

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN EL SALÓN DE CLASE
TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS**

Entrego a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM y difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Cánovas Corral
Carmen Patricia

FECHA: 11 de marzo del 2004

TESIS

FIRMA: Cánovas Corral

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA

CARMEN PATRICIA CÁNOVAS CORRAL

ASESORA:

MTRA. MARILYN CHASAN KRINSKY



MÉXICO, D. F.

2004

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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

*A todos los que me amaron, me alentaron y me confortaron
para escribir esta tesis. Los llevo en el corazón y ruego
al Señor que también Él los lleve en el Suyo.*

*A Antonio con amor por su inagotable apoyo, su inmenso amor
y por todo cuanto hemos vivido juntos.*

*A mis queridos hijos, hijas y nietos por haberme bendecido
con su existencia.*

*A mis padres por haberme dado, con gran visión,
las bases para llegar hasta aquí.*

A mi familia y amigos por aceptarme como soy.

A la UNAM y en particular al CELE por haberme dado la motivación y las facilidades para desarrollarme y lograr alcanzar esta meta.

Al Dr. Fernando Castaños Zuno quien en 1993 me animó y apoyó para hacer mis estudios de licenciatura en universidad a distancia.

A la Lic. Ma. Aurora Marrón Orozco y a la Mtra. Alma Ortiz Provenzal por su apoyo y amistad a lo largo de mis estudios y después.

A la Mtra. Marilyn Chasan por haber tenido confianza en mí, por haber sido 'implacable' (como dice ella) durante el largo proceso a la vez que respetuosa de mí y de mis tiempos, por haberme ayudado y animado una y otra vez con gran paciencia, cuidado y amistad.

A las Maestras Barbara Bangle, Ma. del Carmen Contijoch, Diana Jenkins y Ma. Teresa Mallén por haberse tomado el tiempo y cuidado de leer mi tesis y haberme dado infinidad de acertados y pertinentes consejos.

A todos los profesores que tan desinteresadamente me permitieron observarlos tanto en el CELE - CU como en el CELE Mascarones, principalmente a aquellos dos a quienes observé durante meses consecutivos.

A todos los estudiantes de los grupos observados, en particular los del CELE - CU, sin cuya buena voluntad no habría yo podido hacer esta investigación.

A mis maestros y compañeros de estudios por haber compartido conmigo dos años de enriquecimiento intelectual y vivencial.

A Nelly, Maite, Lupita, Lolita, Elvia y Cristina por los valiosos momentos que compartimos entonces y que seguimos compartiendo ahora.

A Guille, Andrea, Maru y Mike por haber estado siempre ahí para ayudarme con gran disponibilidad y conocimiento de su área.

A mis mentoras, consejeras y amigas, Gwenn, Dzovie y Carmelita por el impacto que han tenido en mi vida.

A Jackie, Marcela, Cristina y Eric por su amistad y confianza en que llegaría yo a esta meta.

INDICE

Lista de tablas y cuadros	vii
Sinopsis	xi
Capítulo 1: Introducción	1
1.1 Antecedentes y justificación del estudio	1
1.2 Objetivos y preguntas de investigación	6
Capítulo 2: Marco Teórico	9
2.1 Definición de términos: vocabulario, estrategias, técnicas	9
2.1.1 Vocabulario	9
2.1.2 Estrategias	10
2.1.3 Técnicas	10
2.2 Líneas de investigación en que se ubica el trabajo	11
2.3 Teorías de adquisición de una segunda lengua	11
2.3.1 Teoría del discurso	12
2.3.2 Teoría de la reestructuración	13
2.4 Factores que afectan la adquisición de una segunda lengua	13
2.4.1 La adquisición de léxico en la L1	14
2.4.2 Diferencias individuales	15
2.4.3 Adquisición de vocabulario en inglés como segunda lengua	21
2.4.3.1 Factores comprendidos en el aprendizaje de vocabulario	22
2.4.3.2 Las estrategias y el vocabulario	25
2.4.4 Diferencias y semejanzas entre la adquisición de vocabulario de la L1 y la L2	30
2.5 La pedagogía	31
2.5.1 El vocabulario en la historia de la enseñanza de inglés como L2	32
2.5.2 Ambiente natural vs. salón de clase	35
2.5.3 Factores relativos al profesor que afectan la enseñanza de la L2	36
2.5.3.1 La enseñanza eficiente	36
2.5.3.2 El habla del profesor	37
2.5.3.3 La enseñanza de vocabulario en sí	39
2.6 La Investigación en el Salón de Clase	44
2.6.1 El enfoque etnográfico	44
2.6.2 Características de la investigación en el salón de clase	45

Capítulo 3: El estudio	47
3.1 Metodología	47
3.2 Población	48
3.2.1 Los estudiantes	48
3.2.2 Los profesores	48
3.2.3 La observadora no participante	49
3.3. Los instrumentos	49
3.3.1 Las grabaciones	49
3.3.2 Las notas de campo	50
3.3.3 Los cuestionarios	50
3.3.3.1 El primer cuestionario	51
3.3.3.2 El segundo cuestionario	51
3.3.3.3 El tercer cuestionario	52
3.3.4 Las entrevistas	52
3.3.4.1 Las entrevistas a los estudiantes	53
3.3.4.2 Las entrevistas a los profesores	53
3.3.5 Otros factores complementarios	53
3.3.5.1 Con respecto a las clases	54
3.3.5.2 Sobre los libros de texto	55
Capítulo 4: Análisis y discusión de los datos	57
4.1 Las transcripciones	57
4.1.1 Primer análisis de estrategias con base en Oxford (1990)	57
4.1.2 Segundo análisis con base en Schmitt (1997)	67
4.1.3 Tercer análisis con base en Ellis, Basturkmen y Loewen (2001)	79
4.1.4 Las técnicas del profesor	86
4.2 Los cuestionarios para aprendientes	91
4.2.1 El primer cuestionario para los aprendientes	91
4.2.2 El segundo cuestionario para los aprendientes	93
4.3 Las entrevistas	97
4.3.1 A los aprendientes	97
4.3.2 Las entrevistas a los profesores	100
4.4 El cuestionario para profesores	103
4.4.1 El cuestionario para los profesores observados	103
4.4.2 El cuestionario para los profesores del Departamento de Inglés	106

Capítulo 5: Conclusiones y Propuestas	111
Bibliografía:	120
ANEXOS	
Anexo 1 Cuestionario profesores (Cánovas, 1997)	128
Anexo 2 Cuestionario quinto nivel (Cánovas, 1998)	129
Anexo 3 Cuestionario sexto nivel (Cánovas, 1998)	133
Anexo 4 Primer cuestionario aprendientes	137
Anexo 5 Segundo cuestionario aprendientes Grupo 1	139
Anexo 6 Segundo cuestionario aprendientes Grupo 2	145

TABLAS Y CUADROS

TABLAS:		
Tabla No.1: Taxonomía de Oxford		19
Tabla No. 2: Lo que está implícito en conocer una palabra (Nation, 2001: 27).		23
Tabla No. 3: Taxonomía de Schmitt		28
Tabla No. 4: El vocabulario en la historia de la enseñanza de una segunda lengua (Adaptada de Zimmerman, 1997).		32
Tabla No. 5: Estrategias detectadas en el discurso del salón de clase, según Oxford (1990).		58
Tabla No. 6: Estrategias detectadas en el discurso del salón de clase, según Schmitt (1997).		68
Tabla No. 7: Técnicas del profesor		88
Tabla No. 8: Técnicas de los profesores vistas por ellos mismos.		102

Tabla No. 9:	Actividades específicas de los profesores vistas por ellos mismos.	102
Tabla No.10:	Actividades relativas a vocabulario que los profesores observados dijeron hacer en clase.	105
Tabla No.11:	Actividades relativas a vocabulario que los profesores encuestados dijeron hacer en clase.	108

CUADROS:

Cuadro No. 1:	Instancias de la estrategia 'asociar con conceptos ya conocidos'.	59
Cuadro No.2	Instancias de la estrategia 'ubicar palabras nuevas en un contexto'.	59
Cuadro No. 3:	Instancias de la estrategia 'repetir'.	60
Cuadro No. 4:	Instancias de la estrategia 'razonar deductivamente'.	61
Cuadro No. 5:	Instancias de la estrategia 'analizar expresiones'.	61
Cuadro No. 6:	Instancias de la estrategia 'traducir'.	62
Cuadro No. 7:	Instancias de la estrategia 'cambiar a la L1'.	63
Cuadro No. 8:	Instancias de la estrategia 'conseguir ayuda'	64
Cuadro No. 9:	Instancias de la estrategia 'acuñar palabras'.	64
Cuadro No. 10:	Instancias de la estrategia 'solicitar clarificación o verificación'.	65
Cuadro No. 11:	Instancias de la estrategia 'cooperar con sus pares'.	66
Cuadro No. 12:	Instancias de la estrategia 'analizar la parte de la oración'.	69
Cuadro No. 13:	Instancias de la estrategia 'analizar dibujos, fotos o gestos disponibles'.	70
Cuadro No. 14:	Instancias de la estrategia 'adivinar del contexto textual'.	70
Cuadro No. 15:	Instancias de 'uso de diccionario bilingüe o monolingüe'.	71
Cuadro No. 16:	Instancias de la estrategia 'preguntar al profesor por la traducción a la L1'.	72

Cuadro No. 17: Instancias de la estrategia 'preguntar a los compañeros de clase.'	73
Cuadro No. 18: Instancias de la estrategia 'preguntar al profesor por la traducción a la L2'.	75
Cuadro No. 19: Instancias de la estrategia 'corrección entre pares'.	76
Cuadro No. 20: Estrategias utilizadas en clase con mayor frecuencia.	77
Cuadro No. 21: Estrategias utilizadas en clase con menor frecuencia.	78
Cuadro No. 22: Estrategias utilizadas en clase con mínima frecuencia.	78
Cuadro No. 23: Episodios incidentales de enfoque en la forma, iniciados por el profesor.	81
Cuadro No. 24: Episodios incidentales de enfoque en la forma, iniciados por el alumno.	82
Cuadro No. 25: Episodios reactivos de enfoque en la forma, iniciados por el profesor.	83
Cuadro No. 26: Episodios reactivos de enfoque en la forma, iniciados por el alumno.	85
Cuadro No. 27: Grupos 1 y 2: Información académica sobre los encuestados.	92
Cuadro No. 28: Grupos 1 y 2: Actividades que dicen hacer para mejorar su inglés.	92
Cuadro No. 29: Grupos 1 y 2: Razones para estar aprendiendo inglés en el CELE.	92
Cuadro No. 30: Estrategias más útiles a criterio de los aprendientes.	97
Cuadro No. 31: Antecedentes académicos relevantes para el aprendizaje de la L2 mencionados por los entrevistados.	97
Cuadro No. 32: Estrategias relevantes mencionadas oralmente por los 19 entrevistados.	98

SINOPSIS

La falta de vocabulario parece ser una preocupación constante entre un buen número de estudiantes de inglés como lengua extranjera del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mismos que desearían tener más vocabulario para poder comunicarse con mayor fluidez. De igual manera preocupa a sus profesores, quienes querrían poder ayudarles a aprender y a usar muchas más palabras. El propósito de este estudio fue describir lo que, dentro del salón de clase, hacían los estudiantes y sus profesores para que los primeros adquirieran vocabulario. Se buscaba identificar las estrategias que utilizaban los alumnos para aprenderlo, así como las técnicas empleadas por sus profesores para enseñarlo.

El trabajo se fundamentó en tres líneas de investigación – la investigación en el salón de clase, la pedagogía y las teorías de adquisición de una segunda lengua. En esta última se revisaron dos teorías – la teoría del discurso y la teoría de la reestructuración. Asimismo, se estudiaron otros factores relevantes, particularmente las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Para llevar a cabo el estudio se utilizaron técnicas de tipo cualitativo, siendo la más importante la observación de clases. Se observaron dos grupos de nivel intermedio de inglés del CELE durante más de 20 horas cada uno. Las clases se grabaron en su totalidad y más tarde se transcribieron. Además se emplearon notas de campo y, con el fin de triangular la información, cuestionarios y entrevistas a estudiantes y profesores.

Del análisis de los datos se pudo concluir que existe un interés real y auténtico entre los estudiantes por aprender vocabulario, así como existe una real y auténtica voluntad por parte de sus profesores para ayudarlos a adquirirlo. Sin embargo, este interés se limita a descubrir palabras nuevas y a utilizarlas en el contexto inmediato, mas difícilmente llega a consolidarse, pues se dan pocas oportunidades dentro del aula de volver a emplear el vocabulario recién aprendido. Con la finalidad de lograr tal consolidación se hacen algunas propuestas pedagógicas.

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

El propósito primario del lenguaje es la creación e intercambio de significados. El significado se transmite de distintas maneras: a través de lo semántico, es decir, a través de palabras – del significado codificado en cada expresión. Se transmite, también, a través de lo pragmático o sea a través de gestos, de movimientos del cuerpo, del silencio, la entonación y el énfasis, y del significado inferido. Asimismo, el significado se ve afectado por aspectos psico y socioculturales tales como la motivación, el dialecto, el registro, las diferencias culturales, las diferencias individuales y, naturalmente, el dominio que se tenga de la lengua.

De entre esta gama tan amplia de factores que se entrelazan para lograr la comunicación, el vocabulario es uno de los más importantes no sólo por ser las palabras el medio *per se* de la semántica, sino porque se encuentra implícito en los otros. “Las palabras hacen la lengua”, afirma Eve Clark (1993:1) Para ella “las palabras vienen primero en la adquisición de una lengua ... sin palabras no habría estructura de sonido, ni estructura de palabras, ni sintaxis – el léxico es central”. También lo es para muchos de los profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera. Unos y otros deseamos que los aprendientes adquieran más y más vocabulario, pues entre más palabras conozcan, mayor será su capacidad de entender textos y de comunicarse de manera oral o escrita. El contar con la palabra precisa para el contexto preciso ayuda a alcanzar el éxito en la comunicación.

1.1 Antecedentes y justificación del estudio

Independientemente de la lengua que sirva de medio, ya sea la lengua materna o alguna otra, el tener amplitud de vocabulario, el poder expresarse con precisión y propiedad es una de las condiciones necesarias para lograr una comunicación exitosa. Rivers (1983:125 citada en Nunan, 1991) asegura que la adquisición del vocabulario adecuado es esencial para tener éxito en el uso de una segunda lengua porque sin un vocabulario amplio no seremos capaces de usar las estructuras y funciones que hayamos podido aprender para lograr una comunicación comprensible.

