son las consecuencias posibles de desconocerlo.

Nation (2001: 125) afirma que el vocabulario mínimo que un aprendiente requiere para sobrevivir en un país hablante de L2 consta de aproximadamente 120 piezas que incluyen: saludos, números y formas de describirse a sí mismo y a otros, fórmulas para comprar y para solicitar ayuda. McCarthy (1996: 49) afirma que algunas piezas léxicas son más necesarias que otras porque permiten comunicarse en una variedad de situaciones. En esta descripción se ubican adjetivos de uso frecuente, que pueden ocurrir en variedad de contextos, activar antónimos con rapidez, formar parte de frases pre – fabricadas y usarse en frases idiomáticas en forma metafórica.

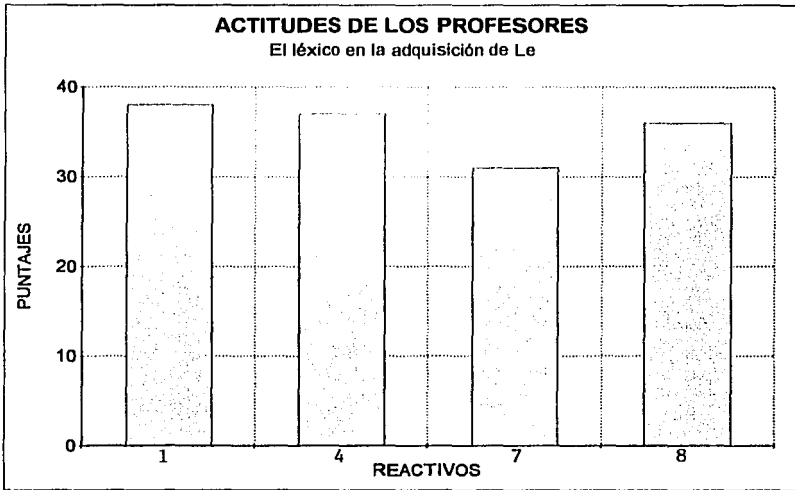
Las piezas léxicas que integran a la ECV del presente estudio corresponden a las descripciones de Nation y McCarthy, de donde se sigue que su desconocimiento disminuye la posibilidad de 'sobrevivencia' en la L2.

Más aún, Nation (2001: 205 – 216) afirma que el uso de vocabulario está en relación directa con los propósitos comunicativos del hablante. De modo que es a través del uso de diversas piezas léxicas que se habla sobre un tema, se elige un registro, se adopta y muestra una postura ideológica frente a un concepto, se muestran actitudes respecto de otros y se establece un grado de accesibilidad a la información. En la redacción de textos, el uso de vocabulario permite el establecimiento de vínculos léxicos que dan cohesión, la selección de una postura frente al lector y la definición de un tema central.

En la comprensión de lectura y auditiva, el conocimiento de léxico facilita la identificación del tema principal mediante la frecuencia de uso de determinadas piezas relacionadas entre sí por sus significados, la percepción de las intenciones comunicativas del autor, el



Gráfica 13



Gráfica 14

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

registro y la clase de relación que el escritor o hablante pretende establecer con el lector o escucha. En suma, el vocabulario hace más que simplemente transmitir significados pues juega un papel importante en lograr la cohesión y coherencia de una conversación o de un texto escrito, así como comunicar una variedad de mensajes.

En este orden de ideas, el nivel de conocimiento léxico de los sujetos esbozado a través de los resultados de la ECV podría ser un impedimento para el logro de los objetivos comunicativos del programa institucional para Inglés IV.

3.2. Actitudes de los profesores de Inglés IV frente a la enseñanza y adquisición de léxico de la lengua meta.

El componente de vocabulario que se propone en el presente estudio involucra directamente a los profesores de Inglés IV puesto que ellos son quienes lo impartirían. Por otro lado, los docentes pueden aportar información acerca de su propia actitud respecto de la enseñanza de vocabulario y la trascendencia de éste en la adquisición de la lengua meta. A fin de recoger las opiniones de los profesores respecto de éstos puntos, se aplicó una versión de la escala de actitudes de Likert. La aplicación privilegió a los profesores que imparten Inglés IV, ya que esto podría permitir obtener información con una perspectiva real.

3.2.1. Escala de actitudes.

La aplicación de la presente escala se realizó con dos propósitos: a) obtener información acerca de la enseñanza de vocabulario en los cursos de Inglés IV de la ENP y b) obtener información acerca de la necesidad de implementar un componente de vocabulario para Inglés IV. Así las cosas, se recogieron las opiniones de los profesores de esa materia respecto del papel del vocabulario en relación con la adquisición de la lengua meta y sus actitudes acerca de la posibilidad de implementar un componente de vocabulario para dicho curso.

Las preguntas centrales son:

1. ¿Cuál es la actitud de los profesores de Inglés IV respecto del papel del vocabulario en la adquisición de la lengua meta?
2. Desde la perspectiva de los docentes, ¿es necesario un componente de vocabulario para Inglés IV?

El estudio que aquí se presenta pretende aportar datos que orienten investigaciones posteriores sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de vocabulario del inglés dentro de Inglés IV. Un conocimiento más claro y objetivo de las actitudes de los profesores frente a la enseñanza de léxico de la LE puede servir de guía a la implementación de nuevas estrategias didácticas dentro y fuera del salón de clases. Así mismo, podría aportar información pertinente a la enseñanza de elementos del lexicón como parte del sílabo formal de la Institución.

En este marco de ideas, debe entenderse al presente estudio como el primero de una serie que tendría como objetivo principal identificar las actitudes de la comunidad docente de la ENP frente a la enseñanza – aprendizaje de léxico del inglés como lengua extranjera dentro de la Institución. La principal aportación de estudios posteriores, sería la de descubrir si hay alguna correlación entre las actitudes y la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario de la LE dentro de la ENP. En caso afirmativo, se podría investigar si existe alguna relación estadísticamente significativa entre la enseñanza de léxico y la adquisición del inglés como lengua extranjera conforme a los objetivos de Inglés IV.

Hay básicamente cuatro limitaciones en el presente estudio. La primera concierne a la mayoría de los estudios descriptivos y es que los resultados no pueden generalizarse a alguna otra población, a menos que se sigan procedimientos para la selección de la muestra y forma de aplicación de la escala de actitudes muy similares a los aquí adoptados. Así que este estudio se limita describir una situación determinada en un contexto determinado en un tiempo específico.

La segunda limitación es la concerniente a la validez. El sólo hecho de medir actitudes, así como lo es el de medir otros factores de tipo afectivo, ha retado a investigadores en el campo de la lingüística y de la psicología. Ya que las actitudes en sí no son observables, es difícil asegurar la validez de un instrumento.

Según Foddy (1993: 153-7), es posible medir las actitudes de un cierto grupo de sujetos y la fuerza con que esas actitudes están presentes. Para ello se han diseñado múltiples métodos entre los que se cuentan las entrevistas o cuestionarios con preguntas abiertas, los cuestionarios de preguntas cerradas, la técnica 'Q sort', la escalera y el termómetro de Katz y las escalas de actitudes, tanto directa como indirecta.

Dadas las circunstancias y la población en que se realiza el presente trabajo, se tuvo que desechar las entrevistas y cuestionarios de preguntas abiertas porque hubiera sido necesario contar con un lapso de tiempo mucho mayor que el que los profesores estaban dispuestos a dar, ya que era época de exámenes. Con respecto a los cuestionarios de preguntas cerradas, presentaban el inconveniente de limitar las respuestas de los sujetos hasta el grado de impedir una representación fidedigna de sus actitudes. Por su parte, la técnica 'Q sort' resultaba muy poco práctica si se considera que había que dar de 150 a 200 tarjetas a cada profesor de la muestra; el impedimento principal era nuevamente la limitación del tiempo disponible.

Por otro lado, las escalas de actitudes son convenientes para el propósito del presente trabajo porque proveen al sujeto con un continuo donde puede ubicar el grado de presencia de la actitud, así que reportan datos no solamente de la presencia o ausencia de una actitud, sino de la fuerza con que ésta está presente en cada sujeto. Otra ventaja es que puede preguntarse repetidamente acerca del mismo punto sin que el sujeto se percate claramente de ello, por ejemplo, se incluyen varios reactivos respecto de cada pregunta, pero con redacción diferente cada vez. El tiempo de aplicación no es prolongado y el mobiliario disponible en los lugares donde se realizó la aplicación es adecuado.

3.2.1.1. Diseño.

Antes de abordar el diseño de la escala de actitudes que se empleó para el presente estudio, cabe mencionar que primeramente se había elaborado un cuestionario con seis preguntas dirigidas a los profesores de Inglés IV (la versión original de ese primer instrumento se encuentra en el apéndice C). No obstante, al someter a dicho instrumento a aplicación piloto, se encontró que los profesores a quienes se les aplicó no pudieron contestarlo. Los comentarios al respecto, en orden de frecuencia, aparecen en seguida:

1. Desconozco a qué procesos mentales se refiere.
2. No estoy seguro a qué se refiere con 'estrategias de aprendizaje que promueven la adquisición de vocabulario'.
3. Desconozco la diferencia entre estrategias de aprendizaje y actividades de aprendizaje.

En una primera instancia, se consideró la posibilidad de dar a los sujetos una explicación somera de cada concepto a fin de que pudieran contestar el cuestionario. Sin embargo, la

realización de dos primeros intentos dejó claro que dicha explicación afectaba notablemente la confiabilidad del instrumento ya que podía influir en las respuestas.

Se optó entonces por obtener información acerca de puntos con los que los profesores estuvieran más familiarizados y en los cuales pudieran aportar información relevante para el presente estudio. Fue así que se decidió recabar información acerca de las actitudes de los profesores de Inglés IV respecto del papel del vocabulario en la adquisición de la lengua meta y acerca de la necesidad de implementar un componente de vocabulario relevante a dicha materia.

Respecto del diseño de la escala, debe recordarse que una actitud es un constructo hipotético usado para explicar la dirección y persistencia de un comportamiento humano. A su vez, el 'comportamiento' puede definirse como las disposiciones más o menos estables y duraderas de la gente. Según Baker (1992:11), se puede resumir, explicar y hasta predecir el comportamiento de una persona cuando conocemos sus actitudes respecto de un asunto determinado. Así por ejemplo, si se sabe que un hombre tiene una actitud favorable hacia el consumo del alcohol, es posible explicar algunos de sus comentarios y adelantar cuál sería su posición en un debate.

Siguiendo esta línea de razonamiento, se puede afirmar que las actitudes de los profesores de Inglés IV respecto del papel del léxico en relación con la adquisición de una Le, pueden dejar entrever algunas de sus decisiones respecto de la enseñanza de este punto. Por otro lado, las actitudes de los profesores respecto de la necesidad de un componente de vocabulario pueden llegar a predecir su interés en participar en la implementación.

Para realizar el presente estudio se adaptó y aplicó una escala de actitudes de Likert según la describe Foddy (1993: 154). Primeramente se diseñaron cuatro afirmaciones para cada una de las preguntas centrales del presente estudio (ver inciso 3.2.1.); los reactivos 1, 4, 7 y 8 corresponden a la primera pregunta, en tanto que los reactivos 2, 3, 5 y 6 a la segunda. Cada afirmación se redactó de forma que permitiera al sujeto completarla con alguna de las cuatro opciones de respuesta, a saber: 'muy importante', 'importante', 'poco importante' y 'no es importante'.

Precisamente, una de las primeras modificaciones a la descripción que Foddy hace de las escalas de actitudes es la de eliminar una de las opciones de respuesta y dejar solamente

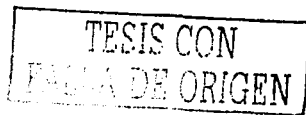
cuatro. La razón para este cambio es que, según muestran las hojas de respuesta de estudios realizados con instrumentos semejantes, muchos de los sujetos optan por la respuesta intermedia a fin de no comprometerse con ninguna posición que pudiera parecer radical. Así que esta modificación no reduce la capacidad del instrumento para captar el grado de presencia de la actitud, sino que más bien la favorece.

En seguida, se redactó un párrafo que sirve de presentación al instrumento y otro que da las instrucciones para que el sujeto asiente sus respuestas en la escala que aparece a continuación. Una primera versión del instrumento no contaba con espacio para los datos personales a fin de incrementar la confiabilidad.

La aplicación piloto de la escala de actitudes descrita se realizó con tres sujetos a quienes se les pidió que la contestaran, relacionaran cada reactivo con alguna de las dos preguntas de investigación (inciso 3.2.) e hicieran los comentarios y sugerencias que consideraran pertinentes.

Los sujetos coincidieron en que tanto el encabezado como la presentación e instrucciones eran suficientemente claros. No obstante, dos de ellos sugirieron que se añadiera una frase previa al instrumento que permitiera a los futuros sujetos relacionar más estrechamente sus respuestas con su experiencia como docentes. De ahí que se añadiera la frase: 'En su experiencia como profesor de Inglés IV...' justo antes de la escala de actitudes.

En cuanto a la relación de los reactivos con las preguntas, los resultados fueron:



REACTIVO	PREGUNTA
1	1
2	2
3	2*
4	1
5	2
6	2
7	1
8	1

(* Solamente dos sujetos clasificaron este reactivo como correspondiente a la pregunta 2.

Otras modificaciones a la escala original fueron: el estilo y tamaño de la fuente, para mayor claridad y se incluyó un espacio para el nombre del profesor a petición de los tres sujetos.

En ambas versiones cada reactivo tiene cuatro posibles respuestas, en el siguiente orden: 'muy importante, importante, poco importante y no es importante'. El sujeto debe elegir solamente una de éstas respuestas para cada reactivo y marcar con una 'X' el espacio correspondiente. La versión final de la escala de actitudes aparece en el apéndice D.

A fin de facilitar el procesamiento de las respuestas obtenidas por medio de este instrumento, se asignó un puntaje a cada una de las opciones y se asignó un grado de actitud diferente a cada una de ellas (tabla 5). Así las cosas, si las respuestas a cada uno de los reactivos 1, 4, 6, 7 y 8 presentan un puntaje de 34 a 40, se considerará que la actitud de los profesores respecto del papel del vocabulario en la adquisición de la lengua meta es 'muy favorable'. Un puntaje de 26 a 33, que la actitud es 'favorable'; de 18 a 25, que la actitud es 'poco favorable' y de 10 a 17 que la actitud es 'no favorable'.

En contraste, las respuestas a las preguntas 2, 3 y 5 señalan carencias en el proceso de enseñanza – adquisición de léxico de la Le, por lo que se interpretarán de la siguiente forma: 'muy favorable' a los puntajes 10 a 17, 'favorable' de 18 a 25, 'poco favorable' de 26 a 33 y 'no favorable' de 34 a 40.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

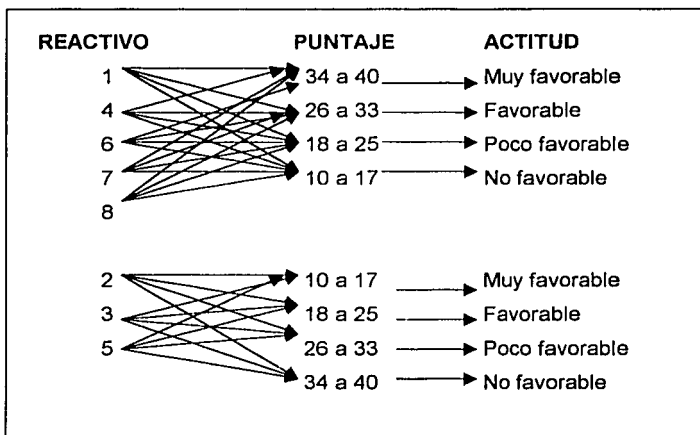


Tabla 5. Posibles puntajes para cada reactivo.

3.2.1.2. Aplicación.

La aplicación de la escala de actitudes descrita en el inciso anterior se llevó a cabo con diez profesores de la Escuela Nacional Preparatoria 5, 'José Vasconcelos'; la población total de docentes en el turno matutino es de 25. Debido a que fue imposible reunir a todos los profesores en una misma hora y lugar, se solicitó a los que llegaban a la sala de maestros durante alguna hora que tuvieran libre, que participaran en este estudio.

En todos los casos, se presentó el instrumento al profesor como parte de un estudio acerca de la enseñanza y adquisición de léxico del inglés en los cursos de Inglés IV. Se solicitó su participación haciéndole notar que era importante que sus respuestas se circunscribieran al entorno de la ENP, específicamente a la materia de Inglés IV. Acto seguido se le pidió que leyera la presentación y las instrucciones antes de contestar.

Todos los profesores asentaron sus respuestas a la escala de actitudes en un tiempo mayor a diez minutos pero menor a quince. Nueve de ellos acompañaron espontáneamente sus respuestas con comentarios verbales acerca de la enseñanza y aprendizaje de vocabulario dentro de Inglés IV. Dichos comentarios se presentan enseguida en orden decreciente de frecuencia:

1. La enseñanza de la gramática es más importante que la de vocabulario.
2. Los alumnos necesitan vocabulario para poder hablar en inglés.

3. Los alumnos siempre preguntan por vocabulario cuando se les pide que realicen alguna actividad en inglés, ya sea de comprensión o de producción.
4. Muchos alumnos dependen del diccionario para cualquier actividad.
5. Pocos profesores dan a la enseñanza de vocabulario la debida importancia.
6. No hay tiempo suficiente para enfatizar el vocabulario nuevo debido a la extensión de los contenidos que conforman cada unidad del programa.

Dado que todos éstos comentarios se presentaron de forma espontánea, se anotaron en hojas por separado a las cuales se añadió el nombre del profesor. En todos los casos se leyeron las anotaciones correspondientes a cada profesor cuando éste hubo terminado de asentar sus respuestas a la escala de actitudes. Al terminar la lectura, se preguntó a cada sujeto si estaba de acuerdo en que éstos habían sido sus comentarios, si la respuesta era afirmativa se le preguntó si deseaba añadir algo más. Solamente en dos casos, los sujetos añadieron algunos comentarios a los originales.

3.2.1.3. Resultados y discusión.

En la escala de actitudes descrita en los incisos 3.2.1. y 3.2.1.1. se presentaron a los profesores de Inglés IV ocho reactivos acerca de la enseñanza y adquisición de léxico de la lengua meta. Cuatro de ellos (1, 4, 7 y 8) se refieren específicamente a las actitudes de los profesores respecto del papel del vocabulario en la adquisición de una LE. Es decir, el objetivo es saber si los sujetos consideran que existe una relación entre el aprendizaje de vocabulario y la adquisición de la lengua meta. En un continuo de posibilidades, un puntaje de 10 a 17 ('no favorable') indica que los sujetos consideran que no existe relación entre la adquisición de vocabulario y la de la lengua meta. En el extremo contrario, un puntaje de 34 a 40 ('muy favorable') muestra que los sujetos consideran que sí existe tal relación y que ésta es a tal grado, que el aprendizaje de vocabulario resulta un elemento indispensable en la adquisición de la LE.

Por otro lado, los reactivos 2, 3, 5 y 6 se refieren a la actitud de los profesores de Inglés IV respecto de un componente de vocabulario de la lengua meta. Los reactivos 2, 3 y 5 evocan los indicios de falta de enseñanza explícita de vocabulario que originaron la propuesta de dicho componente. Dichos indicios son: el nivel básico de conocimiento léxico de los alumnos y la baja atención a la enseñanza explícita de vocabulario en los cursos de Inglés IV. Así las cosas, si se determina un puntaje mínimo (de 10 a 17) para el

nivel de conocimiento léxico de los alumnos y para la enseñanza de éste, se considera que la actitud de los sujetos es 'muy favorable' a la implementación del curso. En el extremo contrario, si los sujetos asignan un puntaje máximo (34 a 40) a ambos elementos, se considera que la actitud es 'no favorable' puesto que ninguno de los dos elementos requiere mayor atención de la que recibe actualmente.

El puntaje obtenido por estos tres reactivos, debe ponderarse en combinación con el que arroje el reactivo 6, que expresa abiertamente la posibilidad de implementar el componente mencionado. Así que un puntaje mínimo en los reactivos 2, 3 y 5 corresponde al máximo para el reactivo 6, señalando ambos en conjunto una actitud 'muy favorable' hacia la implementación del citado curso. En sentido inverso, un puntaje máximo (34 a 40) en los tres reactivos aunado a un mínimo (10 a 17) en el 6, señala una actitud 'no favorable'. En el caso de que el puntaje de los tres reactivos señale en una dirección opuesta a la que muestre el del reactivo 6, se asignará un valor negativo al primero. En seguida, se obtendrá la diferencia; si el resultado es un número positivo se considerará una actitud favorable, en caso contrario, se interpretará como una actitud poco favorable.

El puntaje total obtenido de la suma de cada uno de los reactivos correspondientes a las actitudes de los profesores de Inglés IV respecto del papel del vocabulario en la adquisición de la lengua meta (gráfica 14) se promedió con el fin de obtener una tendencia definida. Ésta resulta en 35.5 puntos, es decir, 'muy favorable' por apenas 0.5 puntos, es decir, no hay diferencia significativa (mayor a dos puntos), entre esta tendencia y una 'favorable'. Si un puntaje de 40 se asume como consenso general, es decir, el 100% de la población, un 88.8% tiene una actitud muy favorable, en tanto que el 11.25% una favorable (gráfica 15). De donde puede desprenderse que para los sujetos sí existe relación entre la adquisición de la lengua meta y el aprendizaje de vocabulario, al cual consideran un elemento importante en la adquisición de la LE.

La gráfica 16 muestra que los reactivos 2 y 3 obtuvieron puntajes menores a 25, lo que indica una actitud favorable a la posibilidad de que exista un componente de vocabulario. No obstante, el reactivo 5 obtuvo un puntaje de 31, es decir, una actitud poco favorable, de esto se tratará más adelante. El reactivo 6 señala una tendencia compatible con los resultados de 2 y 3, por lo que se considera que ésta es la que prevalece. Si se asigna un

valor negativo al puntaje de la pregunta 5, la diferencia con el de 6 es positiva (+6), lo cual confirma una actitud favorable hacia el mencionado componente.

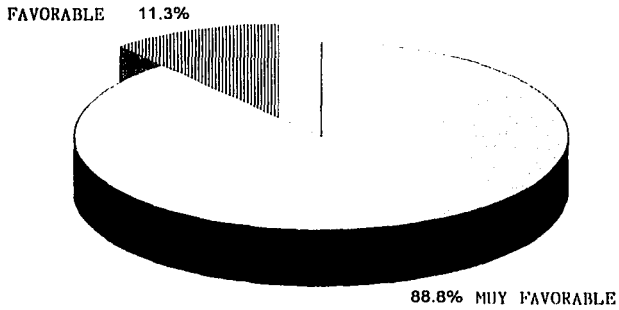
La aparente contradicción entre los resultados obtenidos de los reactivos 2 y 5, puede indicar que no toda la enseñanza de vocabulario que los profesores afirman realizar en sus clases resulta en adquisición de léxico por parte de los alumnos.

De los resultados descritos anteriormente, se puede concluir que:

1. Los profesores de Inglés IV consideran que sí existe una relación entre el aprendizaje de léxico y la adquisición de la lengua meta.
2. Los profesores de Inglés IV consideran que el aprendizaje de léxico es un elemento importante en la adquisición de la LE.
3. De ahí que, los profesores de Inglés IV tengan una actitud positiva hacia la enseñanza explícita de vocabulario dentro del salón de clases, como parece confirmarlo el puntaje obtenido por el reactivo 5.
4. No obstante, es posible intuir que las estrategias y medios empleados para la enseñanza de léxico en los cursos de Inglés IV no son los idóneos para lograr la adquisición de léxico por parte de los aprendientes, como parece indicar el puntaje obtenido en el reactivo 2.
5. Por otro lado, los profesores de Inglés IV muestran una actitud favorable hacia la posible implementación de un componente de vocabulario para Inglés IV.
6. Dicha actitud favorable puede ser resultado de lo ya establecido en los puntos 1 y 2 y de la observación de múltiples alumnos de Inglés IV quienes muestran un nivel básico de conocimiento léxico (reactivo 2).

ACTITUDES DE LOS PROFESORES

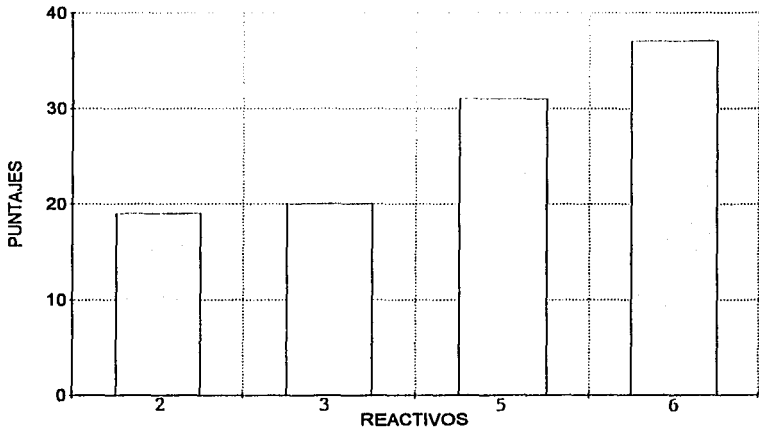
El léxico en la adquisición de Le



Gráfica 15

ACTITUDES DE LOS PROFESORES

Hacia un curso complementario



Gráfica 16

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Como se asentó en la página 65, los capítulos 2 y 3 son complementarios ya que, en conjunto, aportan los factores de la situación y justificación empírica del componente de vocabulario propuesta del presente estudio. Como se verá en el capítulo 4, tanto los factores de la situación como los resultados de los estudios reportados en el presente capítulo aportan supuestos teóricos básicos al diseño del componente. Ambos capítulos pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Del análisis del programa para Inglés IV pueden obtenerse algunos rasgos que deberán estar presentes en el componente de vocabulario: afinidad de objetivos, misma selección de temas y funciones, selección de las piezas léxicas que mejor coadyuven a la presentación de la gramática del programa.
- El análisis del programa institucional y los resultados arrojados por la escala de actitudes aplicada a los profesores parecen señalar que el nivel básico de conocimiento léxico de los alumnos de Inglés IV puede deberse, al menos en parte, a la falta de enseñanza explícita de vocabulario.
- De los mencionados análisis y resultados de la escala de actitudes, así como del perfil del conocimiento léxico de los alumnos puede también desprenderse una justificación empírica para el diseño e implementación de un componente de vocabulario para Inglés IV. Esto se debe a que, en el estado actual de la enseñanza de léxico, el lexicón del aprendiente promedio de la muestra revela exposición al input, pero desprovista de enseñanza explícita. Más aún, los resultados de la ECV parecen sugerir que el input al que los aprendientes tienen acceso no presenta los rasgos necesarios para detonar la adquisición de piezas léxicas (inciso 1.3.2.1.a.)

El siguiente capítulo intentará describir al componente de vocabulario propuesta de este estudio. Se introducirá el concepto de 'componente' de un sílabo y se discutirán sus ventajas. Así mismo, se presentará el modelo del componente y otro de las partes del proceso para diseñarlo. Finalmente, se enunciarán las características deseables en los contenidos, secuencia, actividades de aprendizaje, actividades para la enseñanza de estrategias, materiales y evaluación a integrar el componente.

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE UN COMPONENTE DE VOCABULARIO PARA INGLÉS IV.

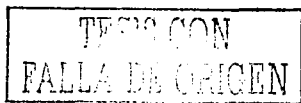
4.1. Acerca del componente de vocabulario para Inglés IV.

La conveniencia de integrar el programa de un curso de LE por dos o más sílabos radica en la atención a diversos aspectos de la adquisición de la lengua sin detrimento de ninguno. Como se argumentó en 2.1.2., 2.1.3. y 2.1.4., los cursos de LE tienden a favorecer la enseñanza de un aspecto de la lengua, ya sea el gramatical (Sinclair y Renouf, 1988 para una revisión de los sílabos tradicionales, estructurales y comunicativos), o el comunicativo (O'Dell, 1997 analiza el sitio del vocabulario en los sílabos con enfoque nocional – funcional). Una tercera propuesta es la de los sílabos léxicos (Sinclair y Renouf, 1988; Lewis, 1993, 2001), que intentan abordar todos los aspectos de la LE a partir de su léxico.

Según O'Dell (1997:258 - 262), los cursos de LE y libros de texto más populares en los últimos años del siglo XX (**The Cambridge English Course** 1984 – 87; **Headway**, 1987) parten de un interés básico en la gramática, pero tienden a añadir otros aspectos de la lengua, sin demérito de la primera. O'Dell afirma que éstos libros se construyen en torno a multi-sílabos, lo que permite atender a las funciones, nociones, desarrollo de habilidades y, más recientemente, a la adquisición de léxico. A los anteriores, pueden añadirse **Grapevine 1**, (1996) y **New Interchange 1**, (1999) que han sido dos de los textos más utilizados en la ENP para Inglés IV.

En este marco de ideas, el programa de un curso de LE puede estar constituido por varios sílabos, a cada uno de ellos se le denominará en adelante 'componente'. Según Nation (2001:380), el diseño de un componente se asemeja al de un programa de estudio para un curso de LE, de esto se tratará en el siguiente inciso.

Por su parte, Larsen – Freeman (1997:xvii - xx) propuso el concepto de un curso de LE formado por tres dimensiones: la gramatical, la de significado y la de uso. La propuesta intentaba asociar a la enseñanza de la gramática con su rol comunicativo (significado) y no solamente con la forma. El propósito principal era ayudar a los aprendientes a usar las estructuras gramaticales con precisión, con significado y apropiadamente. La interrelación entre las tres dimensiones del curso se ilustra en la figura 7.



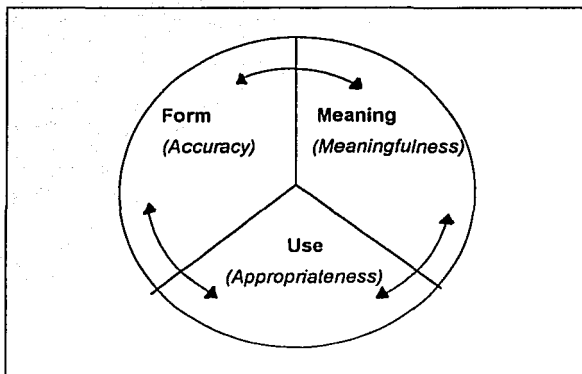


Figura 7. Las tres dimensiones de forma, significado y uso. (Tomado de Larsen – Freeman, 1997: xviii.)

Las flechas indican la interrelación entre las tres dimensiones del modelo, esto permite el reciclaje de contenidos y materiales. Dado que el proceso de aprendizaje no es lineal, sino que los aprendientes inician la adquisición de nuevos conocimientos aún antes de haber concluido su aprendizaje de otros anteriores, el reciclaje es un factor determinante para el aumento de conocimiento y para su conservación a largo plazo (Larsen – Freeman, 1997:xviii).

La propuesta del presente estudio es diseñar un componente para la adquisición de vocabulario que tome como base el modelo para un curso de Larsen – Freeman, adaptado al léxico. Dicho componente estará formado a su vez por tres dimensiones, a saber: forma, lemma y uso (figura 8). El propósito es lograr un proceso de enseñanza – aprendizaje que promueva la adquisición de información en todas las partes que conforman una pieza léxica: FF, lemma (FS, FG, y EA), así como la relacionada con su uso (frecuencia y registro). La meta es el crecimiento del lexicón mental de LE, tanto en sentido horizontal (cantidad de piezas léxicas y relaciones intrínsecas), como en sentido vertical (conocimiento de cada pieza y sus relaciones asociativas. Véanse incisos 1.1.6. y 1.3.2.1.b.).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

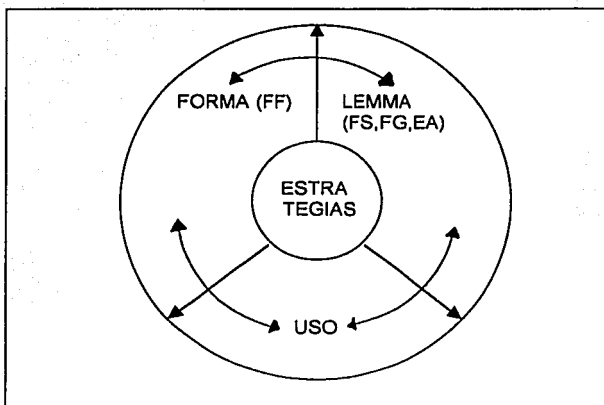


Figura 8. Estructura del componente para la adquisición de vocabulario.

En el centro del gráfico de la figura 8 se ubican las estrategias para la adquisición de léxico según se describieron en el inciso 1.4.2.1. Las flechas indican su relación con el aprendizaje de las piezas léxicas: las estrategias metalingüísticas para la vinculación de las FFs con los lemmas correspondientes, especialmente con sus FSs y su uso contextualizado. Las estrategias cognitivas para facilitar la obtención de mayor información acerca del lemma de la pieza, principalmente en forma descontextualizada. Las estrategias de memoria para vincular a las piezas meta con conocimientos previamente adquiridos. Las flechas curvas indican la interrelación entre los tres elementos del componente y la posibilidad de reciclar conocimientos.

El componente para la adquisición de léxico tendría las siguientes características afines a Inglés IV:

- Su sílabo es por producto, esto es, tiene un contenido predeterminado (O'Dell, 1997: 260). Las piezas léxicas meta serán las que mejor sirvan al desarrollo de las funciones y nociones que integran Inglés IV. El corpus que se propone para la unidad muestra aparece en el apéndice E. Las actividades de aprendizaje permiten la introducción de otras piezas léxicas que no forman parte del corpus, a éstas no se les considera piezas meta.

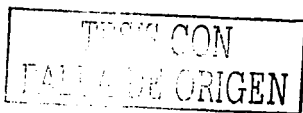
- El objetivo específico de cada unidad lo constituyen las mismas piezas meta, es decir, el vocabulario es la unidad de progreso, este punto se ampliará en el inciso 4.3.3.
- El diseño tomará en cuenta los factores situacionales de la ENP descritos en el capítulo 2. Este punto se ampliará en los incisos 4.3.1.1. al 4.3.1.2.
- Se incluirán actividades para la adquisición de léxico con enfoque comunicativo.

El diseño del componente tiene su fundamento en las afirmaciones de Nation (2001:380) y Larsen – Freeman (1997:xvii - xx) descritas al principio de este inciso, en las revisiones de Sinclair y Renouf (1988:140 - 157) y O'Dell (1997:258 - 275), así como en el análisis del programa institucional para Inglés IV, en los resultados arrojados por la ECV y en los de la escala de actitudes (puntos 2.1., 3.1. y 3.2., respectivamente).

4.2. Diseño de un componente de vocabulario.

Según Nation (2001:381 - 385), se requiere tomar en cuenta diversos factores para el diseño de un componente de vocabulario:

- Las necesidades de los aprendientes; si requieren aprender vocabulario de uso muy frecuente, o académico, o técnico, o de uso poco frecuente. Así mismo, cuál es su nivel de conocimiento léxico: si los aprendientes pueden usar el vocabulario que saben o solamente conocen su significado. Si usan estrategias, tanto del aprendiente como de aprendizaje, para la adquisición de vocabulario. Y, cuáles son sus intereses personales para aprender la LE.
- Los elementos que forman el entorno o situación: posición de los profesores respecto de la enseñanza – adquisición de léxico, características de los aprendientes (edad, grado de escolaridad, curso al que están inscritos) y características de la situación de enseñanza – aprendizaje. Todos éstos puntos se encuentran en el capítulo 2 del presente estudio.
- Los principios de enseñanza de vocabulario: éstos subyacen a todo el proceso y orientan la toma de decisiones, como se verá más adelante. En este estudio, muchos de éstos principios se derivan del modelo de adquisición de léxico de Levell, adaptado por Bierwisch y Schreuder (1992), De Bot y Schreuder (1993) y De Bot et



al. (1997). Por esa razón, se integró dicho modelo al gráfico de Nation (2001:381), que aparece en la figura 9.

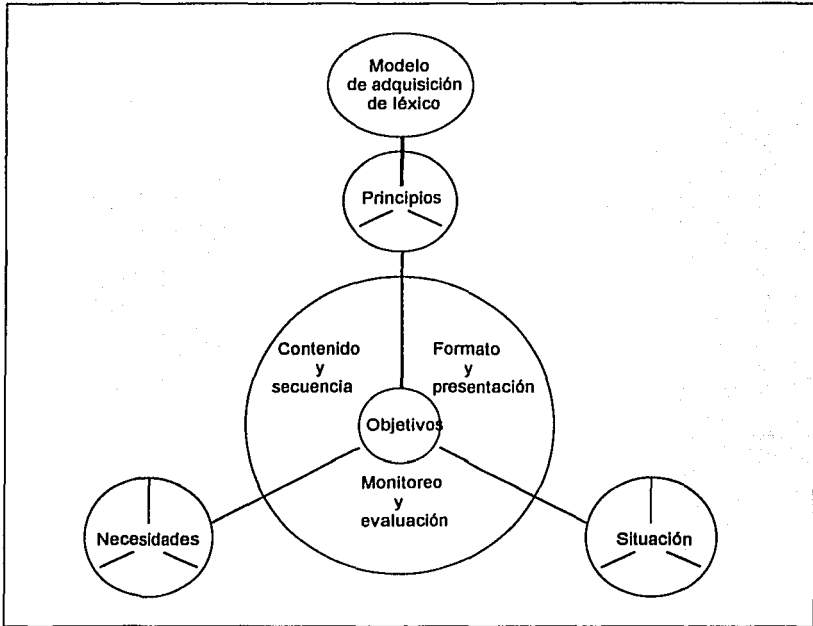


Figura 9. Modelo de las partes del proceso para diseño de un componente. Basado en Nation, 2001: 381.

Para Nation (2001:380 - 381), los objetivos de un componente de vocabulario generalmente giran en torno al aumento del vocabulario que los aprendientes pueden usar y al control más eficiente de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. El aumento del vocabulario en uso implica que los aprendientes conocen más piezas léxicas y desarrollan las habilidades más relevantes para la comprensión auditiva y de lectura, así como para la producción oral y escrita. Se incluye también atención al aumento en la fluidez. En cuanto al manejo de las estrategias de aprendizaje de vocabulario, se implica que los aprendientes no solamente las conozcan, sino que las apliquen con soltura y seguridad.

El análisis de necesidades se realiza en torno a tres aspectos: carencias, necesidades e intereses de los aprendientes y pueden referirse básicamente a cuatro puntos:

- Determinar el nivel de conocimiento léxico de los aprendientes.
- Determinar qué tipo de vocabulario requieren los aprendientes.
- Determinar si los aprendientes usan las estrategias de aprendizaje de vocabulario más esenciales: inferir del contexto, uso del diccionario y aprendizaje directo de vocabulario.
- Determinar qué vocabulario quieren adquirir los aprendientes.

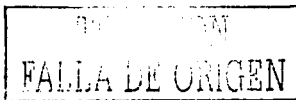
De los resultados que arroje el análisis de necesidades, es posible obtener indicadores respecto de los siguientes elementos a integrarse en el componente:

- El tipo de vocabulario a enfocarse: de uso muy frecuente, académico, técnico, o de baja frecuencia.
- La cantidad de vocabulario a adquirir.
- Las estrategias de aprendizaje a adquirir y controlar.
- Las áreas de vocabulario especializado a adquirir.
- Las áreas de conocimiento léxico más desarrolladas por los aprendientes al momento de iniciar el curso.

El análisis de la situación requiere de estudios tanto de la institución donde se llevará a cabo el curso, como de la población que participará en él (profesores y alumnos). De éstos estudios se desprende el descubrimiento de rasgos y características propias de los profesores, aprendientes y situación de aprendizaje que pueden coadyuvar, o interferir, con el proceso de aprendizaje. Según Nation (2001:383), cada rasgo afectará al menos un aspecto del componente a diseñar.

Los principios teóricos derivados tanto del modelo de adquisición de léxico como de las consideraciones respecto del lexicón mental, su desarrollo y los procesos mentales (estrategias) involucrados en la adquisición de vocabulario juegan un papel determinante en el diseño del componente, tanto en su contenido y secuencia, su formato y presentación, como en la forma de monitoreo y evaluación del aprendizaje.

En lo que respecta a los contenidos y secuencia, los principios teóricos determinan la selección del vocabulario a enfocar, las estrategias a desarrollar y el orden en que aquél y éstas se presentarán. En cuanto al formato y presentación, los principios teóricos señalan



la forma en que se presentarán las piezas meta; esto incluye tanto a las actividades de aprendizaje como a los materiales a emplear. En lo que se refiere al monitoreo y evaluación del aprendizaje, los principios teóricos regulan la selección y aplicación de instrumentos para la medición del aprendizaje de los alumnos, así como la interpretación de los resultados obtenidos.

4.3. Diseño del componente de vocabulario para Inglés IV.

4.3.1. Necesidades, situación, supuestos y principios teóricos.

4.3.1.1. Resultados del análisis de necesidades.

El camino más directo y rápido para descubrir el nivel de conocimiento léxico de los alumnos es mediante el uso de algún instrumento que permita ponerlo a prueba. Exámenes como el *Vocabulary Levels Test* y el *Eurocentres Vocabulary Size Test* (Meara y Jones, 1987, citados en Nation, 2001:348,363, 21,354, 373, 416 – 418, 429 - 431), indican cuántas y cuáles de las piezas léxicas más frecuentemente usadas conocen los alumnos. Una versión más moderna de los mismos instrumentos (Laufer and Nation, 1999), el *Productive Levels Test*, mide el conocimiento productivo más que el receptivo de las mismas piezas.