Más aún, añade, la capacidad de adquirir vocabulario no parece disminuir con la edad sino que parece ser más fácil incrementar el vocabulario conforme uno madura. Esto es pertinente para el presente estudio que se enfoca en una población de adultos jóvenes que intentan aprender una segunda o tercera lengua en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Mi interés por el tema proviene de muchos años de experiencia y observación. A lo largo de mi desempeño como docente, la insuficiencia de vocabulario de mis alumnos ha sido una preocupación constante. Además, debido al tipo de actividades que me ha tocado desempeñar, he tenido la oportunidad de observar un sinnúmero de clases de inglés a distintos niveles. He observado aspirantes a profesor en concursos abiertos, estudiantes para profesor a lo largo de sus prácticas y a profesores en ejercicio, tanto novatos como profesores con años de experiencia. La atención prestada al vocabulario ha sido momentánea, exclusivamente para resolver un problema de comprensión en un momento dado. No me ha tocado ver que hubiera continuidad o reafirmación en aquellos casos en que observé consecutivamente. Al reflexionar sobre lo observado y sobre mi propio quehacer docente, he llegado a pensar que existe una gran necesidad de revalorar el proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Y es por ello que tomé la decisión de estudiar la adquisición de vocabulario en dos grupos de inglés del CELE, mi centro de trabajo y lugar donde se me dieron las facilidades para hacer una investigación longitudinal.

El presente trabajo partió de un estudio previo, el primero sobre este tema (Cánovas, 1997), en el que los profesores de inglés de aquel entonces, por medio de un cuestionario, sostuvieron que sí ponían énfasis en vocabulario, de una manera u otra. De 33 cuestionarios respondidos (equivalentes al 52.38% del total del profesorado) sólo el 12.12% (4 profesores) respondió que "sólo trabajan vocabulario cuando éste era parte integral del libro de texto", mientras que los demás mencionaron distintas maneras de enfocarse en vocabulario. Algunas de las más recurrentes fueron las siguientes:

- Evitan la memorización rutinaria.
- Animar a los aprendientes a que traten de reconocer palabras.
- Animar a los aprendientes a que traten de usar esas palabras.
- Prefieren pedir o dar explicaciones o definiciones en inglés.

- Prefieren pedir o dar ejemplos en contexto.
- Incluyen el léxico que se requiere espontáneamente en clase.
- Incluyen el léxico que los estudiantes les solicitan.
- Animar a los aprendientes a inferir o adivinar significados.
- Animar a los aprendientes a leer en inglés en casa.
- Incluyen expresiones coloquiales y frases hechas.
- Solicitan sinónimos o antónimos.
- Promueven el uso de diccionarios monolingües.

(Anexo No. 1)

Posteriormente, en otra investigación (Cánovas, 1998), se buscó confirmar si los profesores realmente ponían énfasis en la enseñanza de vocabulario y si sus técnicas ayudaban o no a sus alumnos a aprenderlo, así como si los estudiantes utilizaban en clase alguna estrategia de aprendizaje de vocabulario. En esa segunda ocasión sólo dos profesores fueron observados durante 3 o 5 sesiones y al término de las observaciones se les entrevistó por separado. A los alumnos se les pidió que respondieran un cuestionario basado en lo observado. Aunque no se puede generalizar de un estudio tan pequeño, los datos parecen apuntar hacia el hecho de que el grupo que en el cuestionario dijo usar más estrategias de aprendizaje y que más palabras recordó fue el grupo cuyo profesor más énfasis daba al vocabulario, el que más invitaba a sus alumnos a ser ellos los que dieran explicaciones o usaran expresiones nuevas y el que más actividades complementarias realizaba. Este profesor era nativo hablante de inglés (NH). En cuanto a las técnicas usadas, ambos profesores usaron el mismo número y tipo, variando sólo en la frecuencia. En lo que respecta a las estrategias de los estudiantes, a pesar de que en el cuestionario manifestaron usar muchas más, en clase sólo utilizaron tres – preguntar directamente por el significado de una palabra, tratar de adivinar su significado y preguntar por el equivalente en inglés de una palabra en español. (Anexos Nos. 2 y 3, segunda parte).

Los cuestionarios usados en ambas investigaciones fueron aplicados recientemente como parte de este estudio – el primero, sin cambios, a los profesores actuales del Departamento de Inglés, incluyendo los dos observados. El segundo a los aprendientes involucrados, actualizando la información conforme a lo sucedido en su clase. Los resultados de esta comparación serán discutidos más adelante en el Capítulo 4.

Podría afirmarse que el aprendizaje de vocabulario es vital para todo aprendiz que desee alcanzar una competencia comunicativa adecuada. Sin embargo, en opinión de sus profesores, un número considerable de los alumnos de inglés del CELE requiere de mayor vocabulario para alcanzar una competencia acorde con el nivel que cursan, es decir, les falta vocabulario. Hasta la fecha, en los cursos de 4 habilidades del Departamento de Inglés, no existe un proyecto general o lineamientos institucionales que orienten a los profesores sobre qué hacer dentro del aula con respecto al vocabulario que los estudiantes debieran aprender por nivel. Cada profesor maneja el proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario como a él o ella mejor le parece. Si se toma en cuenta que el número de profesores que enseñan inglés ya pasa de los 70 y que, además, usan distintos libros de texto (con lo cual no puede haber uniformidad en el vocabulario a enseñar o aprender), se puede concluir que existe un problema real en este aspecto.

Esta situación, aunada a otro tipo de factores tales como los alumnos que aprueban semestre a semestre con la calificación mínima, las diferencias individuales entre ellos y la metodología propia de cada profesor, da como resultado que gran parte de los alumnos que ingresan al octavo y último nivel¹ no parecen tener el vocabulario que se supone deberían tener. En este octavo nivel se les prepara para tomar el *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*, que es un examen de inglés como lengua extranjera con reconocimiento internacional. Se espera que, al final del curso, los estudiantes logren alcanzar un mínimo de 550 puntos en dicho examen (de un total de 667 a 670). Este es el puntaje mínimo que suelen solicitar a los extranjeros un gran número de universidades norteamericanas.

En la actualidad el CELE usa el *TOEFL* como criterio de terminación satisfactoria de estudios. Desde fines de 1994 se inició un proceso de transición para alcanzar esta meta. Considerando que casi la totalidad del estudiantado ya habría cursado inglés durante su educación media y media superior se dejaron de ofrecer los dos primeros cursos básicos y se sustituyeron por dos más avanzados – séptimo y octavo – de modo que el nivel de los egresados de octavo pudiera equipararse al nivel evaluado por algún examen de prestigio internacional. El examen seleccionado para ello fue el *TOEFL* por ser el más conocido en México, el más flexible de tomarse ya que se aplica todo el año en múltiples ciudades de la república y en más de 165

¹ Como optativo, se ofrece un noveno nivel en dos horarios.

países. Además, es probablemente el más solicitado por universidades en los Estados Unidos y aún por universidades en otros países como España y México, ya que los estudiantes universitarios, independientemente del lugar donde estudien, suelen tener necesidad de leer textos en inglés.

El *TOEFL* tiene como meta medir la capacidad del candidato para entender, leer y escribir el idioma inglés en un contexto universitario. Su propósito es evaluar la habilidad de personas que no son nativo-hablantes de inglés. No tiene una sección específica de vocabulario, pero lo integra en sus cuatro secciones (*Listening, Structure, Reading, Writing*). Evalúa dos tipos de vocabulario: el conversacional y el académico. El primer tipo aparece en textos auditivos (grabados en inglés tal como es hablado en Estados Unidos) por lo que pone énfasis en los verbos seguidos de preposición o adverbio (*phrasal verbs*) tan comunes y naturales en una conversación informal. También enfatiza la entonación dada a un enunciado ya que es un factor que puede cambiar el significado y afectar la comunicación. El segundo tipo enfatiza, por medio de textos escritos o auditivos (pequeñas conferencias o clases), el vocabulario académico y, ocasionalmente, el de negocios. También resalta la formalidad y propiedad requeridas en la forma escrita. Los textos de lectura son similares en tema y estilo a los textos académicos utilizados en universidades norteamericanas y en la sección '*structure*' llegan a incluir temas culturales, artísticos o literarios, entre otros.

El vocabulario que se utiliza en el *TOEFL* puede ser bastante avanzado o específico, por tanto el no tener suficientes conocimientos podría afectar la comprensión y el desempeño del estudiante. En el ejemplo a continuación,² se le solicita al candidato escoger un sinónimo de *whereas*. Sin embargo, el vocabulario en la oración que sirve de contexto puede dificultar tal selección:

An acoustic engineer's purpose in designing a factory is to suppress noise, whereas his purpose in designing a concert hall is to transmit sound faithfully.

- | | |
|------------|----------|
| A) because | B) but |
| C) unless | D) until |

² Tomado de Rogers, B. 1993. The Complete Guide to TOEFL. USA: Heinle & Heinle.

Ahora bien, un candidato que obtenga 550 puntos (en la versión en papel del *TOEFL*) se supone que está capacitado para irse a estudiar a un país de habla inglesa y poder desenvolverse adecuadamente. En México la puntuación del *TOEFL* es usada por las empresas como medida de referencia del dominio del idioma, por lo cual algunos de nuestros alumnos presentan el examen con el fin de poder incluir dicha puntuación en su *curriculum vitae*. De hecho, en el mundo más de 4500 instituciones hacen uso de dichos resultados³.

No obstante haber transcurrido nueve años desde que se aumentaron dos niveles después del sexto, la calificación obtenida por los aprendientes en los exámenes simulados (*mock exams*) que tienen obligación de tomar al final del octavo nivel, en muchos casos no llega a los 550 puntos. Según los informes de la Sección Escolar del CELE, en los últimos cuatro semestres el índice de reprobación en octavo (incluyendo NA, NP y Bajas) fue de 41.5% en el semestre 2001-2, de 36.8% en el 2002-1, de 40.8% en el 2002-2 y de 57% en el 2003-1. De entre todos los niveles de inglés, este, el octavo obtuvo el porcentaje más alto de reprobación en las cuatro ocasiones. En opinión de la Jefa del Departamento de Inglés y de algunos profesores que lo imparten,⁴ esto se debe en cierta medida a la falta de vocabulario de los aprendientes, y es por ello que se está buscando la manera de añadir un nivel más antes de la preparación para el *TOEFL*. Todas estas consideraciones fueron para mí razón suficiente para decidir investigar el problema.

1.2 Objetivos y preguntas de investigación

Con este trabajo se pretende investigar por medio de técnicas cualitativas dos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Por un lado, cuáles son las técnicas que algunos profesores utilizan para enseñarlo y por otro, cuáles son las estrategias que sus estudiantes desarrollan para aprenderlo.

Se tomó la decisión de observar la interacción de dos grupos para ver lo que realmente sucede al interior del salón de clase, para tratar de describir y comprender

³ Referencia: <http://www.toefl.org>

⁴ Comunicación personal, febrero 2003.

los procesos que ahí se dan. Se seleccionó un quinto y un sexto nivel por tratarse de niveles intermedios, en la esperanza de que los resultados del estudio pudieran beneficiar a todos los niveles – en particular a los subsecuentes. El identificar las estrategias y técnicas más utilizadas, así como las menos aprovechadas podría llevar a una mejor explotación de unas y otras. También podría contribuir a desarrollar una mayor conciencia del proceso metacognitivo a fin de facilitar e incrementar la adquisición de léxico en nuestros alumnos.

Las siguientes preguntas sirvieron como base para el desarrollo de esta tesis:

1. ¿Qué estrategias utilizan dentro del salón de clase los aprendientes de inglés de 5º y 6º nivel del CELE – UNAM para adquirir vocabulario⁵?
2. ¿Qué estrategias consideran los aprendientes que les ayudan en su proceso de adquisición de vocabulario?
3. ¿Cómo aborda el profesor de inglés de tales niveles el proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario dentro del salón de clase?
4. ¿Considera el profesor que sus técnicas contribuyen al aprendizaje de vocabulario por parte de sus alumnos?

Con el fin de triangular información (Allwright y Bailey, 1991:73), las observaciones fueron complementadas con notas de campo, grabaciones en cinta magnetofónica, cuestionarios y entrevistas. La triangulación es necesaria, pues la observación nunca puede ser totalmente objetiva, ni puede abarcarlo todo. Cada observador, de manera natural, tiende a notar distintos aspectos de la interacción y a dejar pasar otros; nadie puede observar todo, todo el tiempo.

Una vez que han sido presentadas la justificación y las preguntas de investigación, a continuación se expone una breve síntesis de los contenidos de los siguientes capítulos. En el Capítulo 2 se presentará el marco teórico en el que se fundamenta esta tesis, mismo que abarca tres áreas de investigación: la adquisición de segundas lenguas, la pedagogía y la investigación en el salón de clase. En este capítulo se abordarán a nivel teórico, en los siguientes a nivel práctico.

⁵ En esta investigación, siguiendo a McLaughlin (1978) y Ellis (1985:6), no se hará distinción entre 'aprendizaje' y 'adquisición' – términos que se discutirán en el siguiente capítulo.

En el Capítulo 3 se describirá el estudio en sí – el tipo de investigación, la metodología, es decir, los procedimientos empleados; su población y las razones para haber seleccionado tal población; los instrumentos utilizados a lo largo del estudio y la justificación para usarlos, y finalmente algunos aspectos complementarios como son el ambiente en el aula y los libros de texto empleados en el desarrollo de las clases observadas.

En el Capítulo 4 se hará el análisis e interpretación de los datos recabados. El análisis se hará desde distintas perspectivas y por distintos medios. Las transcripciones, por ejemplo, se analizarán primeramente teniendo como base el enunciado y en segunda instancia teniendo como base un evento comunicativo completo. Ambas formas de análisis serán cualitativas, mientras que el análisis de los cuestionarios será cuantitativo.

En el Capítulo 5 se intentará hacer una síntesis de lo analizado y se buscará su relación con el marco teórico. Todo ello con el fin de llegar a conclusiones y con base en ellas, de encontrarse pertinente, hacer alguna propuesta pedagógica breve.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

En este capítulo primeramente se dará una definición operativa de tres palabras claves: vocabulario, estrategias y técnicas. A continuación se presentarán las distintas líneas de investigación en que se ubica el trabajo. Después se revisará lo relativo a la primera área – la adquisición de segundas lenguas (ASL). Se revisarán dos de las teorías existentes así como otros factores que influyen en la adquisición, en particular las estrategias de aprendizaje. A continuación se tratará el proceso de adquisición de vocabulario en una segunda lengua (L2), las estrategias de aprendizaje de vocabulario para finalizar esta parte buscando las semejanzas y diferencias que se puedan haber encontrado entre la adquisición de vocabulario en L1 y en L2. Como siguiente punto se revisará el área de la pedagogía en la cual se presentará una breve visión histórica del papel del vocabulario en los métodos de enseñanza-aprendizaje más comunes, seguido de una descripción de los múltiples factores que afectan el aprendizaje de vocabulario incluyendo las técnicas del profesor. Finalmente, se verá la investigación en el salón de clase ya que la metodología del presente estudio se fundamenta en esta área de investigación.