No obstante, el modelo de adquisición de léxico de una LE fundamento teórico del presente estudio demanda una forma de medición del conocimiento léxico tanto en sentido horizontal como vertical. Es decir, se requiere saber no solamente cuántas y cuáles piezas léxicas conocen los alumnos, sino cuánto saben acerca de cada una de ellas. Como se detalló en los incisos 3.1.3.1. al 3.1.3.3., la ECV permite evaluar el conocimiento de vocabulario de los aprendientes en un rango que va desde el desconocimiento absoluto (categoría A), hasta la capacidad para construir enunciados con una determinada pieza (categoría E).

Así las cosas, se aplicó la ECV a una muestra de alumnos de Inglés IV. Los resultados del estudio se reportan en detalle en 3.1.3.3., baste aquí solamente recordar que el conocimiento de los alumnos se ubica principalmente en la categoría B. Es decir, el mayor número de piezas léxicas contenidas en el lexicón mental de LE contiene solamente la información del sistema de lexemas, pero carece de la correspondiente a los lemmas. De ahí que el lexicón de L2 de los sujetos se encuentra en condiciones propicias para su

expansión pero se requiere de una enseñanza de vocabulario tanto implícita como explícita para que dicha expansión se efectúe.

En este orden de ideas, el nivel de desconocimiento léxico de los sujetos esbozado a través de los resultados de la ECV podría ser un impedimento para el logro de los objetivos comunicativos del programa institucional para Inglés IV. En tanto que un proceso de enseñanza - aprendizaje tanto implícito como explícito puede coadyuvar al logro de dichos objetivos.

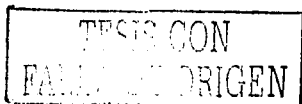
Por otro lado, dado que el proceso de adquisición de la LE sucede en un contexto formal, el vocabulario que los alumnos de Inglés IV necesitan está fuertemente condicionado por los temas, situaciones y funciones que integran al programa institucional. De ahí que éste constituya un parámetro determinante para la selección de contenidos del componente de vocabulario.

4.3.1.2. Factores de la situación.

Como se afirmó en 4.2., el análisis de la situación permite descubrir rasgos de los profesores, de los alumnos y de la situación misma de aprendizaje que pueden coadyuvar o interferir con el proceso de enseñanza – adquisición de léxico de la LE. El resultado del análisis puede expresarse en una lista breve de los factores que influirán en el diseño del componente y la forma en que éstos afectarán al curso (tabla 6).

Algunos factores de la situación y sus efectos en el diseño del componente de vocabulario para Inglés IV

Factor de la situación	Efectos sobre el componente
<i>Aprendientes</i> <ul style="list-style-type: none">• Los aprendientes comparten la misma L1.• Los aprendientes pueden hacer tarea o trabajo extra – clase.	<ul style="list-style-type: none">* Usar traducciones para definir piezas léxicas y para medir el conocimiento léxico.* Usar lecturas graduadas por niveles de conocimiento léxico y proveer tareas (tasks) para el aprendizaje explícito de vocabulario.
<i>Profesores</i> <ul style="list-style-type: none">• Hay profesores de carrera que pueden dedicar tiempo extra a la impartición de Inglés IV.	<ul style="list-style-type: none">* Especialmente los profesores de carrera podrán participar en la impartición del componente de vocabulario.* Sesiones semanales para la impartición del componente de vocabulario fuera del horario de Inglés IV.



- La Secretaría Académica de cada plantel puede extender constancias oficiales a los profesores que impartan el componente de vocabulario en sesiones extra curriculares.

- Realizar los trámites conducentes a la obtención de las constancias oficiales.

Situación

- L1 y LE comparten cognados.

- Introducir cognados desde el inicio del curso para lograr un rápido crecimiento horizontal.

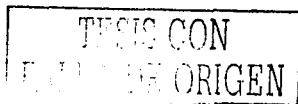
Tabla 6. Factores de la situación y sus efectos en el diseño de un componente de vocabulario para Inglés IV. Basado en Nation, 2001: 384.

4.3.1.3. Supuestos y principios teóricos.

Según Nation (2001: 384 - 5), el diseño de un componente de vocabulario debe regirse por un conjunto de principios bien estructurados, éstos influirán decisivamente en la selección y secuencia de contenidos, formato y presentación, monitoreo y evaluación del aprendizaje (figura 9). Así pues, se elaboraron catorce 'supuestos teóricos' (tabla 7) derivados de los modelos y consideraciones presentadas en el capítulo uno; éstos ejercerán igual o mayor influencia sobre el diseño del componente que aquella de los principios teóricos que aparecen más adelante.

Supuestos teóricos

1. Existe un lexicón mental para cada lengua natural.
2. El grado de interrelación del lexicón mental de L1 con el de LE varía en cada hablante.
3. Aprender una LE consiste principalmente en establecer y desarrollar el lexicón mental de esa lengua.
4. Dicho lexicón debe contener la información básica para cada pieza léxica (forma y lemma) y contar con la información necesaria para que se establezcan las relaciones asociativas entre las diferentes entradas.
5. La adquisición de léxico es un proceso gradual y supone la existencia de tres etapas de desarrollo: precisión del conocimiento léxico, profundización del conocimiento léxico y transición de la habilidad receptiva a la productiva.
6. En cada etapa deben intervenir uno o más procesos cognitivos (estrategias de aprendizaje) que permitan al aprendiente adquirir (integrar) la pieza léxica en su totalidad.
7. El desarrollo del lexicón mental es en dos sentidos: horizontal y vertical.
8. El aprendizaje implícito beneficia principalmente al crecimiento horizontal del lexicón, en tanto que el explícito a su profundización y organización.
9. La adquisición y desarrollo del lexicón mental es resultado del input recibido, ya que éste detona todo el procesamiento de la lengua.
10. La adquisición de piezas léxicas puede ser tanto formal como incidental.
11. La primera habilidad comunicativa que un hablante adquiere es la comprensión.



12. Saber una palabra es haber integrado esa pieza léxica al lexicón mental, tanto en el sistema de lemmas como en el de lexemas, de tal forma que pueda ser activada tanto por los procesos relacionados con la producción como por los de comprensión de la lengua.
 13. El reconocimiento de la forma de una pieza léxica facilita su adquisición.
 14. El aprendizaje explícito sigue al implícito.
-

Tabla 7 Supuestos teóricos derivados del marco teórico del presente estudio.

Como se dijo anteriormente, Nation (2001:385) afirma que el diseño de un componente debe regirse por un conjunto bien estructurado de principios teóricos. El mismo autor propone doce principios, aquí identificados con un asterisco (*), de los cuales el presente estudio toma seis por considerar que son los que mejor concuerdan con el marco teórico y factores situacionales aquí descritos. A éstos se añaden aquellos que se derivan del marco teórico del presente estudio (tabla 8). Al conjunto integrado por ambos se denominará 'principios teóricos'

Principios teóricos

Contenido y secuencia

- i. Seleccione las piezas léxicas que promuevan la gramática meta de Inglés IV (hipótesis lexicalista).
- ii. Enseñe que cada pieza está formada por dos partes: forma y lemma (FS, FG y EA, éstas tres están interrelacionadas.)
- iii. Evite interferencia al no enseñar palabras morfológicamente parecidas.(*)
- iv. Provea oportunidades para el agrupamiento de palabras por sus funciones gramaticales y/o por sus estructuras argumentales. (Crecimiento vertical del lexicón mental.)
- v. Provea oportunidades para la adquisición de colocaciones.
- vi. Promueva la adquisición de significados centrales. (Uso de la prueba de negación⁸).
- vii. Promueva la adquisición de las piezas léxicas más frecuentes.(*)
- viii. Promueva primeramente la comprensión, ya sea oral o escrita.
- ix. Promueva la inferencia como principal proceso mental para la adquisición de vocabulario.
- x. Use los siguientes criterios para la selección de las piezas léxicas meta: frecuencia, que su significado facilite la comprensión de los contextos en que aparezca y que los procesos (estrategias de aprendizaje) vinculados con su adquisición estén al alcance del aprendiente.(*)
- xi. Use como criterio para la selección y/o diseño de materiales de aprendizaje que el contexto en que se presenta la pieza léxica provea información suficiente para su comprensión.
- xii. Provea más de un significado para la FS de cada pieza. Provee información sobre posibles connotaciones en diferentes contextos siempre que esto sea posible.

⁸ Ver ejercicio en el anexo donde se propone usar la prueba de negación para que el alumno conceptualice el significado central de piezas léxicas.

Formato y presentación

- xiii. Provea el input adecuado para la adquisición de piezas léxicas.
 - a) El input debe ser tal que llame la atención del aprendiente.
 - b) El input debe demandar cierto grado de esfuerzo para su procesamiento.
 - c) El input debe ser tal que la palabras meta sean comprensibles mediante el análisis de elementos del contexto.
- xiv. Provea input contextualizado para promover la adquisición de las FF de las piezas léxicas. (*) (Crecimiento horizontal del lexicón mental.)
- xv. Provea oportunidades para describir la estructura conceptual en términos de combinaciones de rasgos semánticos⁹.
- xvi. Provea múltiples exposiciones, variadas y significativas a la pieza meta.(*)

Monitoreo y evaluación del aprendizaje

- xvii. Promueva la metacognición para la aplicación eficaz de estrategias de aprendizaje a la solución de problemas en la adquisición de léxico.(*)
- xviii. Promueva oportunidades para el uso de estrategias que permitan conocer un mayor número de piezas léxicas en combinación con actividades de aprendizaje implícito.
- xix. Promueva el uso de estrategias que permitan profundizar en la información del lemma, o establecer relaciones asociativas de piezas léxicas en combinación con actividades de aprendizaje explícito.
- xx. Mida el desarrollo del lexicón mental en ambos sentidos: horizontal y vertical usando los instrumentos adecuados para cada uno.

Tabla 8. Principios teóricos derivados del marco teórico del presente estudio

4.3.2 Objetivos. Los objetivos del componente de vocabulario para Inglés IV son:

- a) El aprendiente desarrollará su lexicón mental de LE mediante la adquisición de las piezas meta de este componente.
- b) El aprendiente conocerá y controlará eficientemente las estrategias de aprendizaje de vocabulario contenidas en este componente.

En el objetivo a), se asumen como características del lexicón mental las descritas en el modelo de Levelt, adaptado por Bierwisch y Schreuder (1992), De Bot y Schreuder (1993) y De Bot et al. (1997) (incisos 1.1.6., 1.2.1. y 1.3.3.). En lo que hace al desarrollo del lexicón mental de LE, se refiere al aumento en la cantidad de piezas léxicas conocidas tanto por su FF como por sus FS, FG y EA, así como al establecimiento de relaciones intrínsecas y asociativas para cada pieza (incisos 1.3.1. y 1.3.2.). De la misma forma, se considera que una pieza meta ha sido adquirida cuando su FF y su lemma cuentan con la

⁹ Ver ejercicio 3 'Who is who', donde se usa una tabla de rasgos semánticos para conceptualizar diferencias y semejanzas en el significado de diversas piezas léxicas.



información que permita su uso contextualizado, tanto en forma productiva como receptiva, con fluidez y propiedad (incisos 1.3.1., 3.2.).

En el objetivo b), el conocimiento y control de las estrategias de aprendizaje incluye tres puntos: la detección de deficiencias de conocimiento léxico, el manejo de las estrategias de aprendizaje de vocabulario incluidas en este componente y la conciencia metacognitiva de la relación entre los dos elementos anteriores (Chamot y O'Malley, 1997: 386).

Ambos objetivos se relacionan con el objetivo general de Inglés IV en los siguientes puntos:

- El conocimiento de léxico es un elemento esencial en la adquisición de una LE (Sökmen 1997, O'Dell 1997, Nation y Newton 1997, Nation 2001.)
- El objetivo general de Inglés IV es el desarrollo de la competencia comunicativa en LE por parte de los alumnos (inciso 2.1.1.)
- El conocimiento de léxico es un elemento determinante en el desarrollo de la competencia comunicativa (O'Dell 1997, Nation 2001).
- El conocimiento y desarrollo de estrategias de aprendizaje para la adquisición de léxico puede resultar en el crecimiento del lexicón de L2 de los alumnos de Inglés IV.

En este orden de ideas, el nivel de conocimiento léxico de los sujetos esbozado a través de los resultados de la ECV es un impedimento para el logro de los objetivos comunicativos del programa institucional para Inglés IV. En tanto que un proceso de enseñanza - aprendizaje tanto implícito como explícito puede coadyuvar al logro de dichos objetivos.

En cuanto a los objetivos específicos de cada unidad del componente, éstos son de dos tipos: a) la adquisición de las piezas léxicas incluidas en el corpus correspondiente a cada unidad y b) el conocimiento y desarrollo de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario seleccionadas para cada unidad en particular. Así las cosas, tanto el vocabulario como las estrategias de aprendizaje metas constituyen las unidades de avance que marcan el progreso a través del curso.

4.3.3. Contenidos y secuencia.

Dado que Inglés IV se desarrolla en un contexto de instrucción formal (inciso 1.3.2.2.), las necesidades comunicativas en LE de los aprendientes se definen principalmente por los objetivos y contenidos del programa institucional. El análisis de éste (ver punto 2.1.) muestra que el vocabulario a enfocarse corresponde al de uso muy frecuente, específicamente el relacionado con las funciones y temas que conforman a Inglés IV.

Según Nation y Newton (1997:238 - 240), la selección de las piezas léxicas a integrarse como meta de un componente parte de alguna de las listas de palabras que se elaboraron en el siglo XX. Los factores a tomarse en consideración son, en orden de importancia: frecuencia, rango, capacidad de combinarse con otras piezas léxicas, capacidad para definir o reemplazar otras piezas léxicas y disponibilidad. Cabe recordar que, como se afirmó en el inciso 4.2., los supuestos y principios teóricos tienen también un papel determinante en la selección del vocabulario a enfocar y en el orden en que éste se presentará.

En este marco de ideas, el corpus léxico meta para el componente de vocabulario puede estructurarse en varias etapas:

1ª A partir del **The threshold level** se integrará una primera lista que contenga todas las piezas léxicas que correspondan a las funciones, temas y nociones de Inglés IV, siguiendo el mismo orden en que éstas aparecen en el programa institucional. El corpus elaborado por van Ek constituye un buen punto de partida pues presenta las piezas agrupadas por funciones lingüísticas, nociones generales y específicas, lo que simplifica la tarea. Además, incluye un inventario léxico y uno estructural lo que permite incluir la información correspondiente a la FG de cada pieza.

2ª Como se dijo líneas arriba, la frecuencia y el rango son los principales criterios de selección, de ahí que se someta a la primera lista a revisión a la luz de los resultados de tres estudios resumidos y reportados por West (1953). Así se eliminarán las piezas léxicas que no aparecen en **A general service list**.¹⁰

¹⁰ **A general service list** es el último de tres estudios cuyo objetivo común era encontrar el número mínimo de palabras que operaran juntas en construcciones útiles en una variedad de contextos. La lista presenta las dos mil palabras de uso más frecuente en una muestra de 5 millones de piezas léxicas y aporta los porcentajes de frecuencia. Los estudios previos fueron: Fawcett, West, Palmer y Thorndike (1936), **Report on vocabulary selection**. Y, Lorge y Thorndike (1938), **The semantic count**.

3ª Con el propósito de facilitar la adquisición, se reorganizará la lista resultado de la segunda etapa siguiendo la clasificación del **Longman lexicon of contemporary English**. Éste consiste en catorce campos semánticos principales, organizados bajo criterios pragmáticos y de uso cotidiano. También señala el registro (formal o informal) de cada pieza y si ésta corresponde al inglés británico, o al americano. Esa información permite orientar el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz.

4ª El corpus resultado de las etapas anteriores será comparado finalmente con los dos libros de texto más usados en la ENP para la impartición de Inglés IV. El objetivo es proveer al aprendiz del mayor número de piezas léxicas que aparezcan en ambos textos a fin de que dicho conocimiento coadyuve al aprendizaje de aspectos gramaticales y comunicativos de la LE.

Se prevé que el corpus léxico así integrado conste de aproximadamente novecientas piezas, lo que constituye el 48% del total de dos mil que diversos autores (West, 1953; Hwang, 1989; Hirsh, 1992 y Sutarsyah, 1993 (éstos tres citados en Nation y Waring, 1997), Nation y Hwang, 1995; Nation y Newton, 1997; Nation y Waring, 1997; Nation, 2001) coinciden son las de uso más frecuente, tanto en forma oral como escrita. El conocimiento de esas dos mil piezas¹¹ garantiza que el aprendiz conozca el 80% de las palabras de un texto en inglés, esto es, solamente una de cada cinco, o dos de cada línea, le serán desconocidas.

Según Nation y Newton (1993:239) y Nation (2001:385 - 388), la adquisición de léxico del aprendiz de niveles básicos debe enfocarse precisamente sobre esas dos mil piezas. En un contexto de instrucción formal, en un país donde la lengua meta es una LE, la duración del nivel básico oscila entre dos y tres años, de donde se infiere que el aprendiz debe adquirir aproximadamente de 700 a 950 piezas cada año. En el caso del presente estudio, el total de dos mil piezas debe distribuirse entre los cursos de Inglés IV y V, que son los niveles básicos de la ENP.

Cabe recordar que el contenido del componente en cuestión (figura 8) consta de dos elementos: un corpus léxico (apéndice 3) y una selección de estrategias de aprendizaje para la adquisición de léxico (inciso 1.4.2.1., tabla 2). Ambos elementos se interrelacionan en la forma descrita en los incisos 4.1. y 4.3.2.

¹¹ Nation y Waring, 1997 afirman que el número puede ascender hasta tres mil piezas.

Ahora bien, la impartición de un componente de vocabulario para Inglés IV demanda tiempo adicional al estipulado para el programa institucional; esto se debe a que los contenidos de éste último ocupan la totalidad de las sesiones. Dado que la ENP cuenta con un cuerpo de profesores de tiempo completo, puede contemplarse la posibilidad de que ellos realicen dicha impartición en sus horas de asesoría. Lo anterior exige realizar los trámites conducentes al establecimiento de un horario oficial convenido por profesores y alumnos participantes, con la aprobación de la Secretaría Académica del plantel correspondiente. Dados los contenidos del componente, se propone que éste se imparta en dos sesiones semanales, de cincuenta minutos cada una.

Dichas sesiones pueden iniciar dos semanas después del primer día de clases según el calendario oficial de la ENP; esto para evitar interferir con la organización de los cursos regulares. Así mismo, la sesión final puede darse dos semanas antes del final del año escolar, con el propósito de facilitar a profesores y alumnos los trámites de esa temporada.

4.3.4. Acerca de las actividades de aprendizaje.

La selección de actividades de aprendizaje a integrarse como medios que propicien y orienten la adquisición del vocabulario meta en el componente del presente estudio se desprende de los supuestos y principios teóricos descritos en 4.3.1.3.. Así mismo, se toma en consideración el enfoque comunicativo del programa institucional para Inglés IV en la selección y diseño de las actividades a aplicarse en la dimensión de uso.

La aplicación de las actividades de aprendizaje puede realizarse en cuatro etapas semejantes a las descritas por McCarthy (1996:108 - 120):

1^a *Pre – teaching*: iniciar con la reactivación de los esquemas conceptuales relacionados más estrechamente con las piezas meta. Esto se logra mediante una o más preguntas adecuadamente formuladas, o bien, por medio de un estímulo visual. El propósito es facilitar la integración del conocimiento nuevo a esquemas ya existentes.

2^a *Forma y significado*: proveer input contextualizado donde las piezas meta capten la atención del aprendiente (*enhanced vocabulary texts*). Proveer pistas suficientes para lograr la inferencia del significado. Promover la relación de FF con FS para cada pieza léxica. Promover atención sobre la FF de la pieza, sea en forma oral o escrita. Usar estrategias metalingüísticas.

3ª *Input*, reforzamiento: proveer *input* descontextualizado. Enseñanza directa, aprendizaje explícito. Proveer información para lemma. Promover formación de relaciones asociativas. Proveer *input* para adquisición de colocaciones. Usar estrategias de memoria.

4ª *Uptake*: Usar actividades y materiales con enfoque comunicativo. Práctica y exposición intensiva a *input* contextualizado. Usar estrategias cognitivas.

La duración de cada etapa varía, sin embargo, no es difícil percatarse de que la primera es la más breve.

Ahora bien, con respecto a la selección de actividades de aprendizaje, cabe mencionar que éstas pueden organizarse en las tres dimensiones que forman al componente: forma, lemma y uso (figura 8). Es decir, algunas actividades favorecen mayormente la adquisición de la forma de la pieza, en tanto que otras la de información correspondiente al lemma, o a su uso.

En la tabla 9, las actividades enlistadas bajo el rubro 'Forma', promueven principalmente el aprendizaje implícito, aunque también las hay que impulsan el explícito, como se verá más adelante. El primer objetivo es que el aprendiente 'note' las piezas meta, lo cual creará un espacio en el sistema de lemmas de su lexicón mental; como se afirmó en 1.3.1 y 1.3.2. esto puede facilitar la adquisición de la información para el lemma correspondiente. Un segundo objetivo es que el aprendiente descubra el significado de cada pieza, es decir, establezca un primer vínculo entre FF y lemma mediante la FS. Para la adquisición de la ortografía y pronunciación correctas, las actividades deben promover el aprendizaje explícito, lo cual completa la adquisición de la forma de las piezas meta.

Bajo el rubro 'Lemma' se encuentran actividades de aprendizaje que promueven principalmente el aprendizaje explícito. El objetivo es proveer de información semántica y gramatical al lemma todavía incompleto de cada pieza, esto reforzará sus relaciones intrínsecas. Así mismo, estas actividades buscan promover la formación, establecimiento y ampliación de las relaciones asociativas entre las piezas meta y de éstas con piezas ya conocidas.

Bajo el rubro 'Uso' se enlistan principalmente actividades de tipo comunicativo con el propósito de coadyuvar a promover el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aprendiente y, eventualmente, su competencia comunicativa. Nation y Newton (1997) señalan cinco formas en las que este tipo de actividades impulsa la adquisición de

vocabulario de una LE: a) ayudan al aprendiente a seleccionar el vocabulario adecuado al input; b) impulsan el desarrollo de estrategias de inferencia del significado; c) proveen de la repetida exposición a input donde la pieza meta se usa en forma significativa; d) promueven el uso de la pieza en contexto; e) las actividades en parejas o equipos pequeños pueden reducir la tensión que provoca la posible comisión de errores.

Debe entenderse que las actividades incluidas en la tabla 9 constituyen solamente una muestra cuyo objetivo es orientar al profesor de Inglés IV en el diseño y selección de otras. A este respecto, Seal (1990), McCarthy (1996), Paribakht y Wesche (1996), Ryan (1997) McCarthy y O'Dell (2000), Nation, 2001 aportan ejemplos de actividades y materiales que pueden ser compatibles con el modelo de adquisición de léxico base del presente estudio.

4.3.5. Acerca de la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

En gran medida, el éxito de un aprendiente en adquirir una LE se debe a la 'inversión' de tiempo, esfuerzo y atención al desarrollo y dominio de una batería de estrategias para comprender y producir en la lengua meta (Brown, 2001). Una gran variedad de estudios recientes acerca de aprendientes eficientes y menos eficientes de una LE señala hacia la trascendencia del conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje. Como se afirmó en 1.4.3.2., al parecer, la principal diferencia entre los estudiantes exitosos de LE y los que no lo son, estriba precisamente en la cantidad de estrategias que conocen, así como en el acierto con el que se aplican a diferentes tipos de tareas.

Diversos autores en el campo de la adquisición de LE coinciden en que los beneficios que el uso adecuado de estrategias de aprendizaje tiene sobre el aprendiente son tan significativos que justifican el esfuerzo de una instrucción formal (O'Malley y Chamot, 1993:151 - 183; Brown, 2001:59 - 61 y 207 - 209; Nation, 2001:222 - 224.) Entre ellos: mayor conciencia del proceso propio de aprendizaje, aumento de seguridad en sí mismo, motivación al aprendizaje, desarrollo de autonomía como aprendiente, habilidad para detectar carencias de conocimiento y soluciones posibles, habilidad para detectar patrones en las actividades de aprendizaje y para seleccionar la(s) estrategia(s) más adecuadas. Más aún, hay indicios que permiten afirmar que, en aquellos casos donde se hace explícita la relación de cada estrategia con el tipo de tarea, hay aprendientes que pueden llegar a

FORMA (FF)		LEMMA (FS, FG, EA)		USO	
Oral	Lectura en voz alta. Pronunciación de piezas. Ejercicios de discriminación (pronunciación).	Concepto y referente	Encontrar significados en común. Seleccionar el / los significados correctos. Análisis de rasgos semánticos. Preguntas y respuestas. Detectives de palabras.	Colocaciones	Identificar colocaciones. Relacionar frases con su significado.
Escrita	Dictado de piezas y oraciones. Ejercicios de discriminación (ortografía).			Registro	Analizar el contexto.
Construcción de palabras	Completar tablas con partes de palabras. Cortar palabras Compuestas. Construir palabras compuestas. Seleccionar la forma correcta. Asignación de afijos.	Construcción de relaciones asociativas	Encontrar sustitutos. Explicar conexiones. Agrupar piezas por rasgos semejantes. Elaborar mapas de piezas léxicas. Clasificar piezas. Encontrar piezas opuestas.	Desarrollo de habilidades comunicativas	Comparar respuestas. Evaluar Opiniones.
Conexión con su lemma (FS o FG)	Relacionar palabras con su definición. Negociar significado. Interpretación de afijos. Realizar y etiquetar dibujos. Adivinanzas.	Forma gramatical	Relacionar trozos de oraciones. Ordenar piezas para formar oraciones.		

Tabla 9. Actividades de aprendizaje para el componente de vocabulario. Basado en Nation, 2001.

aplicar eficientemente una o más estrategias a la solución de trabajos que no han enfrentado en clase (Chamot y O'Malley, 1997:379 - 380).

Así las cosas, en los últimos años ha aumentado el interés por desarrollar una instrucción formal de estrategias de aprendizaje. Entre los intentos más sobresalientes está el de la Enseñanza Recíproca, que es una combinación de estrategias entre las que se incluyen cuestionar, resumir, predecir y el aprendizaje cooperativo (Palincsar y Klenk, 1992).

Otro modelo de instrucción específicamente diseñado para estudiantes del inglés como LE es el Enfoque Cognitivo de Aprendizaje de la Lengua Académica (*Cognitive Academic Language Learning Approach, CALLA*, por sus siglas en inglés). Éste se basa en un modelo cognitivo de aprendizaje e integra el contenido seleccionado de alguna de las materias de estudio, el desarrollo de la lengua académica, habilidades de razonamiento de orden superior y la instrucción explícita de estrategias de aprendizaje, tanto para la lengua como para la materia. Entre las actividades más usuales están el uso extensivo del conocimiento previo de los alumnos, tanto de la lengua como de la materia, el aprendizaje colaborativo y el diálogo interactivo. Este enfoque ha reportado avances significativos en el aprendizaje a largo plazo, tanto de la lengua como de la materia de estudio (Chamot y O'Malley, 1993 y 1997).

En cuanto a la adquisición de las estrategias de aprendizaje, debe recordarse que éstas son conocimiento procedimental que los individuos aplican a la solución de problemas. De ahí que su adquisición siga las mismas etapas que la de una habilidad cognitiva: cognitiva, asociativa y autónoma. Esto es, inicia con el conocimiento declarativo acerca de un proceso el cual, mediante la práctica y retroalimentación, llega a convertirse en automático o procedimentalizado.

De lo anterior se desprende que la principal dificultad al enseñar y aprender estrategias estriba en que, al intentar aplicar una estrategia nueva a la solución de alguna tarea de índole desconocida para él, o de un alto grado de dificultad, el aprendiente se encuentra en la situación de ejecutar dos actividades complejas simultáneamente. De ahí que los aprendientes tienden a evitar el uso de estrategias nuevas con tareas difíciles. No obstante, las actividades de fácil solución también desalientan la aplicación de estrategias de nueva adquisición debido a que el aprendiente puede obtener la respuesta por medios ya conocidos.

Otra dificultad al enseñar estrategias de aprendizaje, es que rara vez los aprendientes transfieren el uso de una determinada estrategia a otro campo de conocimiento. Así, aunque hayan 'escaneado' un texto en inglés en busca de determinado trozo de información, los aprendientes difícilmente usarán esa estrategia para la misma tarea en una clase de Historia.¹²

Para ayudar a los alumnos a transferir el uso de estrategias en los dos casos anteriores, el profesor debe hacer explícito el objetivo principal de cada una, es decir, cuál es el logro mayor que se obtiene al usar una determinada estrategia. De la misma forma, se requiere enseñar a los alumnos a reconocer 'patrones' en las tareas que se les asignan. La meta es que los alumnos puedan relacionar una o más estrategias con una cierta clase de trabajo. La instrucción de estrategias de aprendizaje puede llevarse a cabo tanto explícita como implícitamente. En la primera, el profesor describe, ejemplifica y promueve discusiones acerca de una o más estrategias en relación con determinadas actividades de aprendizaje de la LE. También puede preguntar, impulsar la práctica y recurrir a su propia experiencia para demostrar la aplicación de estrategias. La enseñanza implícita es aquella en la que el profesor pide a los alumnos que usen estrategias sin dar ninguna instrucción explícita. (Chamot y O'Malley, 1997:378 - 379).

Para autores como O'Malley y Chamot (1997:377 - 380), o Nation (2001:229 - 231), la enseñanza de estrategias integradas a las actividades de aprendizaje resulta muy aconsejable. Sin embargo, los autores coinciden en que es necesario que, al terminar la actividad, el profesor recurra a la enseñanza explícita con el fin de que los aprendientes relacionen a la estrategia con un determinado tipo de necesidad.

Para enseñar estrategias, el profesor debe seleccionar y ordenar en la forma que más convenga algunos de los puntos siguientes:

- El profesor traza un plan para que los aprendientes conozcan cada estrategia.
- Los pasos de la estrategia se trabajan por separado.
- Los aprendientes practican la estrategia por parejas para ayudarse mutuamente.
- Los aprendientes reportan acerca de su trabajo y experiencia en la aplicación de los pasos de la estrategia.
- Los aprendientes reportan las dificultades y éxitos obtenidos al aplicar la estrategia fuera de clase.

¹² En este sentido, diversos profesores de materias como Historia, Geografía, Biología y Literatura coinciden en señalar la falta de estrategias para la comprensión de lectura en los alumnos cuando abordan textos de esas materias para obtener información específica.

- El profesor evalúa constantemente el uso de estrategias de los aprendientes y les da retroalimentación.
- Los aprendientes consultan al profesor acerca de su uso de la estrategia y buscan consejo cuando lo necesitan (Nation, 2001).

Una propuesta del presente estudio es resumir y ordenar los puntos anteriores en cuatro pasos semejantes a los de Brown (2001:208 - 209):

1° Administrar un inventario de estrategias (ver inciso 4.3.6.).

2° Usar técnicas compensatorias para resolver algunos de los problemas más comunes en el aula (Brown, 2001:61 - 63).

3° Enseñar estrategias a través de actividades interactivas (ver inciso 4.3.4.).

4° Proveer consejos extraídos de la propia experiencia como aprendiente.

4.3.6. Acerca de los materiales.

Los 'materiales' para el componente de vocabulario serán todos aquellos textos orales o impresos, ejercicios escritos y gráficos que planteen al aprendiente alguna tarea cuya realización le demande el uso de una o más estrategias de aprendizaje y la adquisición, o consolidación, de más información sobre las piezas léxicas meta.

Así las cosas, los materiales pueden proceder de fuentes impresas, o bien ser diseñados por el profesor. El punto importante es que tales materiales sigan los supuestos y principios teóricos resumidos en 4.3.1.3., los cuales pueden traducirse en las siguientes características:

- a) Que sea posible ubicarlo en al menos una de las dimensiones del componente, sea la de forma, la de lemma, o la de uso. Esto es, cada texto, ejercicio, o gráfico debe coadyuvar a promover la adquisición, o en su caso la consolidación, de las piezas meta; ya sea en su FF, en alguna de las partes de su lemma, o en su uso.
- b) Que tenga un objetivo específico claramente definido.
- c) Que plantee al aprendiente una tarea.
- d) Que impulse el uso y desarrollo de al menos una estrategia de aprendizaje para la solución de la tarea asignada. Como se señaló en 4.3.5., la enseñanza de estrategias puede darse tanto de manera implícita como explícita. En este caso se hace referencia a la forma implícita (Chamot y O'Malley, 1997:378 - 379).

Es importante destacar la relación entre los aprendientes y los materiales a usar en clase. Éstos se diseñan tomando en consideración la edad promedio, el grado de escolaridad, los

intereses y preferencias de los alumnos; con ello se promoverá la motivación y se les involucrará con mayor facilidad en la realización de las tareas.

El uso de materiales de referencia, tales como diccionarios bilingües, monolingües, glosarios y hasta listas de palabras es aconsejable en los niveles básicos (McCarthy, 1996: 279 - 80). Dichos materiales pueden coadyuvar a la construcción de los lemas de las piezas meta si se entrena a los alumnos a extraer de ellos la información correspondiente a las FGs y a las EAs. De esta forma los diccionarios van más allá de la solución de problemas de significado.

En lo que respecta a los materiales para la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje, Brown (2001:207 - 209) sugiere que al inicio del curso se aplique a los alumnos una serie de tests para identificar su estilo de aprendizaje, dominancia hemisférico cerebral y tendencia (extroversión / introversión). En seguida, el autor propone la aplicación de al menos un inventario de estrategias con el propósito de promover tanto la auto percepción del conocimiento, como la evaluación del mismo por parte del profesor. Un ejemplo de este tipo de inventarios se encuentra en el apéndice F.

Resultado de todos éstos instrumentos, el profesor podrá contar con un 'retrato de entrada' al curso de cada aprendiente, lo que le permitirá dar un seguimiento personalizado al aprendizaje. Así mismo, el profesor contará con datos confiables para decidir acerca de la selección y secuencia de las estrategias a presentar.

Brown señala que la aplicación del inventario debe ser periódica a fin de proporcionar al aprendiente una forma más para auto evaluar su avance. De igual forma, el profesor podrá hacer los ajustes más relevantes a las necesidades de los alumnos.

4.3.7. Evaluación del conocimiento léxico.

Actualmente, la evaluación del conocimiento de vocabulario se mueve entre dos terrenos relacionados, pero diferentes entre sí: el del estudio acerca de la adquisición de una LE y el de la práctica de la enseñanza – adquisición de una LE. Por ello es que muchos de los instrumentos usados en el campo de la investigación han cobrado un uso cada vez mayor en la evaluación del aprendizaje de vocabulario dentro de contextos formales. Nation (2001) presenta una lista de cinco ejemplos de los tipos de pruebas 'más frecuentemente usados en los exámenes de vocabulario' al tiempo que reconoce que, al menos tres de



ellos (Nation, 1993b; Joe, 1994 y Nurweni y Read, 1999, todos citados en Nation, 2001:344 - 345) proceden de investigaciones realizadas en el campo del proceso de adquisición de léxico.

A su vez, Read (1997) hace un recuento de los diversos tipos de instrumentos para medir el conocimiento léxico y los clasifica en dos grupos: las pruebas integrativas y las discriminativas. El autor admite que son las primeras las que gozan de mayor popularidad en la actualidad ya que permiten la evaluación del conocimiento de las piezas léxicas integradas en un contexto, de modo que la habilidad del aprendiente puede medirse en base a criterios comunicativos. Ejemplos de éste tipo de pruebas son la producción de textos, orales o escritos, usando las piezas léxicas meta; la comprensión de textos seguida de actividades diversas que permitan al aprendiente demostrar su conocimiento del vocabulario en estudio, tales como responder preguntas, definir conceptos, afinar imprecisiones, o identificar errores en la información.

En el segundo grupo se ubican las pruebas discriminativas que son las que miden el conocimiento de las piezas léxicas considerándolas como unidades estructurales. Esto es, se evalúa el conocimiento del aprendiente respecto de la cantidad de información que tiene acerca de cada pieza léxica: su forma, su significado, sus funciones gramaticales y hasta sus relaciones con otras piezas.

Como se afirmó en repetidas ocasiones, Inglés IV es un programa con enfoque comunicativo, razón por la que la evaluación integrativa del léxico puede formar parte de los exámenes parciales de la materia. La evaluación discriminativa, en cambio, formará parte del componente de vocabulario, cuyo primer objetivo es precisamente el desarrollo del lexicón mental de LE mediante la adquisición de las piezas meta. Es decir, que el aprendiente adquiera información acerca de la FF y el lemma de cada pieza, así como que establezca las relaciones intrínsecas y asociativas correspondientes.

Así las cosas, la medición del conocimiento léxico debe dirigirse a los dos sentidos de crecimiento del lexicón: horizontal y vertical. Las pruebas diseñadas para medir la amplitud del lexicón proveen una visión general del conocimiento léxico del aprendiente, lo que a su vez permite hacer comparaciones entre diversos individuos. De ahí que se usen frecuentemente como parte de exámenes de colocación. Algunos ejemplos son: pruebas de opción múltiple, listas de piezas para identificar, dictado, listas de piezas meta y

TRABAJO CON
FALLAS DE ORIGEN

palabras 'no reales' para identificar, listas de definiciones para relacionar con las piezas meta, listas de piezas meta en L1 y LE para relacionar, lista de 50 o más frases escritas para que el aprendiente identifique las que tienen errores gramaticales y las que los tienen semánticos (Wesche y Paribakht, 1996:14 - 26).

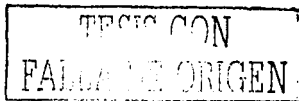
Las pruebas que miden la profundidad indican qué tanto sabe un aprendiente de determinadas piezas léxicas. Algunos ejemplos son: la ECV usada en este estudio, la elaboración de mapas léxicos y pruebas que demanden asociar palabras (Read, 1993 y 1994, citado en Wesche y Paribakht, 1996:26 - 33).

Nation (1990:36) propone cuatro categorías del conocimiento léxico, aquí modificadas y reducidas a tres en función del diseño del componente de vocabulario: a) FF: forma oral y escrita. b) Lemna: FS (significado, concepto y asociaciones); FG (posición, función gramatical y colocaciones). c) Uso: función comunicativa, frecuencia de uso y registro. Esta propuesta se integra al componente de vocabulario como un medio que facilita la clasificación, secuencia y aplicación de los instrumentos de evaluación (tabla 10).

Derivado del marco teórico del presente estudio, el componente de vocabulario deberá incluir instrumentos para medir el conocimiento léxico de los alumnos tanto en la dimensión horizontal como en la vertical, por lo que la unidad muestra presenta versiones de algunos de los ejemplos anteriores. Dichas versiones, así como otras que se elaboren en el futuro para este componente, deberán seguir los criterios de Nation (2001:345 - 346) para reconocer, seleccionar o adaptar una buena prueba de vocabulario:

1. Consta de muchas piezas léxicas, al menos 30, para que pueda considerarse confiable (confiabilidad).
2. Usa una clase de reactivos que impulsen al aprendiente a usar el tipo de conocimiento léxico que se desea medir (validez).
3. Es fácil para el aprendiente contestarla y, para el profesor, calificarla e interpretarla.

Respecto de las piezas léxicas a incluir en una prueba de vocabulario, diversos autores (Wesche y Paribakht, 1996; Read, 1997 y 2000; Nation, 1990 y 2001) coinciden en que, en los cursos de instrucción formal donde se requiere léxico de alta frecuencia, las piezas deben provenir de alguna de las listas que se han elaborado para ese fin. Las excepciones las constituyen aquellos casos en los que la institución establece alguna lista meta, los



Aspectos del conocimiento léxico a evaluar

Forma	Oral	¿Puede el aprendiente reconocer la forma hablada de la pieza léxica? ¿Puede el aprendiente pronunciar la pieza correctamente?
	Escrita	¿Puede el aprendiente reconocer la forma escrita de la pieza? ¿Puede el aprendiente deletrear y escribir la pieza?
	Morfología	¿Puede el aprendiente reconocer partes conocidas en la pieza? ¿Puede el aprendiente producir las inflexiones y formas derivadas de la pieza correctamente?
	Forma y significado (FF / FS)	¿Puede el aprendiente recordar el significado correcto de esta forma léxica? ¿Puede el aprendiente producir la forma léxica adecuada para expresar este significado?
Lemma	Concepto y referentes	¿Puede el aprendiente entender un rango de usos de la pieza y su concepto central? ¿Puede el aprendiente usar la pieza para referirse a una variedad de objetos?
	Asociaciones	¿Puede el aprendiente producir asociaciones comunes para esta pieza? ¿Puede el aprendiente recordar esta pieza cuando se le presentan ideas relacionadas? ¿Puede el aprendiente producir oraciones significativas con esta pieza?
	Funciones gramaticales (FG)	¿Puede el aprendiente reconocer usos correctos de la pieza en contexto? ¿Puede el aprendiente usar esta pieza en los patrones gramaticales correctos?
Uso	Colocaciones	¿Puede el aprendiente reconocer las colocaciones adecuadas? ¿Puede el aprendiente producir la pieza en las colocaciones adecuadas?
	Registro Frecuencia	¿Puede el aprendiente decir si la pieza es formal, común, poco frecuente, etc.? ¿Puede el aprendiente usar la pieza con propiedad, en las situaciones adecuadas?

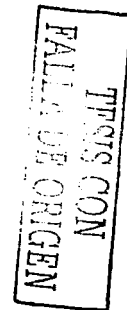


Tabla 10. Aspectos del conocimiento léxico a evaluar. Basado en Nation, 2001: 347.

cursos que se rigen por un libro de texto en torno al cual se elige el vocabulario y los cursos con propósitos específicos.