2.1 Definición de términos: vocabulario, estrategias, técnicas.

2.1.1 Vocabulario

Ha sido interesante notar que son pocos los autores que definen la palabra vocabulario. Clark (1993:2), en su investigación sobre la adquisición de léxico en niños, define léxico como “el acervo de palabras establecidas del que los hablantes pueden disponer cuando hablan y al que pueden recurrir para entender lo que escuchan”. Sin embargo, no define vocabulario – palabra que a lo largo de su libro pocas veces utiliza. Cuando lo hace uno podría inferir que la usa, no como sinónimo de léxico, sino como una parte, una etapa del mismo, e.g., “... el vocabulario diario que ya conocen” (*op. cit.*: 21); “... dado sus pequeños vocabularios...” (*op. cit.*: 51). A su vez, Nation (1990, 2001), utiliza el término vocabulario, sin definirlo, como centro y

base de sus publicaciones. Al revisar su último libro se encontró que usa la palabra léxico en contadas ocasiones, y en éstas parece coincidir con Clark en usar léxico como la entidad mayor, más completa y que comprende al vocabulario.

Para Hatch y Brown (1995:1) el término vocabulario se refiere a “una lista o conjunto de palabras de un idioma en particular o a la lista o conjunto de palabras que un individuo hablante de una lengua pueda usar”. No parece haber gran diferencia entre ésta y la definición de léxico que da Clark. Las autoras utilizan el concepto de lista sin limitarlo a un único sistema organizado en orden alfabético, sino más bien referido a los distintos sistemas (los sistemas semántico y morfológico, por ejemplo) a que los hablantes puedan recurrir al usar las palabras.

El vocabulario que los estudiantes usan en el aula no es equivalente a su léxico completo, por lo que para esta investigación se tomó la decisión de usar la palabra vocabulario, y como definición operativa la de Hatch y Brown ya que parece describir adecuadamente la lengua de los estudiantes – el tema a estudiar aquí. Más aún, ellas la aplican específicamente al aprendizaje de vocabulario y estrategias de los aprendientes (*op. cit.*: cap. 15).

2.1.2 Estrategias

Ellis (1994:529-530) menciona lo difícil que es definir el concepto de estrategia y, de manera general, define una estrategia como “una actividad mental o conductual relacionada con alguna etapa específica del proceso total de adquisición o uso de una lengua”. Por su parte, Oxford (1990: ix) define las estrategias de aprendizaje como “acciones tomadas por el aprendiente de una segunda lengua o una lengua extranjera para controlar y mejorar su propio aprendizaje”. Se utilizará ésta como definición operativa ya que representa con precisión la situación a observar entre los aprendientes, sujetos de esta investigación. Según Urquhart y Weir (1998), las estrategias son acciones conscientes que cuando se automatizan se convierten en habilidades.

2.1.3 Técnicas

Se entiende por técnicas del profesor las tácticas que instrumenta éste, dentro del salón de clase, para enfocar la atención de sus alumnos hacia el vocabulario

nuevo y propiciar así su aprendizaje. Como se verá más adelante, no se ha encontrado uso semejante en la literatura revisada. Se escogió la palabra 'técnicas' para distinguirla de las estrategias de los aprendientes y de ese modo evitar confusiones.

2.2 Líneas de investigación en que se ubica el trabajo

Las tres líneas de investigación en las que se ubica este trabajo son la adquisición de segundas lenguas (ASL), la pedagogía y la investigación en el salón de clase (ISC). La primera, la ASL, será la línea principal por ser el área de la lingüística aplicada que se encarga de la investigación de los procesos por medio de los cuales la gente desarrolla mayor o menor dominio de una segunda lengua. La pedagogía, es importante porque se trata de aprendizaje dentro del aula de manera que la metodología del profesor puede llegar a ser un factor clave y, de encontrarse pertinente, se hará una breve propuesta pedagógica. Finalmente, la ISC es imprescindible por tratarse de una investigación de tipo cualitativo que se llevó a cabo dentro del salón de clase utilizando técnicas etnográficas como la observación, las notas de campo y la entrevista. Servirá de apoyo a las otras dos, pues es precisamente a través del análisis de los datos así recabados que se planea llegar a responder las preguntas de investigación.

En el siguiente apartado se pretende analizar dos de las múltiples teorías de adquisición de una segunda lengua – aquellas que a criterio de la investigadora, tienen relación con este estudio.

2.3 Teorías de adquisición de una segunda lengua

Larsen Freeman y Long (1992: 222) explican lo que es una teoría de adquisición de una segunda lengua de dos maneras: la primera como una síntesis de lo que 'se conoce' en un determinado momento acerca de algunos fenómenos naturales, como son, por ejemplo, los factores involucrados en la ASL; ese 'se conoce' se refiere simplemente a lo que se ha descubierto a través de la observación empírica. La segunda, más elaborada, se da cuando existe la pretensión de explicar los fenómenos o la forma en que éstos interactúan. Este segundo tipo de teoría no busca acumular

información sino 'comprender' los fenómenos y las hipótesis habrán de ser probadas. Según estos autores, al menos 40 teorías han sido propuestas. Aquí se discutirán brevemente dos que, por sus características, pueden relacionarse con la adquisición de léxico en el salón de clase. Todo esto en el afán de buscar la o las más apropiadas para explicar los procesos observados a lo largo de esta investigación.

2.3.1 La Teoría del discurso (Hatch, 1978c)

Es una teoría sobre el uso de la lengua donde la comunicación es la piedra angular del conocimiento lingüístico. Fue primeramente observada en la L1 y se apoya en ciertos principios básicos:

- La adquisición de la L1 sigue una ruta natural en cuanto al desarrollo sintáctico.
- Los nativo-hablantes (NH) ajustan su manera de hablar para así negociar el significado con los no-nativo-hablantes (NNH).
- Las estrategias de conversación que se usan para negociar el significado, resultan en un *input*⁶ ajustado que influye en la velocidad y la ruta de aprendizaje.

Estos principios podrían ser aplicables a la adquisición de una L2 porque el aprendiente, al igual que el niño, desea aprender a comunicarse y el profesor, como el NH, ajusta su manera de hablar para conseguir que haya negociación de significado y comprensión del *input*. En esta teoría se resaltan las expresiones formulaicas tan importantes para los aprendientes ya que "reducen la carga del aprendizaje al mismo tiempo que maximizan la habilidad comunicativa" (Ellis, 1985: 168). El aprendiente, como el niño, puede al inicio de su aprendizaje adquirir fórmulas muy comunes que le ayuden a comunicarse y mucho después analizar las partes que las componen, (e.g., *Would you like to...*). Esto se relaciona, también, con la velocidad y la ruta de aprendizaje.

⁶ *Input*: Se refiere a la información que el aprendiente escucha o recibe y de la que puede aprender. El lenguaje del aprendiente produce como resultado de este *input*, se nombra por analogía *output*. (Richards, Platt y Platt, 1985:182).

Una de las críticas que se le hace, y que Hatch misma admite (Ellis, 1985: 260), es que no se adentra en los procesos cognitivos que controlan cómo el hablante (aprendiente o NH) construye el discurso, por lo cual, a continuación se discutirá la teoría de la reestructuración propuesta por McLaughlin (1990a).

2.3.2 La Teoría de la reestructuración: (McLaughlin, 1990)

Tiene como antecedente la Teoría cognoscitiva del mismo McLaughlin (1987) que es descrita por Corona (2001: 25–26) como aquel modelo que considera el aprendizaje de una L2 como “la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja”. McLaughlin (1990) sostiene que la reestructuración del conocimiento de la lengua ocurre cuando el aprendiente ha alcanzado un alto grado de automatización a través de la práctica y entonces reestructura el conocimiento que ya tiene para alcanzar niveles más altos de fluidez. Esta reestructuración está altamente relacionada con el concepto de segmentación (*chunking*) pues, es reestructurando el conocimiento en pedazos o partes significativas mayores que el aprendiente alcanzará esa mayor fluidez. Nick Ellis (1993) también considera la segmentación como parte del proceso de adquisición de la forma de una palabra. Podría asegurarse, por tanto, que los conceptos de reestructuración y automatización, así como el de segmentación son en extremo importantes en la adquisición de vocabulario. Finalmente, podría concluirse que estas dos teorías se apoyan y complementan la una a la otra.

2.4 Factores que afectan la adquisición de una segunda lengua

La adquisición de una segunda lengua (ASL) es un proceso complejo en el que distintos factores se entrelazan e interactúan. Para Ellis (1985, 1994: 11-15) no existe una manera única de aprender una segunda lengua (L2) y aclara que el término ASL se puede referir a la adquisición de cualquier lengua que no sea la primera (segunda o tercera o cuarta); adquirida en un contexto natural o en un contexto formal; y que el término incluye a los dos que Krashen (1982:10) distingue – adquisición y aprendizaje. Krashen entiende por adquisición el proceso subconsciente por medio del cual el aprendiente va ‘pescando’ la lengua sin darse cuenta de ello, sólo es consciente de que la está usando para comunicarse. En contraste, define aprendiza-

je como un proceso consciente en el cual el aprendiente obtiene conocimiento acerca de la lengua y puede hablar de las reglas que la rigen. A este respecto Oxford (1990: 4) considera que más que una dicotomía, estos términos deben tomarse como los extremos de un continuo. Aquí se usarán indistintamente, como lo hace Ellis.

Entre los factores que afectan la ASL se cuentan la primera lengua (L1), el tipo de situación – instrucción formal o natural – en que se da el aprendizaje, el tipo de *input* y el tipo de interacción a que esté expuesto el estudiante. Asimismo deben considerarse las diferencias individuales que distinguen a cada aprendiente – su aptitud, motivación, edad, personalidad y sus estrategias de aprendizaje, por mencionar algunas. Estos factores serán discutidos a continuación.

2.4.1 La adquisición de léxico en la L1

La L1 puede ser un gran recurso como estrategia de aprendizaje ya que el estudiante puede relacionar el aprendizaje de su L1 con el de la L2 y de ese modo ayudarse en el desarrollo de su interlenguaje⁷. Aquí se presenta una breve síntesis sobre el aprendizaje de léxico en la L1 con el fin de, posteriormente, encontrar las semejanzas y diferencias que puedan existir con el mismo proceso en la L2.

Para los niños, adquirir el léxico es un proceso muy complejo que empieza por adquirir palabras solas, una por una. Como se mencionó en la introducción, Clark (1993:1) sostiene que “las palabras vienen primero en la adquisición de una lengua ... sin palabras no habría estructura de sonidos, ni estructura de palabras, ni sintaxis”, por ello el léxico es central en la adquisición de la lengua. Una vez que los niños tienen sus primeras palabras, comienzan a producir enunciados más largos y más complejos. Como a los dos años empiezan a analizar las partes de las palabras y a acuñar sustantivos y verbos. Los niños almacenan las palabras en la memoria, en entradas léxicas cuya forma de organización puede darse por significado, morfología, fonología o sintaxis, es decir, tienen que aprender cómo se forman las palabras – su pronunciación, su estructura interna; si son verbos o sustantivos, etc.; si tienen inflexiones, derivaciones, compuestos; los distintos campos semánticos a los que

⁷ Interlenguaje (Selinker, 1972). Sistemas aproximativos por los que pasa el aprendiente de la lengua en su desarrollo lingüístico. El interlenguaje es distinto de la L1 y de la L2 en cualquier momento dado. En el momento en que el aprendiente deja de aprender porque ya se comunica suficientemente bien a su parecer (aun cuando no tenga todas las reglas debidamente aprendidas), en ese momento es cuando se llega a las fosilizaciones.

puedan pertenecer; las relaciones semánticas que puedan tener (e.g. relaciones de significado por sinonimia, antonimia, hiponimia, metonimia, etc., McCarthy, 1990); el grado de polisemia y ambigüedad que puedan presentar; y hasta cómo afecta al significado la selección de una palabra u otra. Por medio de todos estos aspectos es que los niños van creando significados y asignándolos a formas de palabras en particular. Al mismo tiempo van aprendiendo sobre constricciones que puedan suscitarse como son los principios pragmáticos de convencionalidad y contraste, es decir, aprenden que para ciertos significados se espera que usen cierta forma y que el uso de una palabra u otra (palabras que pueden parecerles sinónimas) marca un contraste, una diferencia en significado.

Para aprender palabras complejas o para acuñar palabras nuevas los niños se aprovechan de la transparencia de significado de la palabra, la simplicidad de su forma y su productividad, así pues, si el significado es transparente y simple será fácil para el niño producir la palabra, si es transparente mas no simple, tendrá mayor dificultad; si la palabra es productiva porque es usada con gran frecuencia en la comunidad de habla del niño, también será más fácil de aprender que si no es escuchada con frecuencia. Éstos son, brevemente, los aspectos principales implicados en la adquisición de léxico en la L1.

Otros factores de gran relevancia en la ASL son las diferencias individuales. Algunas de ellas estuvieron presentes en las interacciones observadas y por tanto son relevantes a este estudio.

2.4.2 Diferencias individuales

Cada estudiante tiene características propias de edad, aptitud, personalidad, etc. que le ayudan o no a alcanzar la meta de aprender una lengua. Lo mismo sucede con su estilo de aprendizaje. La edad no parece ser relevantes a este estudio pues todos los aprendientes se encuentran en un mismo rango. En cambio otras sí parecen serlo. Entre las diferencias individuales más relevantes a este estudio se podría mencionar:

- **Motivación:** Para Harmer (1991: 3-4) "la motivación es un tipo de *impulso interno* que estimula a alguien a perseguir un modo de acción". Pueden existir factores tanto externos como internos que tengan impacto en la

motivación. Ésta es una diferencia individual de gran importancia dado que está en las manos del profesor modificarla a favor. El estudiante puede llegar sin ningún tipo de motivación al salón de clase, o aun puede llegar con sentimientos negativos hacia la lengua meta, mas lo que suceda dentro del aula puede modificar positivamente su actitud y propiciar o incrementar su motivación.