En cuanto a la clase de reactivos, Nation (2001:346) indica que es posible seleccionarla correctamente al contestarse el profesor la pregunta: ¿Qué es lo que deseo probar? A ésta, se puede añadir una semejante: ¿Cómo puede el aprendiente mostrar este tipo de conocimiento? Esto conducirá al análisis del tipo de respuesta que genera cada clase de reactivos. Así, por ejemplo, si el objetivo de la prueba es medir el conocimiento de la FF de las piezas meta, específicamente en su forma escrita, los reactivos serán tales que promuevan que el aprendiente muestre dicho conocimiento: puede enfrentar pares de piezas donde una está correctamente escrita y otra no a fin de que identifique la correcta, o bien se le requiere que ordene conjuntos de letras para formar las piezas meta, o que complete las piezas.

Es necesario que el profesor tenga claramente definido el objetivo de la prueba aún antes de haber procedido a seleccionar una, o a adaptarla, ya que esto también le permitirá asentar los parámetros de referencia que servirán para interpretar los resultados posteriormente. Es decir, que en una prueba como la descrita en el párrafo anterior, no se considera criterio para obtener puntos el hecho de que el aprendiente conozca la FS, o la FG de la pieza, sino su FF escrita correctamente. El resultado es el diseño de pruebas que realmente midan lo que se requiere, que no dejen dudas al aprendiente en cuanto a qué es exactamente lo que debe hacer, y cuya calificación permita tanto al profesor como al alumno conocer mejor el avance del proceso de adquisición de conocimiento léxico de éste último.

El segundo aspecto a evaluar en el componente de vocabulario es el que se refiere a las estrategias de aprendizaje meta. Es importante destacar que éste busca tanto el conocimiento declarativo de las estrategias, esto es que el aprendiente sepa cuáles son, cuáles son los pasos de cada una y para qué sirven, como el control eficiente de las mismas. Nation (2001:378 - 379) propone que la mejor forma de medir dicho control es mediante la evaluación implícita, es decir, aplicar pruebas en las que la atención del aprendiente se dirija a la solución de algún problema de comprensión o de producción. De este modo podrá observarse qué estrategias aplica el alumno, hasta qué grado las ha desarrollado y si es capaz de combinar dos o más hasta alcanzar su objetivo.

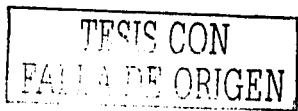
La tabla 11 muestra una gama de posibilidades para probar el conocimiento declarativo y el procedimental de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario. La tabla está basada en Nation (2001: 376 - 377), pero aquí se han añadido algunos elementos propios del componente que ocupa al presente estudio.

4.4. Evaluación del componente de vocabulario: lineamientos para una posible aplicación piloto.

La evaluación del componente de vocabulario propuesto bien podría ser materia para otro estudio en el futuro. Por el momento baste solamente señalar que dicha evaluación podría llevarse a cabo mediante la aplicación piloto del componente, la cual se realizaría dentro de la ENP. A fin de obtener datos que permitan comparar resultados al final de la aplicación, sería conveniente escoger cuatro grupos de alumnos: dos serían grupos piloto y los otros dos, testigos. La implementación del componente se llevaría a cabo solamente en los grupos piloto, en tanto que los alumnos de los grupos testigo no recibirían ningún tratamiento especial. En condiciones ideales, solamente dos profesores participarían en la aplicación frente a grupo, cada uno de ellos se encargaría de un grupo piloto y de uno testigo.

La aplicación podría empezar quince días después del inicio del año lectivo, esto podría evitar cambios inesperados de horarios y de alumnos. Como se dijo en 4.3.1.2., profesores y alumnos deberían acordar dos sesiones a la semana. Éstas serán exclusivas para el estudio de los contenidos del componente de vocabulario. Las primeras sesiones se dedicarían a la aplicación de la ECV con un corpus muestra de hasta cien piezas léxicas seleccionadas del contenido del componente. La ECV se aplicaría a todos los grupos con el propósito de contar con un parámetro del conocimiento léxico de los sujetos al inicio del estudio.

Las actividades y materiales para las diferentes unidades podrían ser elaborados en equipo por los profesores involucrados en ese estudio piloto. Es posible que se requiera un entrenamiento especial para ello, de esto se tratará más adelante. Los *corpora*, las actividades y los materiales diseñados serían puestos a prueba con los alumnos y modificados a la luz de sus comentarios. En el futuro, todos éstos materiales podrían integrar un primer cuaderno de trabajo.



Conocimientos declarativo y procedimental de algunas estrategias de aprendizaje para la adquisición de léxico a probar en el componente de vocabulario

Estrategia	Conocimiento declarativo (Lo que los aprendientes saben hacer)	Conocimiento procedimental (Lo que los aprendientes hacen)
Analizar afijos y raíces	Conocimiento de afijos y raíces. Habilidades para analizar piezas léxicas. Parafrasear piezas a partir de los significados de sus partes.	Pensar en voz alta mientras analiza las partes de una pieza. Colocar la estrategia como parte de una tarea más amplia o compleja. Medir el número de piezas desconocidas que puede inferir por este medio. Hacer una retrospección del proceso.
Obtener información de diccionarios	Conocimiento de los diversos tipos de información que pueden encontrarse en los diccionarios. Conocimiento de un proceso de búsqueda.	Usar el diccionario durante una tarea de comprensión de lectura. Medir el número de piezas a las que se ha asignado la información adecuada al contexto mediante el uso del diccionario. Hacer una retrospección del proceso de búsqueda. Medir su velocidad y eficiencia para encontrar información específica en el diccionario.
Estudiar una pieza léxica con una representación gráfica de su FS	Conocimiento de la FF. Probar si la FF promueve recordar la representación gráfica y viceversa.	Medir el número de piezas léxicas cuyas FFs y FSs se hayan vinculado por medio de este proceso.
Formarse una imagen mental del significado de la pieza léxica	Vincular la FF con la FS de cada pieza.	Describir en voz alta la imagen mental que tiene del significado, al leer o escuchar una pieza determinada.
Conectar la pieza a una experiencia personal	Conocimiento de la estrategia. Asociar cada pieza a una experiencia personal.	Expresar la razón por la que asocia a la pieza con determinada experiencia. Medir el número de piezas cuya información ha sido adquirida por este proceso.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Estrategia	Conocimiento declarativo (Lo que los aprendientes pueden hacer)	Conocimiento procedimental (Lo que los aprendientes realmente hacen)
Asociar la pieza con sus coordenadas	Probar pasos de la estrategia.	Elaborar mapas mentales. Identificar piezas asociadas en un texto.
Usar el método Keyword	Probar pasos de la estrategia.	Realizar una tarea de adquisición de vocabulario con este proceso y medir la velocidad y cantidad de piezas así adquiridas.
Usar tablas de rasgos semánticos	Probar conocimiento de las tablas de rasgos semánticos.	Contestar tablas de rasgos semánticos. Elaborar tablas de rasgos semánticos. Describir en voz alta su proceso de elaboración de este tipo de tablas.
Inferir del contexto	Probar si reconoce la parte del discurso Probar uso de la pregunta: ¿Qué hace qué? Probar aplicación de las relaciones conjuntivas Probar habilidades de análisis de piezas léxicas	Usar reactivos de opción múltiple para probar el desarrollo de los procesos de inferencia. Pensar en voz alta mientras infiere información léxica del contexto.

Tabla 11. Conocimientos declarativo y procedimental de algunas estrategias para la adquisición de léxico a probar en el componente.
Basada en Nation, 2001: 376 – 377.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La evaluación del componente podría llevarse a cabo en dos formas: una continua y otra periódica. La evaluación continua consistiría en una bitácora del profesor en la que se anotarían todos aquellos datos relevantes al diseño, presentación y contenidos de los materiales utilizados en clase. Esta evaluación tendría como propósito principal monitorear el trabajo de los alumnos y su desempeño frente a los materiales propuestos. Se requeriría la realización de una reunión de profesores al término de cada unidad de estudio con el fin de comparar resultados e intercambiar observaciones.

La evaluación periódica tendría como meta medir el desarrollo del lexicón mental de los alumnos de los grupos piloto para compararlo con el de los de grupos testigo. Se fijarían para ello tres periodos con tres fechas, una al final de cada periodo. Éstos pueden terminar ocho días antes de los exámenes trimestrales. En cada periodo se aplicaría a todos los grupos, una serie de actividades para medir tanto el conocimiento léxico como el uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Una vez obtenidas las calificaciones, se podría proceder a comparar los resultados de los grupos piloto con los de los grupos testigo.

La aplicación piloto debería concluir quince días antes del fin de clases, esto con la finalidad de evitar que las actividades propias de esa temporada, afecten el desarrollo y resultados del componente. Entonces se volvería a aplicar la ECV a todos los grupos. Los resultados de los grupos piloto serían una vez más comparados con los de los grupos testigo y con los resultados obtenidos por cada grupo al inicio del ciclo escolar. Dadas las ventajas que una enseñanza tanto implícita como explícita, aunada al uso de materiales y actividades seleccionados sobre bases teóricas, podría aportar a los grupos piloto, se consideraría que una diferencia del 20% sería estadísticamente significativa y sugeriría que la implementación del componente de vocabulario es necesaria.

A la evaluación cuantitativa podría añadirse una de tipo cualitativo en la forma de entrevistas a los alumnos. Por este medio se indagaría acerca del conocimiento auto-percibido tanto de vocabulario como de estrategias de aprendizaje. Así mismo, se podrían obtener sugerencias que redundaran en mejoras para los contenidos y materiales del componente.



Ahora bien, es posible que la implementación del componente requiera un entrenamiento específico para los profesores. Éste en sí mismo podría ser objeto de un estudio. Por el momento, se considera que una capacitación básica consistiría de los siguientes puntos:

- Cuáles son las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario de la lengua meta (incisos 1.4.2. y 1.4.2.1.).
- Cómo aplicar dichas estrategias a la solución de problemas (1.4.2.1. de a. a c.)
- Cómo seleccionar qué estrategias convienen más para enfrentar cada problema.
- Cómo combinar dos o más estrategias.
- Cómo enseñar estrategias de aprendizaje (inciso 4.3.5.)
- Cómo evaluar el conocimiento y desarrollo de estrategias de aprendizaje (inciso 4.3.5.)

Otros puntos que podrían complementar el entrenamiento con una visión más amplia de la propuesta son:

- Desarrollo del lexicon de L2: horizontal y vertical.
- Diseño y aplicación de la ECV.
- Procesamiento de los datos arrojados por las evaluaciones.

De lo anterior pueden también desprenderse una serie de estudios que seguirían una línea semejante al del presente: la aplicación piloto de una nueva versión corregida del componente de vocabulario, la aplicación piloto del primer cuaderno de trabajo, la revisión de los criterios que sirven de base a la construcción del corpus léxico a adquirir y el diseño de instrumentos más sofisticados para la evaluación del conocimiento léxico de los alumnos de Inglés IV, entre otros.

Este capítulo describió al componente de vocabulario propuesto en este estudio. Se introdujo el concepto de 'componente' de un sílabo y se discutieron sus ventajas. Así mismo, se presentó el modelo del componente y otro de las partes del proceso para diseñarlo. Se enunciaron las características deseables en los contenidos, secuencia, actividades de aprendizaje, actividades para la enseñanza de estrategias, materiales y evaluación a integrar el componente. Finalmente, se propusieron algunos lineamientos para una posible aplicación piloto del componente de vocabulario cuyo objetivo principal sería su evaluación.

Las conclusiones de este estudio, que aparecen en el siguiente capítulo, destacan los mecanismos y procesos mentales que parecen funcionar en la adquisición de léxico según el marco teórico y los resultados de la aplicación de la ECV. Así mismo, analizan la pertinencia del modelo teórico a la situación de enseñanza – aprendizaje descrita en el segundo y el tercer capítulos y, definen su aplicabilidad como fundamento teórico del componente de vocabulario aquí propuesto.

El anexo que aparece después de las conclusiones presenta algunos materiales que podrían integrarse a la unidad 4 del programa institucional para Inglés IV. El propósito es concretar la propuesta base del estudio mediante una muestra de las actividades y materiales que podrían aplicarse a los alumnos participantes del componente de vocabulario.

CONCLUSIONES

El presente estudio centró su atención en la adquisición de léxico de una L2: la naturaleza del lexicón, su desarrollo como un proceso bidimensional caracterizado por un aumento gradual en la precisión del conocimiento de las piezas y una mayor profundización de dicho conocimiento en el sistema de procesamiento de la lengua. De igual forma, se enfatizó la relación de los procesos cognitivos con la adquisición de léxico y se abordó su estudio desde la perspectiva pedagógica.

Los puntos anteriores se apreciaron a partir del modelo de procesamiento de lengua de Levelt y las modificaciones posteriores hechas por Bierwisch y Schreuder (1992), de Bot y Schreuder (1993) y de Bot et al. (1997), lo cual permitió adoptar una posición definida frente a la naturaleza del lexicón mental y asumir una serie de supuestos teóricos que orientaron la caracterización del proceso de adquisición.

Así mismo, se adoptó la propuesta de O'Malley y Chamot (1993), Chamot y O'Malley (1997), para el estudio de los procesos mentales (estrategias de aprendizaje) relacionados con la adquisición de vocabulario de una L2: su clasificación e instrucción. Sin demérito de ésta, se optó por la propuesta de Schmitt que enuncia dichos procesos como actividades de aprendizaje, ya que esto facilita su inserción en un componente de vocabulario.

Por otro lado, se elaboró una justificación empírica que consta de tres elementos: el análisis del programa para Inglés IV de la ENP, un estudio del conocimiento léxico de una muestra de alumnos de ese curso y otro de las actitudes de los profesores respecto del papel del léxico en la adquisición de una L2. Los resultados de esta segunda parte (segundo y tercer capítulos) sugieren que un componente de vocabulario puede coadyuvar al logro de los objetivos del programa institucional.

En el cuarto capítulo se trazaron los lineamientos para el diseño del componente de vocabulario propuesto por este estudio. Se resumieron las necesidades, situación y principios teóricos que subyacen al diseño. De ahí se desprendieron tanto los objetivos generales como los criterios que rigen la selección de contenidos, secuencia, selección de actividades de aprendizaje, elaboración de materiales y evaluación del conocimiento léxico.

Finalmente, el anexo que sigue a estas conclusiones presenta una serie de materiales para la realización de actividades para la enseñanza, tanto de vocabulario como de

algunas estrategias de aprendizaje, con el propósito de concretar la propuesta base del estudio mediante una muestra de las actividades y materiales que podrían aplicarse a los alumnos participantes del componente de vocabulario.

En nuestra opinión, el modelo de Levelt contribuye al logro de una visión general del procesamiento de la lengua, a la vez que permite apreciar el papel del lexicón en relación con muchos de los procesos vinculados con la producción y la comprensión. Uno de los puntos más relevantes de la propuesta de Levelt para el presente estudio es la hipótesis lexicalista, según la cual los subprocesos de codificación gramatical y fonológica dependen de la información léxica proveniente del componente léxico. De este modo, el lexicón mental es el mediador entre la conceptualización y la formulación gramatical y fonológica (Levelt, 1993: 181), por ello cobra especial importancia en la adquisición de una lengua.

Así las cosas, tenemos que prescindir de una concepción del lexicón mental que lo reduzca a un almacén de conocimiento declarativo - como afirmaba Levelt - para optar por una donde dicho lexicón es más bien un componente dinámico, en aumento constante mediante procesos mentales que promueven así la adquisición de las FF de nuevas piezas, como la de nuevos significados y usos para las piezas ya existentes. Dichos procesos también coadyuvan al aprendizaje de la FG y EA de las piezas en vías de integración. Es aquí donde se aprecia la principal aportación de las adaptaciones al modelo de Levelt hechas por Bierwisch y Schreuder (1992), de Bot y Schreuder (1993) y de Bot et al. (1997) ya que el nuevo modelo introduce la visión del lexicón mental como un componente dinámico formado por un sistema de lexemas y por otro de lemmas (ver incisos 1.2. y 1.2.1.), susceptible de adquirir nuevas piezas a partir del input lingüístico contextualizado.

Desde una perspectiva pedagógica, el modelo de adquisición de léxico que deriva del de procesamiento de lengua de Levelt permite concentrar la atención del aprendiente sobre un punto, el lexicón; allí convergen, se relacionan y complementan otros puntos básicos para la producción y comprensión de L2. Desde esta misma perspectiva, la adquisición de una L2 se presenta primeramente como una tarea de construcción del lexicón mental para esa lengua.

En esa misma línea, el modelo de Levelt, con las adaptaciones antes mencionadas, así como el modelo de adquisición que puede bosquejarse a partir de ambos, (ver incisos 1.2.

y 1.2.1.) amplían la visión de la enseñanza – adquisición de vocabulario de una L2 en los siguientes sentidos:

- Los subprocesos gramaticales y fonológicos están estrechamente relacionados con el lexicón mental.
- La construcción de un lexicón mental es tarea fundamental de la adquisición de L2.
- La construcción del lexicón mental es un proceso gradual que sucede en dos sentidos: horizontal y vertical.
- Saber una pieza léxica es integrar todas sus partes (FF, FG, y EA) al lexicón.
- Saber una pieza léxica es asociarla con otras ya sea por semejanza u oposición en cuanto a sus significados centrales, o bien, por pertenecer a la misma categoría gramatical, o por pertenecer a estructuras argumentales semejantes.
- La formación de relaciones asociativas está vinculada con la organización del lexicón mental.
- Un lexicón mental no muy amplio, pero bien organizado puede ser más eficiente que uno más abundante, pero deficientemente organizado.
- De ahí que, la enseñanza de vocabulario debe atender a la adquisición de todas las partes que forman a cada pieza léxica, así como propiciar la formación de relaciones asociativas entre las piezas.

El componente de vocabulario propuesto en este estudio asume los puntos anteriores entre sus supuestos teóricos, de ahí su diseño tripartita (figura 8) en: forma (FF), lemma (FG y EA) y uso (vinculado con el enfoque comunicativo de Inglés IV). Con él pretende promover la adquisición de información de todas las partes que componen a cada pieza meta. En este sentido, el modelo de Larsen – Freeman resulta idóneo pues permite la atención a cada parte de la pieza al tiempo que facilita la interacción entre los tres elementos.

El cuarto elemento lo constituyen los procesos mentales más directamente involucrados en la adquisición de léxico, a los que se ubicó en el centro del componente (figura 8) porque subyacen a toda adquisición en este campo. Según O'Malley y Chamot (1993), Chamot y O'Malley (1997), los principales procesos mentales vinculados con la adquisición de una L2 son los metalingüísticos, los de la memoria y los cognitivos. A partir de ahí, y en base a la definición y taxonomía de Schmitt, nos fue posible identificar algunos procesos más

particulares que tienen relación directa con la adquisición de léxico y que aparecen en la tabla 2. Así que la clasificación y las propuestas pedagógicas de O'Malley y Chamot, aunadas a la definición y la taxonomía de Schmitt, proveyeron al presente estudio de una base teórica sobre la cual proponer una clasificación de las estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario.

En lo que respecta al diseño del componente de vocabulario, el modelo propuesto por Nation (2001: 381), con las adaptaciones necesarias para integrar el marco teórico del presente estudio al citado diseño (figura 9), constituyó una guía adecuada para la conjunción de todos los elementos que forman al componente. Esto debido a que señaló el papel y trascendencia así del marco teórico, como de los factores de la situación para desprender de ellos los objetivos, selección y secuencia de contenidos del componente.

Un punto preponderante del presente estudio lo constituyeron el diseño y la aplicación de la ECV a partir de la que prepararon Paribakht y Wesche (1996, 1997b). Este instrumento aportó una visión clara del estado en que se encontraba el conocimiento léxico de una muestra de alumnos de Inglés IV en un momento determinado. Dicha visión era acorde al marco teórico en el sentido de que el lexicón mental está en desarrollo constante, de ahí que siempre existan piezas léxicas en proceso de adquisición. Dicho proceso atraviesa por diversas etapas, cinco según la ECV, las cuales van desde el desconocimiento completo hasta el uso correcto de la pieza en contexto.

Los resultados arrojados por la ECV utilizada en el presente estudio permitieron diferenciar, además, el conocimiento 'auto-percibido' del conocimiento 'demostrado' por medio de la actuación. Esto puede orientar y motivar el proceso de enseñanza – aprendizaje al proveer tanto al aprendiente como al profesor de una idea clara acerca del conocimiento léxico del primero.

Por otro lado, los resultados de la ECV señalan hacia la necesidad de implementar un componente de vocabulario que provea de enseñanza explícita en este rubro a los alumnos. Esto debido a que ni el programa institucional para Inglés IV, ni la mayoría de los profesores da este tipo de enseñanza como parte integral de sus clases. Fuera del contexto de la ENP, la ECV resultaría una herramienta útil para señalar deficiencias en este punto fundamental de la adquisición de lengua.

Queda mucho por investigar; futuros estudios podrían ahondar en la construcción de las relaciones intrínsecas de las piezas léxicas mediante la enseñanza explícita, la relación de los procesos de comprensión y de producción con la adquisición de vocabulario y la forma en que algunas estrategias se insertan en los procesos sugeridos por el modelo de Levell, así como su ajuste a la adquisición.

Otros estudios que podrían arrojar luz sobre la adquisición de léxico desde la perspectiva planteada por el presente trabajo son: aquellos que enfoquen la creación de otros instrumentos para medir el conocimiento léxico en categorías, los que profundicen en la relación de la metacognición con el desarrollo de estrategias de aprendizaje para la adquisición de léxico, los que ahonden en la construcción de las relaciones intrínsecas en el lexicón mental de L2 mediante la enseñanza explícita y los que lleguen a propuestas para el desarrollo vertical del lexicón a través de actividades de tipo comunicativo.

ANEXO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO. PROPUESTA DE MATERIALES PARA UNA UNIDAD DEL COMPONENTE DE VOCABULARIO

1. Presentación.

En este anexo se presentarán algunos materiales para la unidad 4 'Relaciones familiares' del componente de vocabulario que se propone en este estudio. Como se señaló en 4.3.3., uno de los criterios principales para la selección de los contenidos del componente es el de proporcionar a los alumnos las piezas léxicas que coadyuvan a desarrollar su competencia comunicativa en los temas señalados por el programa para Inglés IV.

Así, el corpus para la mencionada unidad (apéndice E) consta de aproximadamente ochenta piezas meta, todas ellas relacionadas con el tema de la familia: las relaciones de parentesco y el trato entre los miembros de la familia. La adquisición de todas éstas piezas constituye el objetivo de esta unidad del componente.

Los materiales que aparecen a continuación son solamente una muestra que pretende orientar el diseño de más ejercicios y propiciar la aplicación de otras actividades. Conforme se estableció en 4.3.6., cada material corresponde a una o más dimensiones del componente, tiene un objetivo específico, promueve el uso de al menos una estrategia de aprendizaje para la adquisición de léxico y, en la mayoría de los casos, dan pie a alguna actividad que permita conceptualizar los resultados. Toda esta información se especifica en la parte inferior de cada ejercicio en una fuente y tamaño diferentes a los usados en el cuerpo del ejercicio.

Algunas de éstas actividades y ejercicios pueden usarse como trabajo extra clase para los alumnos, es el caso de aquellos cuyo objetivo principal es consolidar conocimientos presentados anteriormente y, de aquellos otros cuya realización pueda prolongarse innecesariamente durante la clase. En todo caso, queda a juicio del profesor decidir qué trabajo se llevará a cabo en el salón de clase y cuál fuera de él.

Indudablemente, la presentación de los ejercicios mejorará notablemente con los comentarios de los alumnos y la experiencia recabada a través de su aplicación en diversos grupos. Éstos pueden proveer retroalimentación respecto de la redacción de las instrucciones, la presentación de las tareas, la distribución de los espacios y los procesos mentales que realmente se detonan a través de cada ejercicio.

La secuencia de presentación de los ejercicios puede ser modificada de acuerdo a las necesidades reales de cada grupo. El orden que aquí se propone intenta ir de la enseñanza implícita a la explícita.

Cabe mencionar que los ejercicios aquí presentados se diseñaron teniendo presentes los siguientes factores:

- grupos de 20 a 25 alumnos, mixtos.
- Edad promedio de los alumnos (15 años).
- 7 sesiones de 50 minutos cada una.

El número de sesiones se calculó en base a los datos establecidos en 4.3.1.2.. Esto es, se presentará cada unidad del componente en forma paralela con la unidad correspondiente del programa institucional. Éste establece diez sesiones para la unidad 4, lo que equivale a tres semanas y media puesto que se imparten tres clases a la semana. Si el componente se imparte en dos horas a la semana adicionales a las del programa oficial, se llega a la cantidad de siete sesiones. De ellas, al menos una puede separarse para actividades de evaluación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

WHAT IS A FAMILY?

Esta pregunta se ve tan fácil y su respuesta tan obvia que difícilmente se hace, pues pensamos que todas las personas darán una respuesta inmediata. Sin embargo, te sorprenderá saber que no todas las respuestas coinciden. Descubre lo que un grupo de estudiantes de preparatoria y universidad de la ciudad de Nueva York contestaron.

Ejercicio 1. Lee esta entrevista rápidamente para obtener las ideas principales. Hay seis interlocutores: Nina, Zsuzsa, Ben, Maja, Gianni y el entrevistador. NO uses el diccionario.

- 1 **Interviewer:** *If someone asked you* the meaning of *family*, what would you respond? What is your definition of family? If someone asked you = si alguien te preguntara
- 2 **Nina:** A family? That's easy: a mother, a father, and their children.
- 3 **Zsuzsa:** People who have *the same blood*: grandparents, parents, children, aunts, uncles, cousins, etc. the same blood = consanguíneo
- 4 **Ben:** A family? People who live together in the same house or apartment, maybe with the same blood, but maybe not. You could have adopted children in your family, and *that wouldn't be* the same blood. that wouldn't be = no sería
- 5 **Maja:** I think a family means people who *care about each other*, love each other, and are *committed to* each other. People who have *some sort of bond* that they *are willing to* work for, to sacrifice for. They don't have to be biologically related in my opinion. care about each other = cuidarse uno al otro
committed to = comprometido con
some sort of bond = alguna clase de vínculo, o lazo
are willing to = están dispuestos a
share = compartir
- 6 **Gianni:** People who choose to *share* their lives and their responsibilities. There could be children involved, but there might not be. They could be homosexual, you know, gays and lesbians. There are homosexual families too.
- 7 **Nina:** Wait a minute, wait a minute! *I don't agree with you*, Gianni. I don't accept your definition of family: 'people who choose to share their lives' including homosexuals. That's going too far. I don't agree with you = no estoy de acuerdo contigo
That's going too far = Eso es ir demasiado lejos.
- 8 **Gianni:** Well, Nina, *you started off* by defining family as a mother, a father, and children. That's a very *narrow* definition of family, don't you think? I mean, what about *single - parent families* -just a father or just a mother and children? You mean you started off = tú empezaste
narrow = estrecha
I mean = me refiero

- to tell me that you wouldn't include single – parent families? I read in *The New York Times* just last week that only one in five families in New York consists of a mother, a father, and children. *Only one in five!*
- 9 **Nina:** Okay, I admit you have a point. My definition may have been too narrow. But I still think your definition is *too broad*. I think you're saying your family is anybody you choose it to be. Isn't that basically what you are saying?
- 10 **Gianni:** Yes.
- 11 **Zsuzsa:** I think this *subject* is more complex than I thought at first. What I mean is, everyone has an idea about family, and it seems so clear and simple at first, but...
- 12 **Ben:** I know what you mean. It gets more and more complicated the more you think about it. I feel like everyone here has a point even if we are saying very different things. Before, I said that a family is a group of people who live together in the same apartment or house, but now I think *that's not necessarily true*. *You don't have to* be living with your family. It wouldn't matter. They would still be your family.
- 13 **Interviewer:** It's clear from this discussion that this is a complicated subject. Why do you think there is so much confusion and even *disagreement* over what a family is?
- 14 **Zsuzsa:** That's a good question. *It might be* because the world is changing. Ideas are changing. People are considering new ideas. That might be part of it.
- 15 **Gianni:** Definitely! It's a new era, a new world. Everything is changing *so fast* and people are thinking about themselves in new ways.

single – parent families =
familias con solo uno de los dos
padres

you have a point = tú ganas en
ese punto
Too broad = demasiado amplia

subject = asunto

even = aún cuando

that's not necessarily true = no
necesariamente es cierto
You don't have to = no tienes
que

disagreement = desacuerdo
It might be = podría ser

so fast = tan rápidamente

Fragment from: 'What is a Family?' In Markstein, L. & Hirasawa, L. (1994). Developing Reading Skills. Massachusetts: Heinle & Heinle, 47 – 49.

Dimension: Forma.
Objetivo: Fijar la atención.
Material: Lectura con input realizado.
Actividad subsecuente: Los alumnos participan en una lluvia de ideas acerca de las ideas que captaron.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

FINDING WORDS THAT REFER TO 'FAMILY'

Exercise 2

- Underline all the words in the text that refer to 'FAMILY'.
- Write them in the corresponding box below.
- Watch your spelling!

**Words or phrases
I already knew**

New words or phrases

- Select cognates from both boxes and write them in the box below.
- Write a Spanish equivalent for each one.

Cognates = cognados

Dimensiones: Forma / lemma (FS)

Objetivos: Noticing.

Reactivar conocimientos previos.

Estrategias: Atención selectiva: identificar piezas conocidas.

MEL: identificar y transferir cognados.

Actividad subsecuente: los alumnos escriben sus respuestas en el pizarrón.

Corrección de errores a cargo del grupo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

WHAT DOES IT MEAN?

Exercise 3

- Match the words in column A with the words in column B.
- Write the numbers in the corresponding parentheses.

A

1. father
2. mother
3. brother
4. sister
5. son
6. daughter
7. uncle
8. aunt
9. cousin
10. nephew
11. niece

B

- () sobrino
() hija
() tío
() padre
() hermano
() hijo
() sobrina
() madre
() primo(a)
() hermana
() tía

TESIS CON
FAMILIA DE ORIGEN

Dimensiones: Forma / lemma (FS)

Objetivo: Conceptualizar el significado central de cada pieza meta.

Estrategias: MEM: Conectar la pieza meta con palabras ya conocidas.

Actividad subsecuente: Los alumnos comparan respuestas en parejas.

WHO IS WHO?

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Exercise 4

- Do you really know these words?
- Look at the features and the family relationships in the chart.
- Write (+) if that person HAS that feature.
- Write (-) if the person DOESN'T HAVE that feature.
- The first one has already been done for you as an example.

MY FAMILY RELATIONS

	Ancestor	Descendant	Same generation	Male	Same parents as mine	Biologically only one
My father	+	-	-	+	-	+
My mother						
My brother						
My sister						
My son						
My daughter						
My uncle						
My aunt						
My cousin						
My nephew						
My niece						

Dimensión: Forma / lemma (FS).

Objetivo: Reactivar conocimientos previos.

Conceptualizar diferencias y semejanzas.

Estrategia: MEM: usar tablas de rasgos semánticos.

Actividad subsecuente: Los alumnos comparan sus respuestas por parejas.

HOW DO YOU SPELL IT?

Exercise 5

- Can you complete these words?
- Fill in the blanks with the missing letter(s).

___ ather

si ___ ter

n ___ ce

dau ___ ter

___ other

bro ___ er

ne ___ ew

co ___ sin

Exercise 6

- Unscramble the letters and form words that name relatives.
- Fill in the blanks with the correct words.

1. ceein _____
2. iouncs _____
3. sstrei _____
4. rehtaf _____
5. rthgdeua _____
6. nclue _____
7. rehtom _____
8. ons _____
9. hnwpee _____
10. eorrbht _____
11. tnau _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Dimensión: Forma.

Objetivo: Consolidación de ortografía.

Estrategias: MEM: recordar partes de la pieza.

Actividad subsecuente: Los alumnos arman rompecabezas de tres piezas por equipo.

Exercise 7

- Choose the correct word.
- Circle it.
- When you finish, compare your answers with a classmate.
- Can you spell the correct words aloud to the class?

- | | | | |
|----|-------------|------------|------------|
| 1. | a) aun't | b) aunt | c) au'nt |
| 2. | a) cosin | b) cousing | c) cousin |
| 3. | a) father | b) fater | c) fahter |
| 4. | a) mohter | b) molher | c) moter |
| 5. | a) broher | b) broter | c) brother |
| 6. | a) daughter | b) daghter | c) daugter |
| 7. | a) nefew | b) nefhew | c) nephew |
| 8. | a) unkle | b) ancle | c) uncle |
| 9. | a) niece | b) neice | c) clene |

TEST CON
FALLA DE ORIGEN

Dimensión: Forma.

Objetivo: Consolidar ortografía.

Estrategia: Atención selectiva; Identificar FF escrita correctamente.

Actividad subsecuente: Diferentes alumnos deletrean en voz alta las respuestas correctas al resto del grupo.

BUILDING A WORD NET

Exercise 8

- Think of all the words you have been working with in exercises 2 to 6.
- Look at the word below and choose a letter.
- Write words up and across for as many letters as you can.
- You may write some words more than once.
- Follow the examples.
- Can you build a larger web than your classmates?

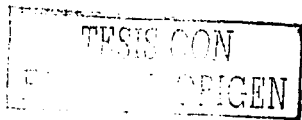
FAMILY
o
t
brother
e
r

Dimensión: Forma.

Objetivo: Iniciar la construcción de relaciones asociativas entre las piezas meta.

Estrategia: MEM: usar mapas mentales.

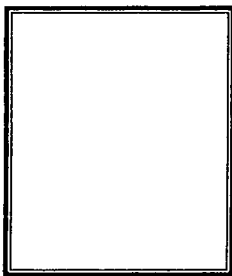
Actividad subsecuente: Organizar un concurso para el mapa con mayor número de piezas interrelacionadas.



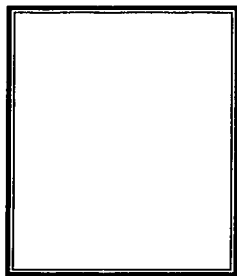
FAMILY GALLERY

Exercise 9

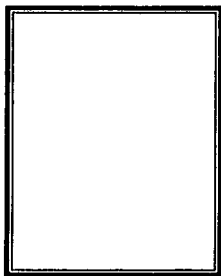
- Choose three relatives from the list in exercise 3. (The ones that are more difficult for you to remember.)
- Draw a cartoon of each relative.
- Fill in the blanks with their names and family relationship.



Name: _____
Relationship: _____



Name: _____
Relationship: _____



Name: _____
Relationship: _____

Dimensiones: Forma / lemma (FS)

Objetivo: Consolidar vínculo FF / FS.

Estrategia: MEM: Estudiar una pieza léxica con una representación gráfica de su significado.

CAN YOU DESCRIBE YOUR RELATIVES?

Exercise 10

- Think about the three relatives whose pictures you drew in exercise 9.
- Write their names on three separate sheets of paper.
- Describe each of them using adjectives.
- Write words up and across for as many letters as you can.
- Follow the example in exercise 8.

Dimensiones: Forma / lemma (FS).

Objetivo: Ampliar relaciones asociativas de las piezas meta.

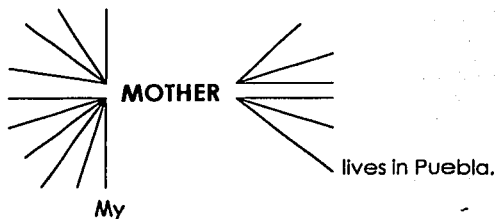
Estrategia: MEM: Usar mapas mentales.

TRABAJA CON
FALLA DE ORIGEN

BUILDING WITH WORDS

Exercise 11

- What words can you use before and after every relative whose picture you drew?
- On a separate piece of paper, write as many words as you can.
- You may choose from the box.
- Follow the example.



kind	my	young	usually
together	your	red	a Mexican works
lovely	generous	sometimes	spelling
lives	likes	book	ink square the any
		somebody's	

- What kind of words are: father, mother, brother, sister, son, daughter, uncle, aunt, cousin, nephew and niece?
- a) nouns b) prepositions c) verbs d) adjectives
- What kind of words can you use BEFORE these words? (Choose more than 1)
- a) nouns b) prepositions c) verbs d) adjectives
e) articles f) adverbs g) possessive adjectives
- What kind of words can you use AFTER these words?
- a) nouns b) prepositions c) verbs d) adjectives
e) articles f) adverbs g) possessive adjectives

Dimensión : Lemma (FS / FG)

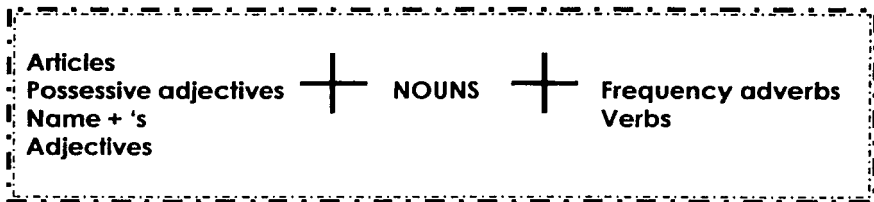
Objetivo: Construir relaciones intrínsecas de las piezas meta.

Estrategia: MEM: Asociar las partes del lemma de las piezas meta.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Exercise 12

- Explain the following diagram in your own words.
- Use Spanish, if you wish.
- You may start by saying: 'Nouns may be preceded by... and nouns may be followed by...'



Dimensión: Lemma (FG / EA)

Objetivo: Conceptualizar relaciones intrínsecas de las piezas meta.

Estrategias: COG: Generalizar.

MEM: Asociar las partes del lema de las piezas meta.

Actividad subsecuente: Los alumnos escriben 3 enunciados acerca de tres de sus familiares.

TELL ME ABOUT YOUR FAMILY

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Exercise 13

- Exchange information about your family with two of your classmates.
- Be ready to tell the rest of the group what you learnt about your classmates' relatives.
- You may start: Laura's sister ...

Dimensión: Uso.

Objetivo: Consolidar conocimiento léxico adquirido.

Coadyuvar al desarrollo de la competencia comunicativa.

Estrategia: MEM: Usar las piezas meta en frases.

Actividad subsecuente: Los alumnos elaboran una anécdota acerca de alguno de sus familiares.

CAN YOU FIND THESE WORDS?

Exercise 14.

- Find the words below the puzzle.
- Circle each word with a different color.

TESIS CON
DE ORIGEN

F N H G E W P I B W N R C C H H A G L M
 X S X N N T K M R M V E O M D V B W N F
 K I S C O R Y D C U L Q P I K W S B J N
 R Q O H E X A E C E I N A H N H M X M O
 D A E T C U T C Y N A Q R I E R T K Y S
 N H S V G F Q N L C G E Y J M W P W I T
 Q I G H V D W T U H L J H R I S M K N G
 S V T C O U S I N A X L H N X W B B O A
 R E Q V F Q A Z D W Q M P Q D W G X F G
 R E O W X W W K Y U H A P N D R O L K C
 A B H Q J K Q C Q U C F Z D A H A N W E
 H E N T O L G F A T M A F A Y P B G Y Q
 A J X Y A R V P B A Z M Y Z P N W T X D
 L B G J A F N O V A R I O K S U T K C E
 D G U S S E M M W L R L Q G N D A T M Z
 E K Q T L D V Y X G E Y Q C S M Z B S X
 U A B E V P W K C K H U L T T P K U G G
 R E H T O R B W H N T E V H O I O E J S
 F A O D F L I D U F O N B P C J I J H K
 O A Q M E Y T E L I M I O H D A Y S D J

AUNT
 DAUGHTER
 MOTHER

BROTHER
 FAMILY
 NEPHEW

COUSIN
 FATHER
 NIECE

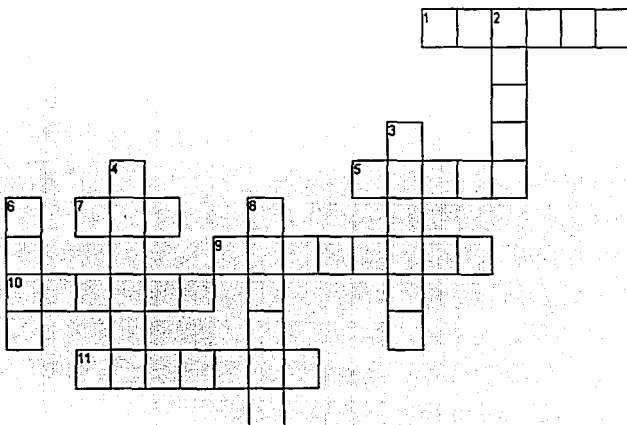
Dimensión: Forma.

Objetivo: Evaluar la habilidad de reconocimiento de la forma escrita.

Evaluar la habilidad de reconocer partes de la forma escrita de las piezas.

Estrategia: Discriminación de formas escritas conocidas de desconocidas.

FAMILY RELATIONS



Across

1. my aunt's son or daughter is my...
5. my brother's daughter is...
7. usually one's partner's son is one's...
9. usually one's partner's daughter is one's...
10. my brother's son is my...
11. my mother's son is my...

Down

2. my mother's brother or cousin is my...
3. my father's daughter is my...
4. usually one's father's wife is one's...
6. my father's sister or cousin is my...
8. usually one's mother's husband is one's

TRUCOS CON
 PALABRA DE ORIGEN

Dimensión: Forma / Lemma.
 Objetivo: Evaluar vinculación entre FS y FF de las piezas léxicas.
 Estrategia: MEM Asociar la palabra con sus coordenadas.
 MEM Conectar la palabra meta con palabras conocidas.

WHAT MAKES 'A FAMILY'?

Take a bit of *patience*,
 Pour it into a bowl of *wisdom*,
 Add two spoons of *commitment*
 And mix it with lots of *love* and *good will*.
 What do you get?
 Home! You can bet!

Exercise 1.

- Look at the sentences above.
 - What do the sentences above look like? (Cross **one** of the following options.)
- An official document
 - A recipe
 - A letter

Can you explain why you chose that option?

Dimension: Forma / lemma.
 Objetivo: Identificación de una clase de texto.
 Estrategia: MEL: analizar parte del discurso.
 Actividad subsecuente: Los alumnos realizan el mismo ejercicio, pero en voz alta.