- **Memoria:** La memoria es factor predominante en el aprendizaje de una lengua. Skehan (1989: 41) afirma que «la lengua y el uso de la lengua dependen fuertemente de los sistemas de memorización, los cuales cuentan en gran parte con el lenguaje idiomático o prefabricado». Esto explica la importancia del habla formulaica mencionada en la teoría del discurso. Aquí es importante reflexionar en la manera en que Stevick (1982: 29-30) clasifica la memoria: memoria a corto plazo, memoria a largo plazo y memoria permanente. Explica que el plazo en la memoria a corto plazo es realmente corto – 20 o 30 segundos; que la duración en la memoria a largo plazo es cuestión de horas o días y que la intensidad del recuerdo va disminuyendo con el tiempo. Plantea que los factores que contribuyen a que una imagen pase a la memoria permanente son lo frecuente, lo reciente y lo intenso de la exposición. Esto significa que, si queremos que nuestros alumnos aprendan algún vocabulario en particular, tendremos que brindarles la oportunidad de enfrentarlo con frecuencia (algunos autores dicen que cinco veces, otros que siete, otros más que once veces distintas y en distintos contextos) y presentándolo de manera que les cause impacto, ya que para Stevick la intensidad es el factor más importante de los tres.
- **Personalidad:** Al igual que la motivación y la actitud hacia la L2, la personalidad es un factor afectivo que puede influir en el aprendizaje de una lengua. Skehan (1982) reporta sobre áreas de la personalidad que han sido investigadas, por ejemplo, la extroversión – introversión y la toma de riesgos. Algunas investigaciones han sugerido que el extrovertido podría beneficiarse de la interacción tanto dentro como fuera del salón de clase y que el que toma riesgos tendrá más éxito en su aprendizaje. Sin embargo, él mismo (*op. cit.*: 149) concluye que los resultados son tentativos y que se

requiere investigación en la cual las variables contaminantes y los criterios de medición sean controlados más cuidadosamente.

- **Estilos de aprendizaje:** Éstos se refieren a la manera muy particular en que los estudiantes abordan su aprendizaje de la lengua o la resolución de problemas. A algunos, por ejemplo, les gusta que se les den explicaciones gramaticales, otros las rechazan; a algunos les gusta escribir, otros prefieren escuchar. Algunos estilos de aprendizaje muy estudiados son: el visual vs. el auditivo vs. el kinestético; el global vs. el analítico; el dependiente de campo vs. el independiente de campo; el tolerante a la ambigüedad vs. el no-tolerante a la ambigüedad (Oxford, 2001). Es importante ayudar al aprendiente a identificar su estilo preferido, ya que esto le ayudará a optimizar su aprendizaje, ya sea explotando mejor su propio estilo o intentando otros.
- **Estrategias de aprendizaje:** Éstas también son diferencias individuales. Empero, antes de hablar sobre ellas valdría la pena dedicar unos momentos a las primeras estrategias de las que habla la literatura – las estrategias de producción y las estrategias de comunicación o estrategias comunicativas. Las primeras generalmente se utilizan sin tener una percepción consciente de ello para lograr que nuestro sistema lingüístico sea eficiente y claro; su uso no implica que haya un problema de comunicación. En cambio, las estrategias de comunicación sí implican la resolución de un problema que se suscita en la interacción (Ellis, 1994: 530). Tarone (1980b: 419) las clasifica en cinco tipos – paráfrasis, transferencia consciente, solicitud de ayuda, mímica y evitación (*avoidance*). Todas ellas, por ser sus predecesoras, se interrelacionan con las estrategias de aprendizaje. De hecho, Tarone (1980b) considera difícil distinguir entre unas y otras ya que no es fácil saber si su uso fue motivado por el deseo de aprender o por el deseo de comunicarse.

Ahora bien, las estrategias de aprendizaje son “un intento de desarrollar competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta” (Ellis, *op. cit.*). Para Oxford (1990: ix) son “acciones tomadas por el aprendiente de una segunda lengua o una

lengua extranjera para controlar y mejorar su propio aprendizaje". Más adelante (*op. cit.*: 8), la autora amplía su definición aseverando que son acciones específicas "para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más ameno, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones" – de ahí su importancia.

La investigación sobre estrategias de aprendizaje comenzó seriamente en los años setenta cuando Stern (1975) desarrolló una lista de 10 estrategias basadas en la introspección. Los primeros investigadores trataron de identificar las estrategias de 'los buenos aprendientes' (e.g. Rubin, 1975; Naiman *et al*, 1978; Wong Fillmore, 1979). Posteriormente, O'Malley *et al*, (1985a) lograron identificar 26 estrategias de aprendizaje: dieciséis cognitivas, nueve metacognitivas y una socio-afectiva⁸. Tiempo después Oxford (1990) desarrolló su taxonomía con base en la de Rubin (quien primero usó los términos de estrategias directas e indirectas) y la de O'Malley *et al*. cuya tipología ella amplía a seis categorías – estrategias cognitivas, mnemónicas⁹ y compensatorias, así como metacognitivas, afectivas y sociales. Las tres primeras son estrategias directas, es decir, están directamente relacionadas con la lengua meta, requieren de un procesamiento mental de la lengua. Las tres últimas son estrategias indirectas porque sirven para apuntalar ese proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En la siguiente tabla se puede apreciar la taxonomía de Oxford completa y detallada.

⁸ Entienden por estrategias cognitivas aquéllas relacionadas directamente con la tarea de aprendizaje e implican la manipulación o transformación directa de los materiales de aprendizaje; por estrategias metacognitivas aquéllas que involucran pensar en el proceso de aprendizaje, planearlo, monitorearlo y autoevaluarlo; y por estrategias socio-afectivas aquéllas que tienen que ver con las maneras que los aprendientes eligen para interactuar con otros aprendientes y con nativo-hablantes [o con su profesor].

⁹ Oxford justifica separar las estrategias mnemónicas de las cognitivas argumentando que las mnemónicas no fomentan asociaciones profundas sino que hacen relaciones de una manera simplista, y conductista – de estímulo-respuesta.

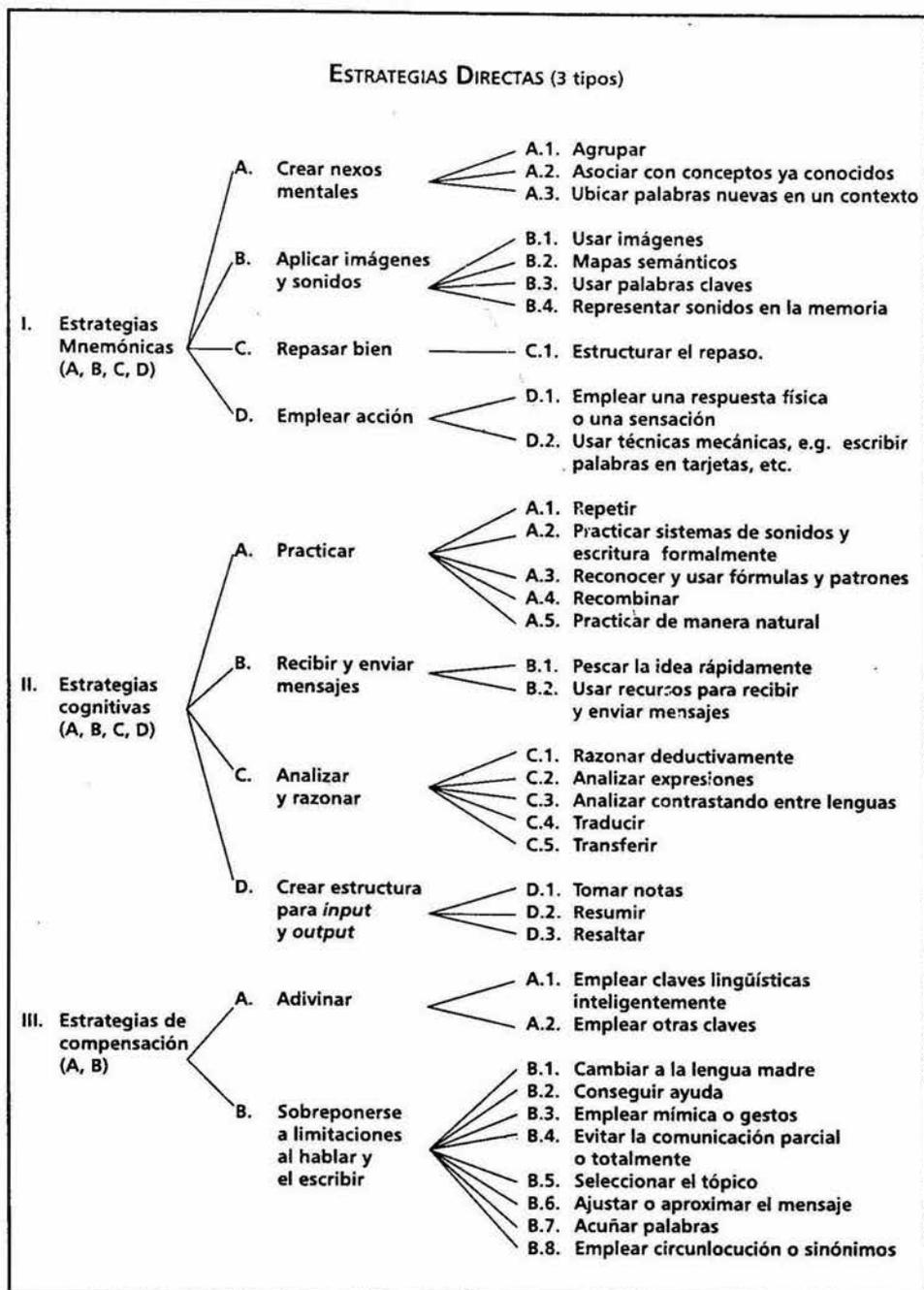
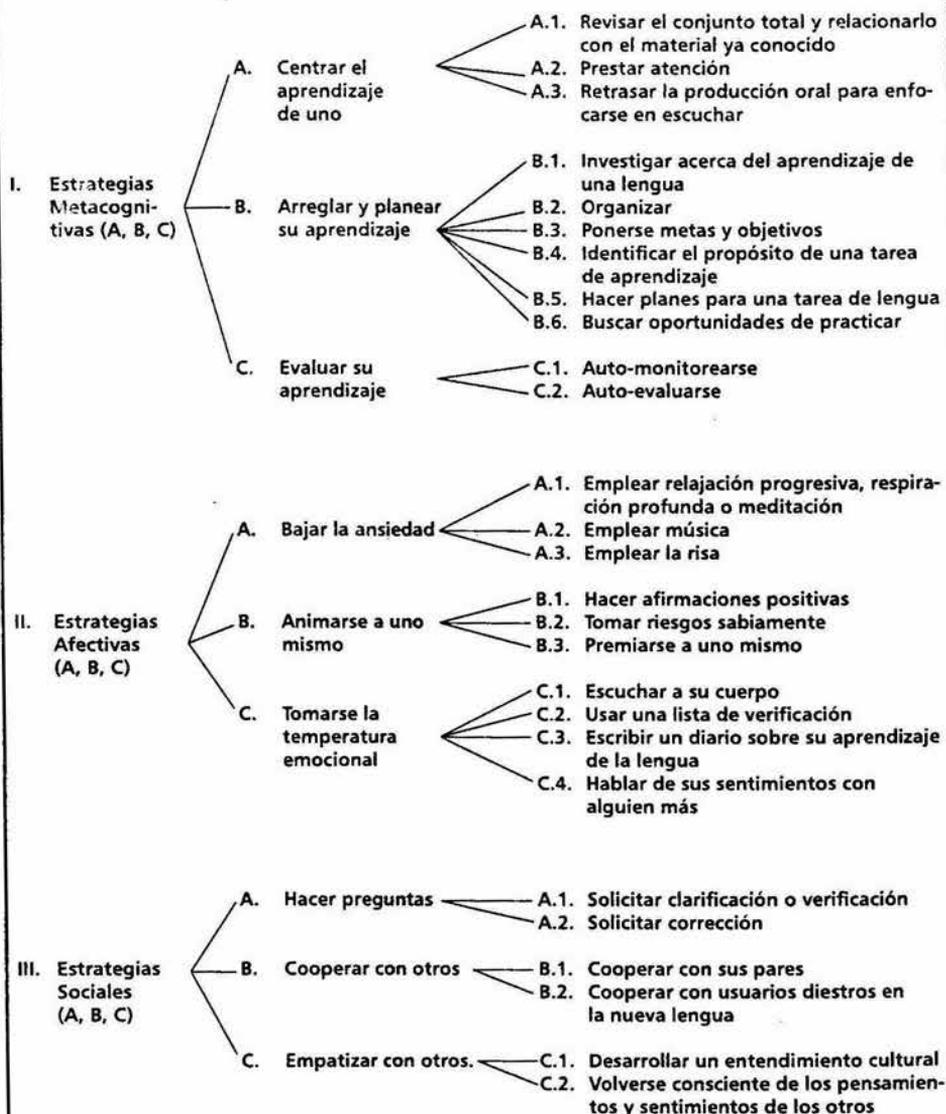


Tabla No. 1 Taxonomía de Oxford

ESTRATEGIAS INDIRECTAS (3 tipos)



Más recientemente Oxford (2001) reporta investigaciones (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford y Ehrman, 1995; Oxford, 1996; Cohen, 1997) que demuestran que el mayor uso de estrategias muchas veces está relacionado con niveles más altos de habilidad, aunque no siempre correlacionen a la perfección. Sin embargo, insiste en que el uso de estrategias claramente contribuye al aprendizaje de una lengua y que las investigaciones han comprobado los efectos positivos que emergen del entrenamiento de estrategias. Sustenta esto en varios estudios como los de Johnson (1999) en comprensión auditiva; Dadour y Robbins (1996) y Varela (1999) en producción oral; Park-Oh (1994) en lectura y Sano (1999) en escritura.

En cambio Ellis (1994) reporta dos investigaciones (Bialystok, 1981b; Politzer y McGroarty, 1985) cuyos resultados no pudieron comprobar que así sea. Probablemente, supone, porque aportaron información limitada o porque se basaron en información aportada por los aprendientes a través de un cuestionario escrito. A su vez, Oxford (*op. cit.*) aclara que las investigaciones que reportan algún tratamiento ineficiente de estrategias rara vez son publicadas, por lo que no se puede afirmar que la enseñanza estratégica conduce siempre a la adquisición de la L2. A pesar de ello y con base en las investigaciones con resultados positivos, así como por su importancia en este estudio, las estrategias específicas para aprender vocabulario se tratarán con mayor precisión en otros apartados – primero como parte de la adquisición de vocabulario en una L2, inciso a continuación, y posteriormente como parte de la pedagogía.

2.4.3 Adquisición de vocabulario en inglés como segunda lengua

En la sección anterior se discutieron algunos de los principales factores que llevan a alcanzar la adquisición de la L2 en general. Puesto que el vocabulario es parte importantísima del dominio de una lengua, todos esos factores se relacionan con la adquisición de vocabulario. Empero, existen otros aspectos, también primordiales, pero más específicos que se abordarán en esta sección. Primeramente se presentarán los factores comprendidos en el aprendizaje de vocabulario según distintos autores y después se hablará sobre las estrategias para aprender vocabulario específicamente.

2.4.3.1 Factores comprendidos en el aprendizaje de vocabulario

Nation (2001) menciona que lo primero que habría que considerar es para qué se está aprendiendo vocabulario – para usarlo receptiva o productivamente. El uso

de vocabulario receptivo comprende percibir la forma de una palabra mientras se escucha o se lee y recuperar su significado; el uso de vocabulario productivo implica querer expresar un significado, recuperar la palabra y usarla apropiadamente en la forma hablada o escrita. Esta distinción entre vocabulario receptivo y productivo es en realidad un continuo, pero en opinión de Nation marca diferencias. En la siguiente tabla, el autor especifica los factores involucrados en 'conocer una palabra' y señala cuáles son para uso receptivo y cuáles para uso productivo.

Esta tabla comprende todos los aspectos mencionados por Clark en la adquisición de léxico en la L1, incluso más, puesto que incluye la forma escrita. Más aún, se presta para reflexionar en la complejidad que entraña el 'conocer una palabra' – el tener conocimiento no sólo de su forma oral y escrita, sino de su posición en distintas estructuras gramaticales, sus funciones y colocaciones, sus significados varios – el referencial, afectivo y pragmático, su asociación con otras palabras como sinónimos, antónimos, homónimos e hipónimos, así como su asociación con palabras en la L1.

La forma	hablada	R ¿Cómo suena la palabra? P ¿Cómo se pronuncia?
	escrita	R ¿Cómo se ve? P ¿Cómo se escribe y se deletrea?
	partes de la palabra	R ¿Qué partes son reconocibles en esta palabra? P ¿Qué partes se requieren para expresar el significado?
El significado	forma y significado	R ¿Qué significado indica esta forma de la palabra? P ¿Qué forma de la palabra se puede usar para expresar este significado?
	concepto y referentes	R ¿Qué está incluido en el concepto? P ¿A qué nociones se puede referir el concepto?
	asociaciones	R ¿En qué otras palabras nos hace pensar ésta? P ¿Qué otras palabras puedo usar en lugar de ésta?
El uso	funciones gramaticales	R ¿En qué patrones ocurre esta palabra? P ¿En qué patrones debemos usar esta palabra?
	colocaciones	R ¿Qué palabras o tipos de palabras ocurren con ésta? P ¿Qué palabras o tipos de palabras debemos usar con ésta?
	restricciones de uso (registro, frecuencia...)	R ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia esperaríamos encontrar esta palabra? P ¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Tabla No. 2 Lo que está implícito en conocer una palabra
(Nation, 2001: 27)

También con respecto a conocer una palabra, Laufer (1997:141) plantea que “aunque el vocabulario no es un sistema cerrado y gobernado por reglas como lo es la gramática, sí está sujeto a ciertas regularidades”. Algunas de estas regularidades (aquí coincide con Nation en contenidos, aunque no en la forma de presentarlos) son los factores intralexicales, es decir, las propiedades intrínsecas de la palabra, mismas que afectan su aprendizaje. Para Laufer los factores intralexicales más relevantes de una palabra son:

- Su posibilidad de pronunciarse (*pronounceability*) – si el aprendiente tiene familiaridad con sus características fonológicas, con su sílaba acentuada, su ortografía y su longitud.
- Su complejidad inflexional – familiaridad con características tales como irregularidad de plural, género de objetos inanimados.
- Su complejidad derivacional – familiaridad con el uso y significado de sufijos y prefijos; si se tiene conciencia de la existencia de palabras transparentes engañosas (falsos cognados).
- Su función en la oración – ciertas categorías gramaticales son más difíciles de aprender que otras.
- Sus características semánticas – grado de abstracción (las palabras concretas son más fáciles de aprender que las abstractas); especificidad (si es un término general o específico); restricciones de registro; multiplicidad de significados; y qué tan idiomático es su significado (*idiomaticity*).

Por otro lado, Nick Ellis (1997) considera que la adquisición de vocabulario en una L2 consta de dos procesos: (i) la adquisición de la forma de una palabra y (ii) la adquisición de las propiedades semánticas y conceptuales de una palabra, así como la capacidad de relacionar la forma de la palabra con sus representaciones de significado (*mapping*). La primera resulta de un proceso predominantemente inconsciente o implícito de análisis de una secuencia, y de la segmentación del flujo de habla en componentes menores que abarquen confiablemente el significado (*sequencing and chunking*). La segunda resulta de un proceso de aprendizaje consciente o explícito. El aprendizaje explícito del significado lexical se da gracias a que el aprendiente ya desarrolló un rico sistema semántico y conceptual en su L1 que aprovecha, al menos

al principio, para lograr la adquisición de palabras en L2, relacionando (*mapping*) la nueva forma de la palabra con significados conceptuales preexistentes o con traducciones equivalentes. En tanto la adquisición de vocabulario se relaciona con significado, la adquisición es un proceso explícito de aprendizaje, afirma, y con esta afirmación parece apoyar la enseñanza explícita de vocabulario.

Cada uno de estos investigadores nos ilumina sobre la complejidad implícita en 'conocer y aprender una palabra', complejidad que va desde reconocer su pronunciación, forma escrita y significados hasta su asociación con otras palabras, tanto en la L2 como en la L1. Los tres coinciden entre sí. Laufer se concentra en las características de la palabra misma, mientras Nation y Ellis abarcan también la relación de unas palabras con otras al nivel de la oración. Con esto se puede concluir que adquirir vocabulario no es una tarea fácil. Se requiere de un sinnúmero de factores, tales como la repetición, la exposición repetida de la palabra, su generación en oraciones, las estrategias mnemónicas, la inferencia acertada y la asociación (N. Ellis, *op. cit.*). Estos factores son, mayoritariamente, estrategias de aprendizaje de vocabulario, mismas que se verán enseña con mayor detenimiento.

2.4.3.2 Las estrategias y el vocabulario

Las estrategias de aprendizaje de vocabulario, como ya se adelantó, son parte de las estrategias de aprendizaje. Schmitt (1997) asegura que ha habido poca investigación en esta área – salvo en adivinar a partir del contexto y en ciertas estrategias mnemónicas como el método de palabras claves (*keyword method*¹⁰). Sin embargo, la literatura parece desmentirlo unas veces y apoyarlo otras. Por un lado, concuerdan con él Moore y Surber (1992), Ellis y Beaton (1993) y Hulstijn (1997) quienes, comparando varios tipos de estrategias de adquisición de vocabulario, encontraron que la técnica mnemónica de palabras claves y la estrategia cognitiva de adivinar a partir del contexto demostraron ser superiores a ninguna otra. Por otro lado, Ahmed (1989), Sanaoui (1995) y Lawson y Hogben (1996) encontraron que hay muchas otras estrategias exitosas. Ahmed, Lawson y Hogben, encontraron que los buenos

¹⁰ Técnica en la cual el aprendiente escoge una palabra en la L1 o L2 que por su semejanza acústica u ortográfica le ayude a recordar la palabra que desea aprender, hace una asociación fuerte y la refuerza aún más con una imagen visual, de preferencia grotesca o rara, que lo ayude a recordar. Ejemplo: para recordar la palabra 'payaso' en español, un estudiante angloparlante la asoció con 'pie' (tarta) reforzándolo con la imagen de un payaso lanzando a otro una tarta (Hulstijn, 1997).

aprendientes no sólo usaban un mayor rango de estrategias para aprender vocabulario, sino que confiaban en distintas de ellas más que los aprendientes de menor rendimiento. Sanaoui, en una serie de estudios de caso longitudinales, identificó dos tipos de aprendientes – los que tenían un enfoque estructurado hacia el aprendizaje de vocabulario y por tanto usaban su propia iniciativa, sus propias estrategias para crear oportunidades de aprender palabras escuchando radio, viendo videocintas, leyendo y estudiando por su cuenta, etc. y los que tenían un enfoque no estructurado por lo que se apegaban a los materiales del curso y dependían del profesor. Schmitt mismo tiene varias obras y artículos publicados y hasta llevó a cabo una encuesta entre estudiantes japoneses de la cual derivó su clasificación de 40 distintas estrategias para aprender vocabulario. Nation (2001) lo menciona como creador de una taxonomía, al igual que Oxford (1990), Gu y Johnson (1996) y él mismo.

La taxonomía de Nation (2001: 218) cataloga las estrategias manejando separadamente tres clases: planeación, fuentes y procesos. La planeación comprende aquellas estrategias que se usan para decidir en qué enfocarse y cuándo enfocarse a ello, por ejemplo, qué palabras seleccionar y decidir sobre qué aspectos de su conocimiento aprender. Por fuentes se entiende las estrategias usadas para buscar y encontrar información sobre las palabras. Ejemplos de fuentes pueden ser el analizar una palabra, hacer uso del contexto y consultar un libro de referencia. La tercera clase, los procesos, comprende maneras de recordar el vocabulario y de tenerlo disponible para su uso, por ejemplo, el notar una palabra con el fin de aprenderla, recordarla, recuperarla en un momento dado y después generarla, es decir, usarla en nuevos contextos.

Gu y Johnson diseñaron un amplio cuestionario sobre aprendizaje de vocabulario, dividido en ocho grandes áreas: creencias acerca del aprendizaje de vocabulario, regulación metacognitiva, estrategias para adivinar, estrategias para usar el diccionario, estrategias para tomar notas, estrategias mnemónicas (para ensayar – *rehearsal*), estrategias mnemónicas (para codificar – *encoding*) y estrategias de activación. Las respuestas a los cuestionarios las correlacionaron con los resultados de dos exámenes, y así concluyeron (1996: 668) que las siguientes dos estrategias metacognitivas y cinco cognitivas emergieron como predictores positivos de la habilidad general:

- La atención selectiva y la iniciativa propia (estrategias metacognitivas).

- El adivinar del contexto, usar el diccionario con destreza, tomar notas, poner atención a la construcción de la palabra y poner atención al contexto (estrategias cognitivas).

En cambio, encontraron que el más fuerte predictor negativo tanto de la amplitud del vocabulario como de la habilidad en general fue:

- La repetición visual (escribir una palabra varias veces o memorizarla letra por letra).

Schmitt (1997:205) por su parte toma la taxonomía de Oxford (2.4.2) como punto de partida y aprovecha cuatro de sus cinco categorías. Sin embargo, en lugar de catalogarlas como directas e indirectas, él las divide en:

- Estrategias para descubrir el significado de una palabra nueva y
- Estrategias para consolidar una palabra una vez que ya fue encontrada.

Las primeras la subdivide en dos: sociales y de determinación¹¹. Debe hacerse notar que en la taxonomía de Oxford algunas de las estrategias de determinación están clasificadas como cognitivas y otras como de compensación. Para Schmitt, sin embargo, lo relevante es que se usan 'para descubrir el significado de una palabra nueva'. Las segundas, las estrategias para consolidar el significado, la subdivide en cuatro: sociales, mnemónicas, cognitivas y metacognitivas. La tabla en la siguiente página detalla ambos tipos de estrategias e incluye el porcentaje de alumnos que dijo usarla y el porcentaje de alumnos que las consideró útiles. Vale la pena revisar ambos porcentajes, pues se dan contrastes sorprendentes.

Para este estudio se tomó inicialmente la decisión de utilizar la taxonomía de Oxford, pero ya habiendo hecho las transcripciones fue muy claro que las estrategias que los aprendientes usaron durante el tiempo en que fueron observados encajaban mejor en la biclasificación que Schmitt propone, por lo que *a posteriori* se determinó aprovechar también su taxonomía. De hecho, de acuerdo a la taxonomía de Schmitt se encontraron, casi exclusivamente, estrategias para descubrir el significado de una palabra nueva, o sea, estrategias de determinación y estrategias sociales.

¹¹De determinación son "las estrategias que utiliza un individuo cuando tiene que descubrir el significado de una palabra nueva sin el recurso de la experiencia de otra persona".

TAXONOMÍA DE ESTRATEGIAS PARA APRENDER VOCABULARIO
(Schmitt, 1997)

GRUPO DE ESTRATEGIAS	Uso %	Útil %
A. Estrategias para descubrir el significado de una palabra nueva		
DET Analizar la parte de la oración	32	75
DET Analizar afijos y raíces	15	69
DET Buscar cognado en L1	11	40
DET Analizar dibujos, fotos o gestos disponibles	47	84
DET Adivinar del contexto textual	74	73
DET Diccionario bilingüe	85	95
DET Diccionario monolingüe	35	77
DET Listas de palabras	-	-
DET Tarjetas con representaciones (<i>flash cards</i>)	-	-
B. Estrategias para consolidar una palabra una vez que ya ha sido encontrada		
SOC Preguntar al profesor por la traducción a la L1	45	61
SOC Preguntar al prof. por paráfrasis o sinónimo de la palabra nueva	42	86
SOC Preguntar al prof. por una oración que contenga la palabra nueva	24	78
SOC Preguntar a los compañeros de clase el significado	73	65
SOC Descubrir el significado nuevo a través de actividades en grupo	35	65
C. Estrategias para recordar una palabra		
SOC Estudiar y practicar el significado en grupo	45	61
SOC El profesor revisa tarjetas con representaciones o listas de palabras de los estudiantes para precisión	3	39
SOC Interactuar con nativo – hablantes	-	-
D. Estrategias para utilizar el vocabulario		
MEM Estudiar una palabra con la representación pictórica de su significado	-	-
MEM Imaginar el significado de la palabra	50	38
MEM Conectar la palabra a una experiencia personal	37	62
MEM Asociar la palabra con sus coordinados (e.g. hipónimos)	13	54
MEM Conectar la palabra con sus sinónimos y antónimos	41	88
MEM Usar mapas semánticos	9	47
MEM Usar escalas para adjetivos que tienen gradación	16	62
MEM Método Peg	-	-
MEM Método Loci	-	-
MEM Agrupar juntas las palabras para estudiarlas	-	-
MEM Agrupar juntas las palabras en una página	-	-
MEM Usar la palabra nueva en oraciones	18	82
MEM Agrupar juntas las palabras con una historia	-	-

MEM Estudiar la ortografía de una palabra	74	87
MEM Estudiar el sonido de una palabra	60	81
MEM Decir la palabra nueva en voz alta mientras se estudia	69	91
MEM Imaginar la forma de la palabra	32	22
MEM Subrayar la letra inicial de la palabra	-	-
MEM Configuración	-	-
MEM Usar el Método de palabras claves (<i>Keyword Method</i>)	13	31
MEM Recordar afijos y raíces	14	61
MEM Recordar la parte de la oración	30	73
MEM Parafrasear el significado de la palabra	40	77
MEM Usar cognados para estudiar	10	34
MEM Aprender juntas las palabras de una expresión idiomática	48	77
MEM Usar acción física al aprender una palabra	13	49
MEM Usar rejillas para características semánticas	-	-
COG Repetición verbal	76	84
COG Repetición escrita	76	91
COG Listas de palabras	54	67
COG Tarjetas con representaciones (<i>Flash Cards</i>)	25	65
COG Tomar notas en clase	64	84
COG Usar la sección de vocabulario en el libro de texto	48	76
COG Escuchar cinta con lista de palabras	-	-
COG Poner etiquetas en inglés sobre los objetos físicos	-	-
COG Tener un cuaderno de vocabulario	-	-
MET Usar los medios en inglés (películas, canciones, noticieros, etc.)	-	-
MET Examinarse uno mismo con pruebas de vocabulario	-	-
MET Usar práctica espaciada de las palabras	-	-
MET Brincarse o pasar una palabra nueva	41	16
MET Continuar estudiando la palabra con el transcurso del tiempo	45	87

— = Las estrategias sin porcentajes es porque no fueron incluidas en la encuesta inicial, sino que fueron añadidas por otros investigadores, al revisar la lista inicial de Schmitt, por considerar que hacían falta.