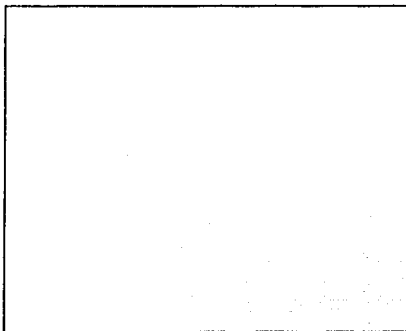
COOKING 'HOME SWEET HOME'

Exercise 2

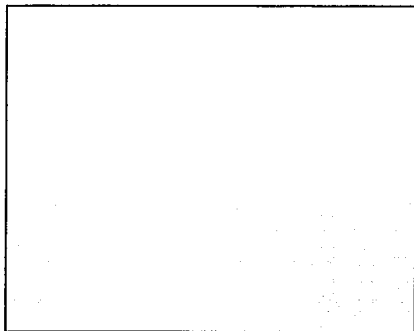
- Which are the ingredients in the recipe above?
- Can you draw the four steps?
- Don't forget to label your drawings.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

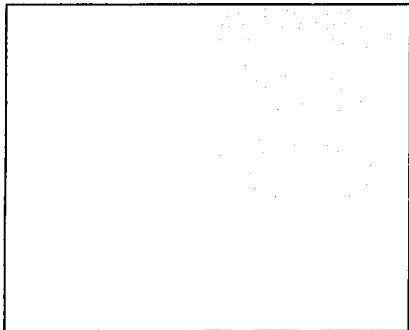
STEP 1



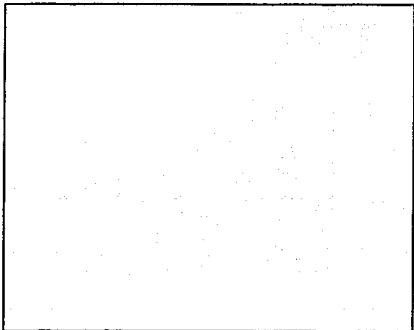
STEP 2



STEP 3



STEP 4



Dimensiones: Forma / lemma.

Objetivo: Consolidar vínculo FF/ FS.

Estrategia: MEM: Estudiar piezas léxicas con representaciones gráficas de sus significados.

EXCHANGING OPINIONS

Exercise 3

- Read the passage 'What's a family?'
- Match the columns: write the number in the corresponding parentheses.
- Get some help from the glossary.

- | | | |
|-------------------------------------|-----|-------------------------------------|
| 1. have the same blood | () | sacrificarse por algo/ alguien |
| 2. live together | () | cuidarse uno al otro |
| 3. care about each other | () | amarse uno al otro |
| 4. to be committed to each other | () | vivir juntos |
| 5. love each other | () | compartir vidas y responsabilidades |
| 6. have some sort of bond | () | hacer un compromiso mutuo |
| 7. to be willing to work for | () | relacionados biológicamente |
| 8. to sacrifice for | () | tener la misma sangre |
| 9. share lives and responsibilities | () | estar dispuesto a trabajar para |
| 10. biologically related | () | tener cierta clase de vínculo |

Dimensiones: Forma / lemma (FS)

Objetivo: Conceptualizar el significado central de cada pieza meta.

Estrategia: MEL: Obtener información de un glosario.

MEM: Conectar las colocaciones con piezas ya conocidas en L1.

Actividad subsecuente: Los alumnos comparan respuestas.

TESORO
FALLA DE ORIGEN

GETTING TO KNOW OTHER PEOPLE'S OPINIONS

Exercise 4

- Read the passage about the family again.
- There are different definitions for 'family'. Who thinks what?
- Match the concepts above with the corresponding interlocutor.
- Write your answers in the squares.

NINA:

ZSUZSA:

BEN:

GIANNI:

MAJA:

Dimensión: Lemma (FS)
Objetivo: Consolidar el concepto central de las piezas.
Estrategia: MEM: Conectar la palabra a una experiencia.

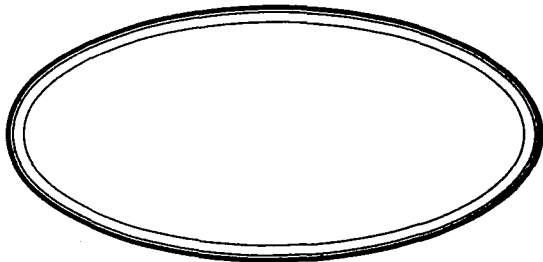
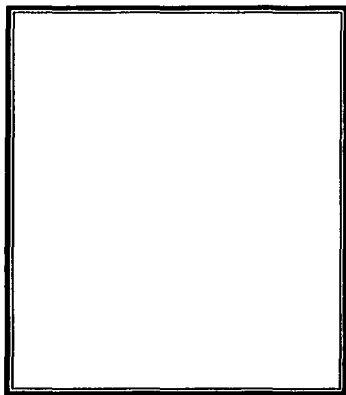
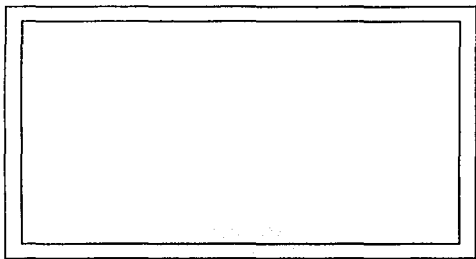
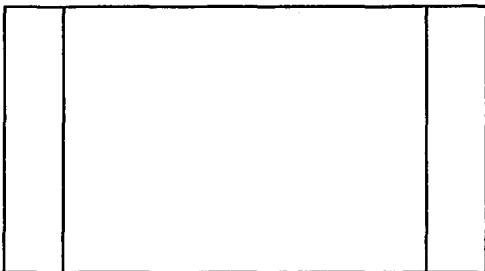
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Exercise 5

- Now you know the definitions given by the interlocutors.
- Draw a 'picture of the family' according to each one of them.
- Here's an example for you.



Nina's portrait of a family



Dimensión: Lemma.
Objetivo: Consolidar significado central.
Estrategia: MEM: Formarse una imagen mental del significado de las piezas.
Actividad subsecuente: Los alumnos revisan (y modifican) sus respuestas al ejercicio 1.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Exercise 6

- You will need a partner to do this exercise.
- What do you think? What makes a family?
- Select only FIVE concepts from exercise 4.
- Fill in the blanks.
- Remember: number one is for the most important concept!

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Exercise 7

- Write your own definition for 'family'.
- You may start: 'I THINK A FAMILY IS A GROUP OF PEOPLE...'

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Dimensión: Lemma/ Uso.

Objetivos: Consolidar conocimiento léxico adquirido.

Coadyuvar al desarrollo de la competencia comunicativa.

Estrategia: MEM: Usar las piezas meta en frases.

Actividad subsecuente: Los alumnos comparan sus definiciones en forma oral por parejas.

WHAT MAKES A FAMILY

Exercise

- Find the hidden message in the puzzle.
- Write the message down on the lines below.

- Can you find other words in the puzzle?
- Circle each word with a different color.

11 of 11 words were placed into the puzzle.

TRUCO CON
FALLA DE ORIGEN

Dimensiones: Forma / lemma.

Objetivo: Evaluar la habilidad de reconocimiento de la forma escrita de colocaciones meta.

Evaluar la habilidad de usar las piezas meta para construir un mensaje.

Estrategia: MEM Identificar piezas meta ya conocidas.

WHAT MAKES A FAMILY

Y O U H A R C V D E A F A M M N
I L Y W E O H E A N Y O U O A E
N D O T U N E O U R M O T R E P
P O S S E P L E G H A H V E T H
H I I E S A M E H B E L C N U E
S N L T O O D L T R I V E T O W
G E N T H E R C E A R E A B O U
T U E A C H O T R H E R A R E C
A O M M I T T E D T O E A C H O
T H E R L O V E E A C H O T H E
R H A V E S O M E B R S O R T O
F B O N D A R E R E W I L L I N
G T O W O R K O H S F O R E A C
H O T H E R T T E A O R E R E A
D Y T O S H A A C C R N I F I C
E F O R E F E A C H E O T H E R
S H A R R E L I V E S I A N D R
E S P O S I B I L I T I N E S A
N D O R A R E B I O L O G I C A
L L Y R E L A T E D E A N I P T

TRUCO CON
FALL. DE ORIGEN

AUNT
DAUGHTER
NEPHEW

SON

BROTHER
FATHER
NIECE

UNCLE

COUSIN
MOTHER
SISTER

WHAT MAKES A FAMILY Solution

Y O U H A V E A F A M I L Y W
H E N Y O U A N D O N E O R M
O R E P O E P L E H A V E T H
E S A M E B L O O D L I V E T
O G E T H E R C A R E A B O U
T E A C H O T H E R A R E C O
M M I T T E D T O E A C H O T
H E R L O V E E A C H O T H E
R H A V E S O M E S O R T O F
B O N D A R E W I L L I N G T
O W O R K F O R E A C H O T H
E R A R E R E A D Y T O S A C
R I F I C E F O R E A C H O T
H E R S H A R E L I V E S A N
D R E S P O S I B I L I T I E

(Over, Down, Direction)

You have a family when you and one or more people: have the same blood, live together, care about each other, are committed to each other, love each other, have some sort of bond, are willing to work for each other, are ready to sacrifice for each other, share lives and responsibilities.



WHAT DOES / DOES NOT MEAN?

Exercise 9.

- Read every item carefully.
- Choose the correct answer.
- Write 'X' in the corresponding parentheses.
- There may be more than one correct answer for each item.

1. 'To live together' means...

- () to live in the same house.
() to live separately.

2. 'To care about each other' means...

- () to ignore each other.
() to love each other.

3. 'To be committed to each other' means...

- () to have responsibilities to each other.
() to trust, to be engaged to a beloved person.

4. 'To have some sort of bond' does *not* mean...

- () to be bound to someone else, either by blood or love.
() having nothing in common with a certain person or group of people.

5. 'To be willing to work for' does *not* mean...

- () failing to be ready to do something for someone else.
() to be ready to work for someone else.

6. 'To sacrifice for' does *not* mean...

- () to give up for the sake of someone one loves.
() to impose your will on someone else.

TRIPS CON
FALLA DE ORIGEN

Dimensiones: Lemma.

Objetivo: Evaluar conocimiento de la FS.

Estrategia: MEM Uso de la prueba de negación.

APÉNDICES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA**

En la siguiente actividad indica qué tanto conoces las palabras de la lista. Marca con una 'X' la opción que tenga tu respuesta. Por favor, da respuestas precisas, apegadas a la realidad.

Para las opciones C y D, puedes usar un sinónimo en inglés (es decir, una palabra en inglés que tenga el mismo significado de las palabras de la lista), o su significado en español.

Las posibles respuestas son las siguientes:

- A. No recuerdo haber visto esta palabra antes.
- B. Recuerdo haber visto esta palabra antes, pero no sé qué significa.
- C. He visto esta palabra antes, y **creo** que significa _____ (sinónimo o traducción).
- D. **Sé** esta palabra. Significa _____ (sinónimo o traducción).
- E. Puedo usar esta palabra en una frase: _____ (Si contestas esta opción, también contesta la opción 'D', por favor.)

Observa los siguientes ejemplos:

PALABRAS	A	B	C	D	E
star	X				
moon			luna		
sun				sol	The sun is shining.

Apéndice A. Versión final de la ECV utilizada en el presente estudio.
Basada en Wesche y Paribakht, 1996:30.
(Reprinted with the permission of Cambridge University Press.)



PALABRAS	A	B	C	D	E
1. uncle					
2. niece					
3. grandfather					
4. cousin					
5. grandson					
6. ancestors					
7. son-in-law					
8. genealogy					
9. kinship					
10. father-in-law					
11. to get married					
12. to be married					
13. to get engaged					
14. to leave					
15. to regret					
16. to love someone					
17. to have a baby					
18. to get divorced					
19. to get pregnant					
20. to ignore					
21. lovely					
22. pregnant					
23. jealous					
24. tidy					
25. hard-working					
26. lazy					
27. cautious					
28. lonely					
29. self-confident					
30. shy					

Apéndice B. Corpus y hoja para respuestas de la ECV.

NOMBRE DEL ALUMNO _____ NO. CTA _____ GRUPO _____

FALTA DE COPIAR
 LEVIS CON

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA**

**ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA – ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN LOS
ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE LA ENP**

El presente cuestionario tiene como objetivo investigar cuáles son los métodos de enseñanza de vocabulario de la lengua meta entre los profesores de Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.

Por favor, conteste las siguientes preguntas en los espacios correspondientes.

1. En su opinión, ¿qué papel desempeña la enseñanza de vocabulario en la adquisición de una lengua extranjera?

2. En su opinión, ¿qué procesos mentales están involucrados en la adquisición de vocabulario del inglés como lengua extranjera?

3. En su opinión, ¿qué estrategias de aprendizaje promueven la adquisición de vocabulario del inglés?

4. En su opinión, ¿qué actividades de aprendizaje dentro del aula promueven específicamente la adquisición de vocabulario de la lengua meta?

5. ¿Qué porcentaje de su labor docente corresponde a la enseñanza explícita de vocabulario del inglés?

6. En su opinión, ¿es necesario un curso complementario para la enseñanza de vocabulario del inglés en los alumnos que cursan el cuarto grado? ¿Por qué?

RECIBIDO
CON
FALLA DE ORIGEN

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

**ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA ADQUISICIÓN DE LÉXICO
EN LOS ALUMNOS DEL CUARTO GRADO**

La presente escala tiene como objetivo investigar los puntos de vista de los profesores de Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria respecto de la enseñanza y adquisición de léxico de la lengua meta.

Por favor, conteste las siguientes preguntas marcando con 'X' su respuesta en los espacios correspondientes.

En su experiencia como profesor de Inglés IV...

	MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NO ES IMPORTANTE
1. La enseñanza de vocabulario en un curso de lengua extranjera es...				
2. Los alumnos muestran un conocimiento de vocabulario de la lengua meta...				
3. La enseñanza explícita de vocabulario en los salones de clase ocupa un lugar...				
4. Usted ha observado que la falta de vocabulario afecta la adquisición de la Le en forma ...				
5. La enseñanza explícita de vocabulario del inglés en su labor docente ocupa un lugar...				
6. Un componente de vocabulario de la lengua meta para Inglés IV puede ser ...				
7. En comparación con la enseñanza de la gramática, la enseñanza de vocabulario es...				
8. Para la adquisición de la lengua meta, el aprendizaje de vocabulario es ...				

NOMBRE DEL PROFESOR _____ FECHA _____

Apéndice D. Escala de actitudes aplicada en el presente estudio.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

CORPUS DE PIEZAS LÉXICAS PARA LA UNIDAD 'RELACIONES FAMILIARES'

NOTA: Los significados centrales se muestran en negritas.

I. RELATING TO THE FAMILY

FAMILY, n.

(1a) father, mother and children.

(1b) all the descendants of one line.

(2) a class of plants or animals.

Compounds and collocations:

- d) large family
- e) small family
- f) typical family
- g) old family
- h) family – life
- i) family – tree
- j) family – like
- k) family – in - law

HOUSEHOLD, n.

(1) All the people living in a house, usually as part of a family over a long period of time.

(2) Something kept and used in a house.

Compounds:

- a) householder.
- b) housekeeper.
- c) housekeeping.
- d) housewife.

DESCENT, n.

(1) Ancestry.

Collocations :

- a) (Nationality) descent.

GENEALOGY, n.

(1) Descent or line of a family or species.

II. FAMILY RELATIONS

FATHER, n.

(1) Parent.

(2) Fathers = ancestors.

Compounds:

- a) Grandfather
- b) Great – grandfather
- c) Step – father
- d) Father – in - law

MOTHER, n.

(1) The one who gave birth.

(2) (figurative), as a title.

Compounds and collocations:

- a) Grandmother
- b) Great – grandmother
- c) Mother – in – law
- d) Step – mother
- e) Mother – tongue
- f) Mother – country
- g) Mother – less
- h) Mother – like
- i) Necessity is the mother of invention.

SON, n.

(1) Male descendant.

Compounds:

- a) Grandson
- b) Great – grandson
- c) Son – in – law
- d) Step – son
- e) Eldest son
- f) The only son

DAUGHTER, n.

(1) Female descendant.

Compounds:

- a) Granddaughter
- b) Great – granddaughter
- c) Daughter – in – law
- d) Step – daughter
- e) Eldest daughter

BROTHER, n.

(1) Son of the same parents.

(2) Member of a religious brotherhood, society or clan.

Compounds:

- a) Step – brother
- b) Eldest brother
- c) Youngest brother
- d) Brother – in – law

SISTER, n.

(1) Daughter of the same parents.

(2) Member of a religious group or society.

Compounds:

- a) Step – sister
- b) Eldest sister
- c) Youngest sister
- d) Sister – in – law

PATERNAL, adj.

(1) Like or received from a father.

(2) On one's father's side of the family.

MATERNAL, adj.

(1) Like or natural to a mother.

(2) Like a mother.

(3) On one's mother's side of the family.

FRATERNAL, adj.

(1) Like or suitable to a brother.

III. NAMES FOR ONE'S FATHER AND MOTHER

FATHER

Dad - Informal, also with any much older man.

Daddy – informal, especially by and to children.

MOTHER

Mum – Informal, British English.

Mummy – Informal, British English, especially by and to children.

Mom – Informal, American English.

Mommy – Informal, American English, especially by and to children.

Moms – Informal, American English.

Momma – Informal, American English, especially by black people.

Apéndice E. Corpus para la unidad 4 'Relaciones familiares' del componente.

IV. RELATING TO HAVING CHILDREN

TO BRING UP, v.

(1) To care for and educate in the family until fully grown.

TO RAISE, v.

(1) To bring up a child.

TO ADOPT, v.

(1) To take someone (especially a child) into one's family as a relation forever, and to take on the full responsibilities in law of a parent.

V. OTHER FAMILY RELATIONS

UNCLE, n.

(1) Brother or cousin of one's father or mother.

(2) Husband of one's aunt.

Collocation:

a) Uncle Sam.

AUNT, n.

(1) Sister or cousin of one's father or mother.

(2) Wife of one's uncle.

Derivatives and collocations:

a) Auntie, aunty

b) Aunt Sally.

COUSIN, n.

(1) My aunt's or uncle's son or daughter.

Compounds:

a) First cousin, second cousin, ...

b) Full cousin.



NEPHEW, n.

(1) Son of one's brother (- in - law) or sister (- in - law).

NIECE, n.

(1) Daughter of one's brother (- in - law) or sister (- in - law).

BABY, n.

(1) Human infant.

(2) Young of animal.

Compounds and collocations:

- a) Baby – boy.
- b) Baby – face.
- c) Baby – linen.
- d) The baby of the family.
- e) Babyish behaviour.
- f) Baby – sitter.
- g) Baby – minder.
- h) Baby – talk.
- i) To baby – sit.
- j) To expect a baby.
- k) To have a baby.
- l) To carry a baby.
- m) To hold a baby.
- n) To be left carrying/ holding the baby.

VI. RELATIONS, FAMILY AND RELATED WORDS

GRAND –

(1) Used to show that a relationship is between a person and the parent of a parent, or the child of a child.

Derivative:

- a) Granny.

GREAT –

(1) Used to show three or more stages of direct descent.

-IN – LAW

(1) Used to show relations by marriage.

STEP –

(1) Having the relation stated due only to the remarriage of one parent.

HALF –

(1) Having one but not both the same parents.

KID

(1) Used to show that a brother or sister is younger.

Apéndice E. Corpus para la unidad 4 'Relaciones familiares' del componente.

FOSTER –

- (1) Used for or in connection with a child brought up by people who are not its parents.

EX –

- (1) Used to show divorce.

VII. RELATIONS GENERALLY

RELATION, n.

- (1) A member of one's family.

Derivatives:

- a) Relative.
b) Related.

VIII. FAMILY IN THE PAST OR FUTURE

ANCESTOR, n.

- (1) A person, especially one living a long time ago, from whom one is descended.

DESCENDANT, n.

- (1) A person who is descended from other persons named, usually over a long period of time.

GENERATION, n.

- (1) All the people who belong by age more or less to the same time.

IX. ENGAGEMENT, MARRIAGE AND DIVORCE

ENGAGEMENT, n.

- (1) An agreement to marry.

WEDDING, n.

- (1) a marriage ceremony or service.

HONEYMOON, n.

- (1) The holiday taken by a newly - married man and woman.

- (2) A pleasant beginning to anything.

Derivative:

- a) To honeymoon(ed)



MARRIAGE, n.

- (1) **The social union of a man and woman by a ceremony recognized by the law.**
- (2) **The state of being married.**

DIVORCE, n.

- (1) **A complete breaking up of a marriage by a court of law.**

X. PERSONS NOT MARRIED AND JUST MARRIED

BACHELOR, n.

- (1) **An unmarried man.**

FIANCÉ, n.