Tabla No. 3 Taxonomía de Schmitt

Para finalizar esta parte del marco teórico se intentará hacer un contraste entre la adquisición de vocabulario en la L1 y en la L2.

2.4.4 Diferencias y semejanzas entre la adquisición de vocabulario en la L1 y la L2

Todos los aspectos que Clark (punto 2.4.1) identifica en la adquisición de léxico en la L1 podría decirse que aplican a la adquisición en la L2. Los aprendientes de una L2, al igual que los niños en la L1, necesitan conocer (consciente o inconscientemente) los distintos aspectos de una palabra – su morfología, fonología y sintaxis, los campos semánticos a los que puede pertenecer, sus relaciones semánticas con otras palabras, etc. Deberán también ser conscientes de los principios de convencionalidad y contraste, transparencia, simplicidad y productividad. El aprendiente adulto de una LE, generalmente no tendrá la oportunidad del niño de escuchar la lengua a toda hora, ni tendrá la flexibilidad del niño para internalizar los sonidos, pero sí podrá aprender las estructuras (aunque el orden de adquisición sea distinto). Además, tendrá la oportunidad de utilizar tanto las estrategias de comunicación del niño como las estrategias de aprendizaje antes descritas, y podrá sacar provecho de sus conocimientos en la L1, como aseguran especialistas como Oxford y Scarcella (1994), entre otros.

A mayor abundamiento, Swan (1997) asegura que la lengua materna (L1) es responsable no sólo de los errores sino de mucho de lo que es correcto en un interlenguaje porque:

- Los aprendientes de una L2 ya aprendieron cómo su cultura categoriza y etiqueta las percepciones y, aunque haya diferencias entre culturas, existe una amplia zona de convergencia por lo que hay mucho que saben sobre el vocabulario en L2, aun antes de aprenderlo.
- La asociación inmediata con una palabra en la L1, la traducción y la búsqueda de equivalencias son de los primeros pasos que se dan en el aprendizaje de vocabulario en L2. La hipótesis de equivalencias dice: 'Considera todo como igual a menos que tengas una buena razón para no hacerlo'.
- Si su L1 está relacionada a la L2, existe más margen de transferencia exitosa que si fuera una lengua distante, aunque la presteza para transferir pueda ser condicionada por factores individuales como la personalidad, el tipo de educación y las actitudes culturales y personales hacia la L2.

Sin embargo, también menciona que el aprendizaje o uso puede ser obstaculizado cuando las palabras en las dos lenguas:

- Tengan significados muy semejantes, pero usos distintos.
- Estén organizadas conceptualmente de manera diferente.
- Tengan prototipos distintos, valores culturales distintos, grados de formalidad diferentes.
- Tengan funciones gramaticales diferentes.
- Cuando sean palabras no transparentes.

Swan concluye que la enseñanza adecuada puede ayudar a los aprendientes a desarrollar hipótesis de equivalencias realistas, estrategias compensatorias adecuadas y a entender la naturaleza del error. Podría aseverarse que entre más conscientes estén los aprendientes de las semejanzas y diferencias entre su L1 y la L2, más fácil será para ellos adoptar estrategias efectivas de aprendizaje y producción. Esta reflexión nos lleva a adentrarnos en la siguiente línea de investigación en que se ubica este estudio.

2.5 La pedagogía

La instrucción formal es parte inherente de esta investigación. Nuestros estudiantes, en su mayoría, no tienen otra manera de aprender una L2 que en el aula. Son pocos quienes pueden viajar a un país de habla inglesa. Algunos de ellos, por falta de recursos, no tienen ni siquiera acceso a televisión o películas en inglés. Son pocos también los que recurren a una sala de autoacceso, al aprendizaje independiente. La instrucción formal es, por tanto, su única forma de acceder a otra lengua. Puesto que el objetivo del trabajo no sólo es identificar las estrategias de los estudiantes sino también las técnicas de los profesores, la segunda línea de investigación a considerar es la pedagogía. En esta sección primeramente y como antecedente se verá el papel que el vocabulario ha jugado en la historia de los distintos métodos de enseñanza del inglés como L2 o LE. Se continuará con una descripción de los factores inherentes al profesor que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje de la L2, para finalizar con una discusión sobre lo que implica enseñar vocabulario.

2.5.1 El vocabulario en la historia de la enseñanza de inglés como L2

“El vocabulario es central para el lenguaje y de importancia crítica para el aprendiente típico de una lengua. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario han sido subvaluados en el campo de la adquisición de segundas lenguas”. Así comienza Zimmerman (1997:5) su valioso estudio sobre el papel del vocabulario a través de la historia de la ASL. La tabla en la siguiente página presenta esa información con base en dicho estudio principalmente, más algunos puntos complementados de Nunan (1991) y Richards & Rodgers (2001).

ÉPOCA O MÉTODO	PAPEL DEL VOCABULARIO
Gramatical (Siglos XVIII hasta XX)	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la gramática y la traducción. • Buen balance entre gramática y vocabulario. • Listas bilingües de vocabulario a aprender (literario principalmente). • Instrucción directa sólo para ilustrar una regla gramatical. • Instrucción basada en definiciones y etimologías.
Movimiento de Reforma (1880s)	<ul style="list-style-type: none"> • En reacción y rechazo al Método Gramatical. • Énfasis en la lengua hablada y entrenamiento fonético. • El vocabulario es seleccionado de acuerdo a su simplicidad y su utilidad. • No más listas separadas de vocabulario. • Instrucción de significado por asociación de palabras dentro de la misma lengua meta. • No más asociaciones con la lengua nativa; se evita la traducción. • Es el fundamento para métodos subsecuentes.
Métodos naturales (Fines Siglo XIX) y Método Directo (Inicios Siglo XX)	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la producción oral, directa y espontánea, sin recurrir a la lengua nativa. • Significado transmitido a través de la demostración y acción. • En el inicio, vocabulario cotidiano, simple y concreto. • El vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas.
Método de lectura (1920s – 1930s)	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en desarrollar las habilidades lectoras, no conversacionales. • El conocimiento se logra a través de la introducción gradual de palabras y estructuras gramaticales en textos simples de lectura (Richards & Rodgers, 2001). • En 1927 Michael West enfatiza la necesidad de facilitar la habilidad de lectura mejorando las habilidades de vocabulario. • En 1930 West recomienda usar listas de frecuencia de palabras como base para la selección y orden del vocabulario en los materiales para los estudiantes. (Él no publica su ponderada lista sino hasta 1953).

<p>Enfoque oral o Método Situacional</p> <p>(1930s - 1960s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La lengua debe ser enseñada y aprendida practicando las estructuras básicas por medio de actividades significativas basadas en situaciones. • Enfatiza la forma oral y las estructuras son las que hacen posible el hablar. • El vocabulario es considerado por primera vez como uno de los aspectos más importantes del aprendizaje de una segunda lengua. • El vocabulario se selecciona y gradúa, asegurándose de cubrir lo esencial en una lista general de palabras.
<p>Método Audiolingüal</p> <p>(1940s - 1970s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El aprender una lengua es un proceso de formación de hábitos. • Mucha atención a la pronunciación y a la práctica intensiva [<i>drills</i>] de los patrones básicos de las oraciones. • Uso exclusivo de la lengua meta. • El vocabulario es seleccionado por su simplicidad y familiaridad. • Se enseña el vocabulario mínimo necesario para practicar los ejercicios [<i>drills</i>]. • Se supone que aprender mucho vocabulario al inicio del proceso dará al estudiante un falso sentido de seguridad. • El vocabulario puede incrementarse en etapas posteriores cuando los patrones estén automatizados. • Los significados se aprenden en el contexto lingüístico y cultural, no aisladamente.
<p>Enfoque Comunicativo</p> <p>(1970s - 1990s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La meta común a todos es acercar a los aprendices de lengua a un mayor contacto con la lengua meta y promover fluidez sobre precisión. • Puesto que el desarrollo de vocabulario se da de manera natural en la L1 por medio del lenguaje en contexto, igualmente se desarrollará en la L2 con exposición natural y comunicativa. • Nunan (1991) considera que es a partir de este enfoque que se incrementa el papel del vocabulario considerablemente. • Sin embargo, en el Enfoque Comunicativo, al menos inicialmente, el énfasis estaba puesto en el uso adecuado de las dos categorías comunicativas - nociones y funciones y había poca atención explícita hacia el vocabulario. • Las listas de frecuencia fueron sustituidas por juicios subjetivos acerca del uso de las palabras al diseñar materiales comunicativos.
<p>Otros métodos comunicativos o alternativos (1980s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Enfoque Natural postula que el vocabulario, como portador de significado, sirve más que la gramática en las primeras etapas del aprendizaje - no se puede dar adquisición si no hay comprensión del vocabulario. • La atención de los alumnos no se enfoca al aprendizaje de vocabulario <i>per se</i> sino a la comunicación, que es la meta de las actividades.

(1960s - 1970s)	<ul style="list-style-type: none"> • El método Respuesta Física Total (TPR por sus siglas en inglés) postula que la mayor parte de las estructuras gramaticales y cientos de piezas léxicas se pueden aprender por medio del imperativo cuando es usado hábilmente por el profesor. • Enfatiza la comprensión mucho antes que la producción, como en el aprendizaje de la L1.
(1970s)	<ul style="list-style-type: none"> • En el método De Manera Silenciosa (<i>Silent Way</i>) se aísla la lengua de su contexto social y se enseña a través de situaciones artificiales y 'rods'. • El silencio es considerado como el mejor vehículo para aprender, pues en silencio el estudiante se concentra en la tarea a alcanzar. • Aunque su enfoque es estructural, el vocabulario es visto como una dimensión central del aprendizaje de la lengua y su selección como crucial. Las palabras más funcionales y versátiles son las más importantes de aprender.
(1970s)	<ul style="list-style-type: none"> • El método Aprendizaje de Lenguas en Comunidad (CLL por sus siglas en inglés) se basa totalmente en la traducción de lo que los miembros de esa comunidad de aprendizaje deseen comunicarse. • No hay control de la gramática ni tampoco del vocabulario.
(1970s)	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestopedia se basa en la memorización - promueve la memorización de pares léxicos en L2 y L1. • El léxico es central y en la práctica la traducción léxica se enfatiza por sobre la contextualización.
(1990s)	<ul style="list-style-type: none"> • El método Lengua Total (<i>Whole Language</i>) se fundamenta en las escuelas humanística y constructivista. Los aprendices "crean significado", "aprenden haciendo", y "trabajan colaborativamente" "en grupos mixtos, en proyectos comunes".
(1990s)	<ul style="list-style-type: none"> • Los enfoques léxicos consideran que las palabras y la combinación de palabras - no la gramática, las funciones o las nociones - son los pilares de sostén del aprendizaje de lenguas y de la comunicación. • El léxico, y en particular las unidades léxicas que constan de varias palabras y que son aprendidas y usadas como una sola unidad, es central en la adquisición de una L2.

Tabla No. 4 El vocabulario en la historia de la enseñanza de una segunda lengua (Adaptada de Zimmerman, 1997).

Aquí se constata la poca atención que la enseñanza de vocabulario ha recibido. Nunan hace notar que en la mayor parte de la historia de la enseñanza de una

lengua el énfasis estuvo puesto en la lengua escrita y que no fue sino hasta recientemente que se enfocó en la lengua hablada. Esto, en consecuencia, repercutió en el tipo de vocabulario a aprender. Zimmerman concluye que todos los métodos han prestado atención limitada al vocabulario, con la posible excepción de los enfoques lexicales más recientes. Estos enfoques proponen que el léxico sea el principio organizador del proceso enseñanza-aprendizaje (Lewis, 1994:32). Sin embargo, se podría decir que los enfoques lexicales no han causado gran impacto en la enseñanza del inglés como LE porque no se han visto reflejados sino limitadamente en los libros de texto y en el aula.

En otro de sus libros, Richards (1990) señala que los métodos presentan a los profesores un paquete predeterminado que incorpora una visión estática de la enseñanza cuando, en realidad, la enseñanza es dinámica pues los profesores trabajan un método equis de maneras hasta cierto punto independientes del método mismo y con ello hacen la diferencia. Esto nos lleva a los siguientes puntos a discutir – el salón de clase, el papel del profesor y los factores relativos al profesor que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.5.2 Ambiente natural vs. salón de clase

En la sección 2.4 se vieron múltiples factores relacionados con 'aprender vocabulario'. Empero, el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua es inseparable. No se puede hablar de aprender independientemente de enseñar. Aun en el medio ambiente natural habrá alguien que esté enseñando, aunque sea inadvertidamente, y otro que esté aprendiendo.

Con frecuencia se ha pensado que el ambiente natural y el del salón de clase difieren diametralmente. En una época se llegó a considerar que la comunicación resultante de la enseñanza explícita de la lengua dentro de una aula rara vez corresponde a algún tipo de comunicación fuera del salón de clase debido al *input* reducido que se da dentro del salón como consecuencia de la instrucción (D'Anglejan, 1978). No obstante, Ellis (1994: 150) considera que el ambiente natural puede variar enormemente en tipo de *input*, y que los aprendientes pueden no tener la capacidad de aprovechar el *input* del ambiente natural. Más aún, se pueden dar situaciones de instrucción formal en el ambiente natural (como cuando se instruye a alguien en el uso de un aparato) y situaciones de comunicación espontánea (como aquellas en las

que se negocie significado) dentro del aula, por lo que estos dos ambientes debieran verse como un continuo en el cual se proveen “los mismos tipos de discurso en grados diferentes”. El tema del salón de clase se abordará con mayor detalle en la sección dedicada a la investigación en el salón de clase. Ahora será mejor adentrarse en el profesor.

2.5.3 Factores relativos al profesor que afectan la enseñanza de la L2

Es innegable el papel preponderante que juega el profesor dentro de la enseñanza formal. De hecho, el profesor hoy en día suele adoptar múltiples papeles – conocedor, facilitador, organizador, comunicador, fuente de *input*, etc. De cómo desempeña tales papeles, es decir, de sus técnicas depende en gran medida lo que suceda en el aula – el ambiente que se genere, la motivación de sus alumnos y hasta el éxito (o fracaso) en el aprendizaje de la L2 que puedan éstos obtener.

Al inicio de este capítulo se definió ‘técnicas del profesor’ como las tácticas que instrumenta éste, dentro del salón de clase, para enfocar la atención de sus alumnos hacia el vocabulario nuevo y propiciar así su aprendizaje. En la revisión de la literatura no se han podido encontrar investigaciones que estudien las técnicas del profesor. Richards (1990: 38–42) habla de ‘estrategias del profesor’, pero enfoca el tema hacia la noción de enseñanza eficiente. Nunan (1991: 189–207) dedica un capítulo entero al profesor – a su manejo del salón de clase, a su interacción con los estudiantes y en particular a su habla (mas no las llama ni estrategias ni técnicas). Hatch y Brown (1995: 401–404), cuando se refieren a ‘estrategias del profesor’, únicamente consideran su capacidad de hacer ajustes en su lengua dependiendo de las circunstancias del momento. A continuación se describirá con más detalle lo que cada uno de los dos primeros autores trata de expresar.

2.5.3.1 La enseñanza eficiente

La instrucción formal es necesaria, indispensable y casi la única forma de aprender una L2 cuando se estudia en un lugar donde esa L2 no es la hablada por la comunidad. Aunque el aprendizaje autodirigido ya es una opción a considerar, su alcance es aún limitado, por lo que la instrucción formal sigue imperando. Precisamente por eso, podría asegurarse que todo profesor en nuestro contexto aspira a ser un profesor eficiente. Richards (1990) considera que son cuatro las áreas que demues-

tran si una enseñanza es efectiva o no: el manejo del salón de clase, la manera de estructurar la lección, las tareas a desarrollar y la manera de agrupar a los alumnos.

En una clase bien manejada los aprendientes están activamente comprometidos con la tarea (y esto contribuye a que los problemas de disciplina sean pocos), la motivación es alta y las expectativas de éxito también lo son. En una clase bien estructurada el profesor presenta las metas a alcanzar, da indicaciones claras, organiza las tareas y actividades buscando que sean las más apropiadas para el objetivo de aprendizaje y en una lógica que los estudiantes puedan percibir. Además, prepara los materiales, calcula los tiempos para llevarlas a cabo con eficacia y organiza los grupos de acuerdo a la tarea. Una enseñanza eficiente resulta, pues, del control activo y el manejo que el profesor tenga de los procesos de enseñanza, aprendizaje y comunicación. Las técnicas del profesor, por consiguiente, son parte inherente de este control activo y manejo de los procesos.

2.5.3.2 El habla del profesor

Nunan (1991), al igual que Ellis (1985: 145–146) señalan varios aspectos – ampliamente investigados y documentados – del habla del profesor que afectan no sólo el manejo eficiente del salón de clase, sino también la adquisición de la lengua meta por parte de los aprendientes, ya que “es a través de la lengua que el profesor tiene éxito o falla en implementar sus planes de enseñanza” (Nunan, *op. cit.*: 189). De entre los aspectos del habla del profesor a considerar resaltan:

- **La cantidad de habla del profesor**

Ésta es probablemente la mayor fuente de *input* comprensible de la lengua meta que el aprendiente puede recibir, pero identificar qué tanto tiempo de una clase es apropiado destinarle dependerá de factores tales como si el *input* es potencialmente útil a la adquisición; el tipo de actividad que se está llevando a cabo; qué movió al profesor a hablar, si fue algo planeado o algo incidental y, en caso de ser espontáneo, si la digresión resultante fue útil o no.

- **El cambio de código**

Se ha encontrado que en muchos salones de clase donde se enseña una LE, el profesor y los aprendientes hacen mucho más uso de la lengua materna que de la extranjera. Zilm (1989) descubrió que, en las clases que impartía de alemán como LE,

ella cambiaba de código dependiendo de la naturaleza de la actividad, de su propia percepción sobre cómo aprenden los estudiantes, y de las percepciones de sus estudiantes a este respecto. Posteriormente encontró que cuando ella incrementaba el uso de la lengua meta, sus alumnos lo incrementaban proporcionalmente.

- **Las modificaciones a la fonología, el léxico, la sintaxis y el discurso**

El profesor hace modificaciones a su habla dentro del aula como un recurso para facilitar la comprensión del *input*. Gaies (1977; 1979) encontró que los enunciados de los profesores eran más simples al hablar con sus alumnos que al hablar entre ellos y que su habla se parecía al habla de la madre (*mother talk*) en cuanto a mayor repetición, estimulación y mayores expansiones. Hatch y Brown (1995: 401) consideran que el profesor automáticamente monitorea su habla – prefiere los términos más comunes, palabras de alta frecuencia, menos *slang* y menos expresiones idiomáticas. Más aún, ofrece definiciones explícitamente (e.g., “Esto significa X”) o implícitamente (por medio de entonación ascendente) y añade información sobre relaciones semánticas. Estos “ajustes no planeados” se hacen con el fin de que el mensaje sea claro y que la conversación fluya, y a su vez sirven como una posible fuente de aprendizaje, de aprendizaje de vocabulario incidental¹². Sin embargo, no dejan de citar a Chaudron (1982) quien afirma que los ajustes pueden resultar en mayor confusión cuando los aprendientes no fueron capaces de entender si la elaboración del profesor se refería a la palabra antes vista o a una palabra nueva. Vale la pena considerar que Parker y Chaudron (1987) posteriormente encontraron que la elaboración, a diferencia de la simplificación, tiene un efecto más significativo en la comprensión de una L2. La elaboración se logra con la redundancia – a través de la repetición, la paráfrasis y el habla más lenta, entre otros.

- **Las preguntas del profesor**

Afectan directamente la interacción. Si el profesor hace mayormente preguntas cuya respuesta es sí o no, los alumnos producirán menos que si hace preguntas con palabras interrogativas, cuya respuesta puede ser más variada y extensa. Igualmen-

¹² Definen el aprendizaje incidental como el tipo de aprendizaje que es consecuencia de hacer o aprender algo más, como es el caso mencionado o el aprendizaje de vocabulario a través de la lectura. Lo contrastan con el aprendizaje intencional (para la instrucción) el cual es diseñado o planeado por el profesor o por el estudiante (Hatch y Brown, 1995: 368-369).

te, si el profesor hace excesivamente más preguntas cuya respuesta él ya conoce con el fin de que los estudiantes demuestren lo que saben (*display questions*), su producción será menor y su trabajo cognitivo también será menor que si hace preguntas reales sobre información que desconoce (*referential questions*), o preguntas que propicien la reflexión, una opinión o la justificación de una línea de razonamiento en particular. Long y Sato (1983) encontraron que el uso significativamente mayor de *display questions*, en el salón de clase ocasionaba que los estudiantes tuvieran muy poca oportunidad de auténticamente comunicarse en la lengua meta o de escucharla siendo usada con propósitos comunicativos.

- **La distribución de las preguntas**

Aunque los profesores honestamente creemos que preguntamos a todos nuestros alumnos por igual, se ha encontrado que no es así. Jackson y Lahaderne (1967), por ejemplo, encontraron que algunos estudiantes, generalmente los más capaces, eran abordados hasta 25 veces más que los demás.

- **El tiempo de espera**

El tiempo que el profesor espera después de formular una pregunta o asignar una tarea es crucial para la adquisición y producción de los estudiantes – si no tienen tiempo de pensar su respuesta, menos de producirla. Rowe (1969, 1974, 1986) encontró que, en promedio, los profesores esperaban menos de dos segundos antes de pedirle a un estudiante que respondiera, y un segundo más antes de intervenir dando la respuesta o reformulando la pregunta o pidiendo a otro estudiante que respondiera. También encontró que, en la medida en que los profesores incrementaban su tiempo de espera, se incrementaba la calidad y cantidad de respuestas de los estudiantes.

2.5.3.3 La enseñanza de vocabulario en sí

El profesor suele ser el iniciador y propiciador del proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario dentro del aula. El vocabulario es un componente esencial en el crecimiento y dominio de una lengua. Richards (1985: 176–188), con base en Nation, considera que existen ocho supuestos sobre la naturaleza de la competencia lexical que deben servir de fundamento a la enseñanza de vocabulario. Estos supuestos son:

1. Los NH de una lengua continúan expandiendo su vocabulario en la edad adulta, mas no la sintaxis.
2. Conocer una palabra significa conocer el grado de probabilidad de encontrarla en la lengua oral o la lengua escrita, así como conocer con qué otras palabras se le puede encontrar asociada (e.g., 'colocaciones').
3. Conocer una palabra implica conocer las limitaciones impuestas a su uso de acuerdo a variantes de función y situación (e.g., variaciones de registro).
4. Conocer una palabra significa conocer el comportamiento sintáctico asociado con esa palabra (e.g., propiedades estructurales y gramaticales).
5. Conocer una palabra conlleva tener conocimiento de las formas subyacentes a ella y de las derivaciones que puedan hacerse de la misma (e.g. reglas para construir derivados).
6. Conocer una palabra implica tener conocimiento de la red de asociaciones entre esa palabra y otras palabras en la lengua (e.g., sinónimos, antónimos, homónimos, superordinados, etc.)
7. Conocer una palabra significa conocer el valor semántico de dicha palabra (e.g., características de la palabra como animado, inanimado, humano, etc.)
8. Conocer una palabra implica conocer muchos de los diferentes significados asociados con esa palabra.

Ahora bien, ¿qué implican estos supuestos en la enseñanza de vocabulario?

Richards concluye que:

- Todos los supuestos sugieren que después de los niveles básicos de instrucción, cualquier programa de L2 deberá tener un componente de expansión masiva de vocabulario.
- El supuesto 2 es la razón para distinguir entre palabras muy usadas y menos usadas o usadas en la lengua oral u escrita y, muy particularmente, para enseñar 'colocaciones' – qué palabras pueden acompañar a la palabra nueva.
- El supuesto 3 implica enseñar grados de formalidad, variantes regionales y temporales, y otras más.
- El supuesto 4 es la justificación para enseñar las propiedades sintácticas de las palabras.

- El supuesto 5 es la razón de ser de la enseñanza directa de las formas básicas de las palabras, más sus inflexiones y derivaciones.
- El supuesto 6 sugiere que las palabras se guardan en la mente de acuerdo a vínculos asociativos, por lo que habrá que practicar estrategias para almacenar palabras en la memoria a corto y a largo plazo.
- El supuesto 8 implica enseñar connotaciones emocionales, negativas y otras según el contexto.

Estos supuestos ya habían sido discutidos como parte de 'conocer una palabra', mas no su relación con la pedagogía. A este respecto, Lewis (1997, 1998) parece concordar con los supuestos e implicaciones de Richards. Más aún, pone gran énfasis en la enseñanza pedagógica del concepto de segmentación (*chunking*), así como en la enseñanza de colocaciones, y otros. Él afirma (1997: 255) que el vocabulario se debe enseñar de acuerdo a cuatro tipos de unidades o piezas léxicas: palabras aisladas, colocaciones, enunciados institucionalizados y cabezas de oraciones (*sentence frames and heads*).

En el primer tipo incluye, además de las palabras solas, algo que él llama 'polipalabras' (*polywords*) o sea, frases hechas, cortas, tales como 'A propósito'. Sugiere enseñar juntas, como 'colocaciones', palabras que tienden a usarse juntas con gran frecuencia, por ejemplo, pagar la cuenta, pagar impuestos, pagar una deuda. Por 'enunciados institucionalizados' se refiere a expresiones de la lengua oral que tienen significado pragmático más que referencial, por ejemplo, la expresión *I'll get it* equivaldría en español a 'Yo contesto' o 'Yo abro' dependiendo de su significado pragmático. El último tipo, 'cabezas de oración', Lewis lo relaciona con frases hechas que nos ayudan a decodificar el lenguaje escrito más complejo, por ejemplo, 'Primeramente, en segundo lugar y por último', mismas que se enseñarían juntas. Sus cuatro tipos de unidades léxicas se relacionan con el habla formulaica y las teorías de adquisición mencionadas al inicio de este capítulo.

Ahora bien, el formar a los aprendientes en hacer uso de estrategias para aprender vocabulario es parte de las técnicas del profesor. Ya vimos, en el apartado 2.4.4 ejemplos de investigaciones sobre el uso de estrategias. En este apartado las abordaremos desde un punto de vista pedagógico – con relación a su entrenamiento dentro del salón de clase.

Regresando a los investigadores mencionados en dicho inciso, podría decirse que, con base en sus hallazgos, algunos recomendarían el entrenamiento de la técnica de palabras claves y el adivinar del contexto (Moore y Surber (1992), Ellis y Beaton (1993) y Hulstijn (1997)), mientras que otros recomendarían el ofrecer y practicar una mayor variedad de estrategias (Ahmed (1989), Sanaoui (1995) y Lawson y Hogben (1996)). Tal parece, empero, que la mayoría se inclina por la variedad. Hulstijn (1997), por ejemplo, recomienda la técnica mnemónica de palabras claves, pero sugiere discutir y compartir con los estudiantes las distintas técnicas que cualquiera de ellos use. Asimismo, sugiere combinar 'palabras claves' con otras técnicas dado que la diversidad ayuda al aprendizaje, y enumera aquéllas que sus alumnos invariablemente mencionan – el uso de cognados verdaderos, la descomposición morfológica de palabras compuestas, la formación de asociaciones con base en alguna semejanza de sonidos, como es el caso de la rima, etc. Es claro que todas las estrategias que menciona coinciden con las implicaciones pedagógicas de Richards, además de ser estrategias que se encuentran clasificadas en la taxonomía de Schmitt.