- (1) **A man to whom a woman is engaged.**

Derivative:

- a) **Fiancée.**

XI. PERSONS WHO ARE OR HAVE BEEN MARRIED

HUSBAND, n.

- (1) **The man to whom a woman is married.**

WIFE, n.

- (1) **The woman to whom a man is married.**

(MARRIED) COUPLE, n.

- (1) **A man and a woman who are married to each other.**
- (2) **A husband and wife.**

WIDOW, n.

- (1) **A woman whose husband has died and who has not married again.**

Derivative:

- a) **Widower.**

EX, n.

- (1) **someone's divorced husband or wife.**



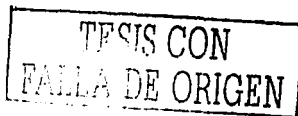
XII. RELATING TO MARRIAGE

MARRIED, adj.

(1) **Having a husband or wife.**

Compounds and collocations:

- a) Married couple.
- b) Unmarried.



SINGLE, adj.

(1) **Not married, not having a husband or wife.**

ENGAGED, adj.

(1) **Having agreed to marry.**

DIVORCED, adj.

(1) **No longer married.**

SEPARATED, adj.

(1) **Married, but not living together because of some disagreement.**

XIII. COURTING AND FLIRTING

GO OUT WITH, v.

(1) **To go to cafés, cinemas, etc. with sb of the opposite sex, usually as a start to, or a part of, courting.**

DATE, v.

(1) **To go out courting with someone.**

FLIRT, v.

(1) **To behave as if very attracted to someone, but with no serious intentions.**

XIV. ACTIONS RELATING TO COURTING

KISS, v.

(1) **To touch with the lips as a sign of love or as a greeting.**

HUG, v.

(1) **To put the arms tightly around, usually as a sign of affection.**

Compounds and collocations:

- a) Hugs and kisses.
- b) XOX

CARESS, v.

(1) A light, tender stroke, touch or kiss showing one's love for someone.

CUDDLE, v.

(1) To take into the arms and hold lovingly.

XV. MARRYING AND LIVING TOGETHER

TO PROPOSE, v.

(1) To make an offer of marriage to someone.

Derivative:

a) proposal.

TO MARRY, v.

(1) Take as a husband or wife.

(2) Have a husband or wife.

(3) As a priest or a civil official: join as husband or wife.

Collocations:

a) Going to marry.

b) Just married.

c) To be married.

d) Happily married.

e) Married money / wealth.

TO LIVE WITH, v.

(1) To live in the same house as someone, like a married person.

TO LIVE TOGETHER, v.

(1) To live as a married couple when not married.

TO GET, v.

(1) Become.

(2) Pass from one state to another.

Collocation and compounds:

a) It's time (you) got married.

b) To get engaged.

c) To get married.

d) To get pregnant.

e) To get divorced.

TO GET ALONG (WELL) WITH, v.

(1) Be friendly.

(2) Agree.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TO LOVE, v.

(1) Have friendship.

(2) Have strong affection or deep tender feelings for.

Collocations:

- a) A mother's love.
- b) Motherly love.
- c) Give/send sb one's love.
- d) For the love of.
- e) Be in love with.
- f) Fall in love with sb.

TO IGNORE, v.

(1) Take no notice of.

TO DIVORCE, v.

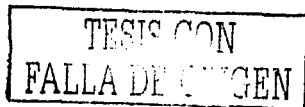
(1) To end a marriage with or between.

Fuentes:

Van Ek, J. (1976). The threshold level for modern language learning in schools, G.B.: Longman.

West, M. (1974). A General Service List of English Words, London: Longman.

McArthur, T. (1981), Longman Lexicon of Contemporary English, G.B.: Longman.



Apéndice E. Corpus para la unidad 4 'Relaciones familiares' del componente.

Figure 14.4 Oxford's SILL (Oxford 1990)

Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Version for Speakers of Other Languages Learning English

Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English. Please read each statement. On the separate Worksheet, write the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

Never or almost true of me means that the statement is very rarely true of you. Usually not true of you means that the statement is true less than half the time. Somewhat true of me means that the statement is true of you about half the time. Usually true of me means that the statement is true more than half the time. Always or almost always true of me means that the statement is true of you almost always.

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20 – 30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.

Part A

1. I think of relationships between what I already and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.

(Continued)

5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly), then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.
34. I plan my schedule, so I have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

Part E

- 39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
- 40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
- 41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
- 42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
- 43. I write down my feelings in a language learning diary.
- 44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

- 45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
- 46. I ask English speakers to correct me when I talk.
- 47. I practice English with other students.
- 48. I ask for help from English speakers.
- 49. I ask questions in English.
- 50. I try to learn about the culture of English speakers.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

Your Name _____ Date _____

Worksheet for Answering and Scoring

- Write your response to each item (that is, write 1, 2, 3, 4, or 5) in each of the blanks.
- Add up each column. Put the result on the line marked SUM.
- Divide by the number under SUM to get the average for each column. Round this average off to the nearest tenth, as in 3.4.
- Figure out your overall average. To do this, add up all the SUMs for the different parts of the SILL. Then divide by 50.
- When you have finished, your teacher will give you the Profile of Results. Copy your averages (for each part and for the whole SILL) from the Worksheet to the Profile.

Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Part F
1. _____	10. _____	24. _____	30. _____	39. _____	45. _____
2. _____	11. _____	25. _____	31. _____	40. _____	46. _____
3. _____	12. _____	26. _____	32. _____	41. _____	47. _____
4. _____	13. _____	27. _____	33. _____	42. _____	48. _____
5. _____	14. _____	28. _____	34. _____	43. _____	49. _____
6. _____	15. _____	29. _____	35. _____	44. _____	50. _____
7. _____	16. _____		36. _____		
8. _____	17. _____		37. _____		
9. _____	18. _____		38. _____		
	19. _____				
	20. _____				
	21. _____				
	22. _____				
	23. _____				

FESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

A	B	C	D	E	F	TOTAL
SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____
÷ 9 = _____	÷ 14 = _____	÷ 6 = _____	÷ 9 = _____	÷ 6 = _____	÷ 6 = _____	÷ 50 = _____

(Overall average)

What These Averages Mean to You

The overall average tells how often you use strategies for learning English. Each part of the SILL represents a group of learning strategies. The averages for each part of the SILL show which groups of strategies you use the most for learning English.

The best use of strategies depends on your age, personality, and purpose for learning. If you have a very low average on one or more parts of the SILL, there may be some new strategies in these groups that you might want to use. Ask your teacher about these.

Figure 14.5. Self-help learning strategies (Chamot, O'Malley, & Kupper 1992: 98)

12

Extension

AM

TESIS CON
 FALLA DE CONCIEN

Keep a notebook about your learning

A. For the next week, keep a notebook about your learning. Pay attention to what you do in school. This includes: what you think, how you read, how you listen, when you take notes, when you listen hard, or when you don't listen. Use the chart below to help you.

WHAT I DO TO HELP MYSELF LEARN					
STRATEGIES	DAY 1	DAY 2	DAY 3	DAY 4	DAY 5
I paid attention to the teacher.					
I took notes when I listened.					
I took notes when I read.					
I read the questions before I listened.					
I read the questions before I read.					
I looked at my notes later.					
I repeated new words aloud.					
I used new words in a sentence.					
I looked for information in a reference book.					
I did all my homework.					
I helped a friend with homework.					
I asked the teacher questions.					
I asked a friend questions about schoolwork.					
I guessed at new words.					

BIBLIOGRAFÍA

TESIS CON
FALLA DE CUBEN

BIBLIOGRAFÍA

- Aitchinson, Jean (1987), **Words in the mind**. Oxford: Blackwell.
- Bierwisch, M. y R. Schreuder (1992). *'From concepts to lexical Items.'* En *Cognition* 41, 23 – 60.
- Brown, H.D. (2001). **Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy**. USA: Addison Wesley Longman.
- Brown, Ch., Sagers, Sh. y LaPorte, C. (1999). *'Incidental vocabulary acquisition form oral and written dialogue journals.'* En *Studies in Second Language Acquisition*, 21, No. 2, June, 259 – 282.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.'* En *Applied Linguistics*, No. 1, 1 – 47.
- Clark, Eve (1995). **The lexicon in acquisition**. New York: Cambridge University Press.
- Coady, James (1993). *'Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it all in context.'* En *Second language reading and vocabulary learning*. Huckin, Haynes y Coady (eds.), New Jersey: Ablex, 3 – 23.
- ————— (1997). *'L2 Vocabulary acquisition. A synthesis of the research.'* En **Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy**. J. Coady y T. Huckin (eds.), USA: Cambridge University Press.
- Coady y Huckin (eds.)(1997). **Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy**. U.S.A.: Cambridge University Press, 174 – 200.
- Cook, Vivian (1989). *'Universal grammar theory and the classroom.'* En *System*, Vol. 17, No. 2.
- ————— (1989). *'Universal grammar and the learning and teaching of second languages'*.
- Chamot, A.U. y O'Malley M. (1997). *'Language learner and learning strategies.'* En **Implicit and explicit learning of languages**. N. Ellis (ed.), G.B. : Academic Press Ltd., 371 – 392.
- Chomsky, N. (1981). **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris.
- ————— (1995). **El programa minimalista**. Madrid: Alianza Editorial, 1999.

- de Bot, Kees (1995). *'The psycholinguistics of the output hypothesis.'* The Netherlands: University of Nijmegen.
- de Bot, K., Paribakht, T. S. y Wesche, M. B. (1997). *'Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition.'* En *Studies in Second Language Acquisition*, 19, No. 3, September.
- de Bot, K. y Schreuder, R. (1993). *'Word production and the bilingual lexicon.'* En **The bilingual lexicon**. Amsterdam: Benjamins, 191 – 214.
- Díaz, Á. (1986a). 'La teoría curricular y la elaboración de programas' En **Didáctica y currículum**, Nuevomar, México, 1986.
- ----- (1986b). *'Una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio'* En **Didáctica y currículum**, Nuevomar, México, 1986.
- Dobson, S. (1979). *'The notional syllabus: theory and practice.'* En *English teaching forum*. U.S.A.: ELT, April.
- Ellis, N.C. (1997). *'Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation.'* En **Implicit and explicit learning of languages**. N.C.Ellis (ed.), G.B.: Academic Press Ltd., 211 – 282.
- Ellis, N.C. y Sinclair, S.G. (1996). *'Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: putting language in good order.'* En *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 234 – 250.
- Ellis, R. (1995). **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press.
- ----- (1997). *'Social factors and second language acquisition.'* *'Individual learner differences.'* En **The study of second language acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 197 – 241, 472 – 527.
- ----- (2000). **Second language acquisition**. Hong Kong: Cambridge University Press.
- Ellis, R. y Xien He (1999). *'The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings.'* En *Studies in Second Language Acquisition*. 21, No. 2, June, 285 – 301.
- Fraser, C.A. (1999). *'Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading.'* En *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225 – 241.

- Foddy, W. (1993). **Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research.** Hong Kong: Cambridge University Press.
- Fodor, Jerry (1983). **The modularity of mind.** Cambridge, MA: MIT Press.
- Gass, S. M. (1988). '*Second language vocabulary acquisition.*' En Annual review of applied linguistics, 9, 92 – 106.
- ----- (1999). '*Discussion: incidental vocabulary learning.*' En Studies in Second Language Acquisition, 21, No. 2, June, 319 – 333.
- Green, J.M. (1993). '*Towards a model of L2 comprehension and production.*' En **The bilingual lexicon.** Amsterdam: John Benjamins, 249 – 277.
- Harley, B. (1996). '*Introduction: vocabulary learning and teaching in a second language.*' En Canadian Modern Language Review, 53, No. 1, October, 3 – 11.
- Harmer, J. (1994). **The practice of English language teaching.** U.S.A.: Longman handbooks for language teachers.
- Hatch, E. y Brown, C. (1995). **Vocabulary, semantics and language education.** USA: Cambridge University Press.
- Haynes, M. (1993). '*Patterns and perils of guessing in second language reading.*' En Huckin, Haynes and Coady, 46 – 64.
- Hazenberg, S. y Hultstijn, J. (1996). '*Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation.*' En Applied Linguistics, 17, 145 – 163.
- Heimlich, J. y Pittelman, S. (1986). **Semantic mapping: classroom applications.** Newark: IRA Service Bulletin.
- Henriksen, B. (1999). '*Three dimensions of vocabulary development.*' En Studies in Second Language Acquisition, 21, No. 2, June, 303 – 317.
- Hernández, Y. (2001). '*Actitudes de una muestra de alumnos de Inglés IV frente al estudio del inglés como lengua extranjera.*' México.
- Hornby, A.S. (1977). **Oxford advanced learner's dictionary of current English.** Oxford: Oxford University Press.
- Huckin, T. y Coady, J. (1999). '*Incidental vocabulary acquisition in a second language: a review.*' En Studies in Second Language Acquisition. 21, No. 2, June, 181 – 193.

- Hulstijn, J. (1997). *'Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning.'* En **Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy.** J. Coady y T. Huckin (eds.), USA: Cambridge University Press, 203 – 224.
- Larsen – Freeman, D. (1997). **Grammar dimensions. Form, meaning and use 1.** U.S.A.: Heinle y Heinle.
- Laufer, B. y Nation, I.S.P. (1999). *'A vocabulary size test of controlled productive ability.'* En *Language testing*, 16, 36 – 55.
- Levelt, Willem (1989). **Speaking. From intention to articulation.** Cambridge, MA: MIT Press.
- ----- (1993). *'Language use in normal speakers and its disorders.'* En **Linguistic disorders and pathologies. An international handbook.** Blanken, Dittman, Grimm, Marshall & Wallescu (eds.), Berlin: de Gruyter, 1 – 15.
- Lewis, Michael (1993). **The lexical approach: The state of ELT and a way forward.** England: Language Teaching Publications.
- ----- (2001). **Putting the lexical approach to practise.** England: Language Teaching Publications.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1993). **How languages are learned.** Great Britain: Oxford University Press.
- Loschky, L. y Bley-Vroman, R. (1993). *'Grammar and task-based methodology.'* En **Tasks and language learning: integrating theory and practice.** Crookes y Gass (eds.), USA: Multilingual Matters, 123 – 158.
- Mariani, L. (1996). *'Styles descriptions.'* En **Learning paths.** Home page at: [http:// web. Tiscali, it/TanteViePerImparare/Lrquest.htm](http://web.Tiscali.it/TanteViePerImparare/Lrquest.htm)
- Markstein, L. y Hirasawa, L. (1994). *'What is a family?'* En **Developing reading skills.** U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers, 47 – 48.
- McArthur, T. (1981). **Longman lexicon of contemporary English.** Hong Kong: Longman.
- McCarthy, Michael (1996). **Vocabulary,** Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. y O'Dell, F. (2000). **Vocabulary in use.** U.S.A.: Cambridge University Press.

- McWhinney, Brian (1987). '*Learning the past tenses of English verbs: implicit rules or parallel distributed processing.*' En **Mechanisms of language acquisition**. B. McWhinney (ed.) New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.
- Meara, P. (1996). '*The dimensions of lexical competence.*' En **Performance and competence in second language acquisition**. Brown, Malmkjaer y Williams (eds.), G.B.: Cambridge University Press.
- Miller, George A. and Fellbaum, Christiane (1991). '*Semantic networks of English.*' In **Lexical and conceptual semantics**, Beth Levin and Steven Pinker (eds.) Amsterdam, the Netherlands.
- Nation, I.S.P. (1990). **Teaching and learning vocabulary**. USA: Heinle & Heinle.
- ----- (1993). '*Vocabulary size, growth, and use.*' En **The bilingual lexicon**. Amsterdam: John Benjamins, 115 – 134.
- ----- (2001). **Learning vocabulary in another language**. U.K.: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. y Coady, J. (1988). '*Vocabulary and reading*' En **Vocabulary and language teaching**. Carter y McCarthy (eds.), U.S.A.: Longman, 97 – 110.
- Nation, I.S.P. y Newton, J. (1997). '*Teaching vocabulary*'. En **Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy**. Coady y Huckin (eds.), USA: Cambridge University Press, 238 – 253.
- Nattinger, J.R. y DeCarrico, J.S. (1992). **Lexical phrases and language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Nyyssönen, H. (1996). '*Grammar and lexis in communicative competence.*' En: **Principle and practice in applied linguistics. Essays in honour of H.G.Widdowson, Cook y Seidlhofer** (eds.), Oxford: Oxford University Press, 159 – 170.
- O'Dell, F. (1997). '*Incorporating vocabulary into the syllabus.*' En **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 258 – 277.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1993). **Learning strategies in second language acquisition**. USA: Cambridge University Press.

- Oxford, R. (1990). **Language learning strategies. What every teacher should know.** N.Y.: Newbury.
- Paribakht, S. y Wesche, M. (1996). '*Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types.*' En *Canadian Modern Language Review*, 52, 155 – 178.
- ----- (1997a). '*Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition. Evidence from ESL reading.*' En *Studies in second language acquisition*, 19, No. 3, September, 309 – 329.
- ----- (1997b). '*Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition.*' En **Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy.** Coady y Huckin (eds.), U.S.A.: Cambridge University Press, 174 – 200.
- ----- (1999). '*Reading and 'incidental' L2 vocabulary acquisition: an introspective study of lexical inferencing.*' En *Studies in Second Language Acquisition*, 21, No. 2, June, 195 – 224.
- Parry, K. (1993). '*Too many words: learning the vocabulary of an academic subject.*' En **Second language reading and vocabulary learning.** Huckin, Haynes and Coady (eds.), New Jersey: Ablex, 109 – 129.
- Pinker, S. (1995). **The language instinct.** England: Penguin.
- Pittelman, S. et al. (1991). **Semantic feature analysis.** Newark: International Reading Association.
- Poulisse, N. (1993). '*A theoretical account of lexical communication strategies.*' En **The bilingual lexicon.** Amsterdam: Benjamins, 157 – 189.
- Read, J. (1989). '*Towards a deeper assessment of vocabulary knowledge.*' En: *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 301 048. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- ----- (1997). '*Vocabulary and testing.*' En **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy.** United Kingdom: Cambridge University Press, 303 – 320.
- ----- (2000). **Assessing vocabulary.** United Kingdom: Cambridge University Press.
- Richards, J.C.(1999). **New interchange 1.** U.S.A.: Cambridge University Press.

- Robinson, (1989). 'A rich view of lexical competence.' En *ELT Journal* 43, 274 – 282.
- Ryan, A. (1997). 'Learning the orthographical form of L2 vocabulary – a receptive and a productive process.' En **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 181 – 197.
- Schmitt, N. (1997). 'Vocabulary learning strategies.' En **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 199 – 227.
- Schmitt, N. y Meara, P. (1997) 'Researching vocabulary through a word knowledge framework. Word associations and verbal suffixes.' En *Studies in Second Language Acquisition*, 19, No. 1, March, 17 – 36.
- Schreuder, R. y Weltens, B. (1993). 'The bilingual lexicon: an overview.' En **The bilingual lexicon**. Schreuder y Weltens (eds.), Amsterdam: Benjamins, 1 – 9.
- Seal, B. (1990). **American vocabulary builder 1 & 2**, U.S.A.: Longman.
- Sells, (1985).
- Sinclair, J.M. (1987). 'Collocation: a progress report.' En **Language topics: Essays in honour of Michael Halliday**, R. Steele & T. Threadgold (eds.), Vol. II, Amsterdam: John Benjamins, 319 – 331.
- Sinclair, J. y Renouf., A. (1988). 'A lexical syllabus for language learning.' En **Vocabulary and language teaching**, Carter y McCarthy (eds.), U.S.A.: Longman, 140 – 160.
- Singleton, David (1999). **Exploring the second language mental lexicon**. U.K.: Cambridge University Press, 5 – 19.
- Sökmen, A., (1997). 'Current trends in teaching second language vocabulary.' En **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 237 – 257.
- Sternberg, R.J. (1987). 'Most vocabulary is learned from context.' En **The nature of vocabulary acquisition**. McKeown & Curtis (eds.), New Jersey: Erlbaum, 89 – 105.
- Van Ek, J. (1976). **The threshold level for modern language learning in schools**, Great Britain: Longman.

- Varios (1996a). *Programa de estudios de la asignatura de Inglés IV*. México: Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.
- Varios (1996b). *Plan de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria 1996*. México: Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.
- Viney, P. (1997). *Grapevine 1. Teacher's book*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Watanabe, Y. (1997). 'Input, intake, and retention. Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary.' En *Studies in Second Language Acquisition*, 19, No. 3, September.
- Wesche, M. y Paribakht, S. (1996). 'Assessing second language vocabulary knowledge: depth versus breadth.' En *Canadian Modern Language Review*, 53, No. 1, October, 13 – 40.
- West, M. (1953). **A general service list of English words**. London: Longman Green & Co.
- Wode, H. (1999). 'Incidental vocabulary acquisition.' En *Studies in Second Language Acquisition*, 21, No. 2, June, 243 – 258.
- Zimmerman, Ch. (1997). 'Historical trends in second language vocabulary instruction.' En **Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy**. Coady & Huckin (eds.), USA: Cambridge University Press.