Adivinar a partir del contexto es una estrategia muy practicada, mas no por ello fácil. Adivinar del contexto con éxito depende de la proporción de palabras desconocidas en un determinado texto. Liu y Nation (1985) recomiendan que los aprendientes estén familiarizados con al menos 95% de las palabras (lo óptimo para ellos es 98%) para poder hacer uso de las claves para adivinar el significado de una palabra desconocida. Bensoussan y Laufer (1984) trabajando con un 12% de palabras desconocidas llegaron a la misma conclusión – muy difícil. Sin embargo, recientemente otros investigadores (Parry, 1991 y Horts, Cobb y Meara, 1998) sí encontraron beneficio en el uso de esta estrategia con porcentajes mayores de palabras desconocidas.

En apoyo a la variedad, se reportarán algunas investigaciones hechas sobre la toma de conciencia y la lectura extensiva. Moir (1996) hizo una investigación sobre el comportamiento de 10 estudiantes adultos muy trabajadores y comprometidos con su aprendizaje de vocabulario en inglés y concluyó que los aprendientes necesitan una fuerte comprensión metacognitiva de la naturaleza y propósito de la tarea de aprendizaje, tomar conciencia (*awareness*) de una variedad de estrategias apropiadas que podrían explorar, y tener una comprensión clara de sus propias necesidades. Altman (1997) en el estudio de su propio caso como aprendiente de hebreo, resaltó ciertas estrategias metacognitivas que lo llevaron a adquirir fluidez oral: tener conciencia metacognitiva del proceso, usar unidades enteras no analizadas (*chunks*), y

llegar a la automatización de la que habla McLaughlin. Esta toma de conciencia es también abordada por varios autores como estrategia importantísima de enseñar (Schmitt (1990); Fotos y Ellis (1991); Lewis (1997, 1998) y Skehan (1998)).

Grabe y Stoller (1997), a través de un estudio de caso concluyen que la lectura en bulto (*extensive reading*) y el uso del diccionario bilingüe, ayudaron al sujeto en su estudio a desarrollar las habilidades de lectura y a aprender vocabulario aun cuando la lectura era sin instrucción formal. Paribakht y Wesch (1997), por su parte, en una investigación hecha con adultos universitarios estudiando inglés con propósitos académicos descubrieron que leer para encontrar significado resultó en adquisición significativa de vocabulario de la L2, pero que la lectura complementada con ejercicios específicos de vocabulario produjo mayores beneficios, siendo la diferencia tanto cualitativa como cuantitativa. Estos estudios apoyarían la implicación pedagógica de Richards y otros autores como Krashen (1989); Elley (1991); Nation (2001) en cuanto a que cualquier programa de L2 deberá tener un componente de expansión masiva de vocabulario; mas, ¿cómo lograrlo?

Por otro lado, Nation y Newton (1997) ofrecen pautas para diseñar un programa de vocabulario. Primero analizan los aspectos de selección, secuencia y presentación, después abordan el desarrollo de vocabulario en clase. Ellos recomiendan al profesor dedicar tiempo y esfuerzo a las palabras de alta frecuencia ya que éstas son relativamente pocas y, a la vez, cubren un alto porcentaje de palabras en un texto por lo que son esenciales para lograr un uso eficaz de la lengua. Igualmente, sugieren enseñar estrategias como la inferencia para manejar las palabras de baja frecuencia, buscar la manera de incorporar vocabulario a través de actividades comunicativas que propicien las relaciones sintagmáticas o paradigmáticas, por ejemplo, actividades con colocaciones, mapas semánticos, dictados, etc. Tratan de lograr que los estudiantes usen el vocabulario aprendido en este tipo de actividades de modo que puedan internalizarlo, enriquecerlo y mejorar así su fluidez.

Factores externos tales como el manejo del salón de clase y la manera de estructurar la lección, etc., así como los referentes al habla del profesor fueron notados durante las observaciones hechas para esta investigación por lo que es importante haberlos consignado aquí. Asimismo, es relevante tomar en cuenta las sugerencias y técnicas pedagógicas antes reseñadas, para poder distinguirlas al hacer el análisis de los datos o integrarlas al hacer la propuesta pedagógica final. La lectura extensiva, en concreto, a últimas fechas ha sido promovida por el Departamento de Inglés

del CELE precisamente con el fin de incrementar el vocabulario de los estudiantes. De hecho, uno de los profesores observados incluyó como parte integral de su curso la lectura de un libro como actividad extra curricular.

2.6 La Investigación en el salón de clase

En esta última sección primeramente se discutirá el enfoque etnográfico que sirve como marco referencial a la investigación en el salón de clase (ISC), ya que esta última es el tipo de investigación que se utilizó para llevar a cabo este estudio.

2.6.1 El enfoque etnográfico

El enfoque etnográfico tiene sus orígenes en la etnografía usada por antropólogos y sociólogos para hacer estudios longitudinales y descriptivos acerca del comportamiento humano en los contextos naturales en que ocurre. Precisamente eso es lo que se busca con el enfoque etnográfico en las investigaciones sobre ASL: investigar el comportamiento humano dentro del contexto del salón de clase. Es un tipo de investigación cualitativa, orientada al proceso y que estudia la interacción (Chaudron 1993:45). Incluye técnicas como la observación, la observación participante, el estudio de diarios y la entrevista, entre otras. Tiene características muy específicas como que se lleva a cabo en contexto, tratando de no causar conflicto con la presencia del investigador; se evita manipular los fenómenos a investigar; es longitudinal (semanas, meses o años); en colaboración con los involucrados (profesores, estudiantes, autoridades, etc.) y las generalizaciones e hipótesis emergen durante el curso de la recolección de datos y su interpretación, es decir, no han sido predeterminadas por el investigador (Nunan, 1996).

Los investigadores que usan este enfoque pueden explorar la naturaleza de los eventos dependientes del contexto del salón de clase conforme éstos se van dando y pueden tomar nota de sus idiosincrasias y regularidades. La mayor crítica que se le hace es concerniente a la validez y confiabilidad, ya que los datos que se producen están basados en una descripción detallada y el análisis de un contexto en particular por lo cual es difícil que alguien, aparte del investigador, pueda volver a analizar los datos o a replicar el estudio. Nunan (1996) sugiere algunas maneras de compensar

esta crítica, por ejemplo, usando descriptores de baja inferencia con los que cualquier observador independiente pueda estar de acuerdo, e involucrando a otros investigadores y a los profesores participantes de modo que ellos pudieran revisar y validar los datos y conclusiones del investigador. Otra crítica frecuente concierne a la generalización. Por las características propias del enfoque etnográfico, no se puede generalizar.

2.6.2 Características de la investigación en el salón de clase

La ISC es paradigma del enfoque etnográfico. Chaudron (1993:1) manifiesta que “el fin último de la investigación en el salón de clase es identificar aquellas características del aula que llevan a un aprendizaje eficiente del contenido instruccional” – como podría aseverarse que es el propósito de este estudio. La ISC no es privativa de la L2. Ya existía en el área de educación general en la L1, a nivel primaria y secundaria. Surge inicialmente con fines prescriptivos de la necesidad de saber lo que es eficiente para poder orientar a los profesores. Esto fue cambiando conforme se fue comprobando su valor como investigación cualitativa, generadora de teoría. Se usa como herramienta en la actualización del profesor, pues le ayuda a incrementar su conocimiento de lo que sucede al interior de su salón de clase.

El salón de clase tiene cierta organización que Van Lier (1988:178-179) resume de la siguiente manera:

- La participación de los aprendientes está totalmente predeterminada en ciertas ocasiones, pero en otras se estimula su contribución creativa.
- El profesor controla la interacción la mayor parte del tiempo, pero también puede buscar un balance entre ese control y otros momentos más relajados y de mayor iniciativa por parte de los aprendientes.
- Existen razones muy sólidas que justifican todo lo que sucede en una clase de L2. Nada se puede juzgar como 'bueno' o 'malo'. Las clases son 'la vía corta al aprendizaje de una lengua' y para lograrlo deben ser diferentes de lo que sucede fuera, ya que deben economizar y concentrar; no pueden ser una réplica del mundo exterior.
- El salón de clase no es un mundo por sí mismo. Los participantes llegan al evento con sus propias ideas de lo que es una clase 'adecuada' por lo que a

través de sus acciones y la interacción tratarán de implementar esas ideas. En este sentido el aula está organizada de acuerdo a fuerzas no-locales.

- El salón de clase es también un grupo social que establece sus propias reglas y restricciones – diferentes en todos y cada uno de los grupos, hasta cierto punto. En este sentido el aula está organizada de acuerdo a fuerzas locales. Este juego entre fuerzas locales y no-locales es el que da lugar a un grado significativo de improvisación y variación.

Allwright y Bailey (1991:18), parafraseando a Gaies (1980), describen al aula como un crisol en el que se unen profesores y alumnos, y donde se espera que el aprendizaje suceda como resultado de las reacciones que se dan entre los elementos que se ponen en el crisol. Pero, aclaran, no es cuestión de las reacciones iniciales exclusivamente, sino de la interacción constante que se da entre ellos. La interacción es, pues, la esencia de la tarea pedagógica – es en la interacción donde se demuestra el aprendizaje. Ahí se observa el manejo de ese contenido instruccional, el manejo de la lengua y el comportamiento social de los participantes. La ISC puede abrir muchas ventanas al investigador y a los participantes – profesores y alumnos; puede dar luz en campos que, de otro modo, pasarían desapercibidos. La observación directa es la herramienta requerida para este tipo de investigación. McKernan (1999) afirma que la observación puede ser manifiesta e interactiva o poco visible y no reactiva. El estilo dependerá de la naturaleza del problema de investigación y de las destrezas o preferencias del investigador.

Para concluir, se podría afirmar que la investigación en el salón de clase es esencial en este proyecto ya que se trata de un estudio en el cual se buscaba investigar qué sucede dentro del aula con respecto a la adquisición de vocabulario. Se buscaba identificar, por medio de la observación primordialmente, las estrategias de que se valen los estudiantes para aprender vocabulario y las técnicas que los profesores utilizan para ayudar a sus alumnos a aprenderlo. Se decidió hacer un estudio longitudinal de dos grupos de inglés del CELE. Ambos grupos fueron observados en un lapso de tres meses, por más de 20 horas cada uno. La observación de clases podría dividirse en dos pequeños periodos – una serie de observaciones consecutivas antes de los exámenes de medio semestre y el periodo vacacional, más otra serie igualmente consecutiva después. El desarrollo del estudio se describirá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3 EL ESTUDIO

Como ya se ha adelantado, el interés de esta investigación se centra en el aprendizaje y la enseñanza de vocabulario dentro del salón de clase. El estudio es de tipo longitudinal y descriptivo, y se llevó a cabo de junio a septiembre del 2001. En palabras de Chaudron (1993: 46) se busca “proporcionar ciertos detalles y análisis de áreas de interacción específicas, las cuales fueron observadas y analizadas siguiendo procedimientos cualitativos e interpretativos”. Se discutirá primeramente la metodología, en seguida la población, los instrumentos y finalmente se describirán dos factores complementarios – el aula y los libros de texto.

3.1 Metodología

Inicialmente abordé a los profesores de niveles intermedios que daban clase en horarios apropiados para mí. Al explicarles lo que me proponía, la mayoría de ellos se negó a ser observados durante tanto tiempo – cinco sesiones, planeé al inicio. Sólo dos profesores aceptaron incondicionalmente – un profesor de 5º nivel y otro de 6º, uno nativo-hablante de inglés (NH) y otro no nativo-hablante (NNH), tal como había planeado. En 5º utilizaban la segunda mitad de *File Upper Intermediate*, mientras en 6º la segunda parte de *New Headway Intermediate*. Estos factores se convirtieron en dos variables que pensé podrían afectar los resultados.

Informé a los participantes, tanto profesores como alumnos, que el propósito de la investigación era observar la interacción que se daba en el aula. Yo tomaría notas de campo y grabaría en cinta magnetofónica todas las sesiones. Todos estuvieron dispuestos a colaborar, no hubo ningún reparo. Más aún, cuando habiendo transcurrido las cinco observaciones iniciales, les solicité seguir observándolos pues consideraba no tener una muestra representativa aún, nadie se negó. Ya estaban todos tan acostumbrados a mi presencia que no les importó finalizar el semestre siendo observados. De hecho, esa solicitud les dio la oportunidad de hacerme preguntas a aquellos estudiantes que no habían estado presentes el día que llegué por

primera vez y solicité su ayuda. Asimismo, aproveché ese segundo momento para anunciarles que también les requeriría responder un cuestionario y ser entrevistados. Tampoco hubo objeciones. Los participantes resultaron ser muy colaboradores, como demostraré al describir la población.

3.2. Población

Ésta abarca a los estudiantes de ambos grupos, sus profesores y a la investigadora como observadora no participante.

3.2.1 Los estudiantes

Todos tuvieron en clase una actitud positiva, activa y compartida ya que participaban con entusiasmo, trabajaban en equipo y se ayudaban mutuamente. A partir de este momento, al hacer referencia a alguno de los grupos, se denominará como 'Grupo 1' al grupo de 5º nivel y como 'Grupo 2' al de 6º. El Grupo 1 siempre fue menor en número de alumnos, probablemente por tener el horario de 11:00 a 13:00 horas que es menos solicitado. Oficialmente tenía 33 alumnos inscritos, mas regularmente la media de asistencia era como de la mitad. El Grupo 2 tenía 39 alumnos en lista; su media de asistencia también era de la mitad, su horario de 13:00 a 15:00 horas. En el Grupo 2 el número de estudiantes que llegaba tarde era mayor que en el primero, por lo que la clase podía comenzar con 7 u 8 estudiantes y terminar con 17 o 18.

3.2.2 Los profesores

Ambos docentes son profesores de asignatura con más de 20 años de experiencia con estudiantes universitarios. Como ya mencioné uno era NH y el otro no. El dominio de la L2 de cada uno (en un caso el español y en el otro el inglés) es excelente. Ambos hablaban en la L2 todo el tiempo y recurrían a la L1 de los estudiantes en muy contados casos. Ambos hacían amplio uso del libro de texto, y el profesor del Grupo 1 aprovechaba también el cuaderno de trabajo. Ambos desarrollaban otro tipo de actividades, y abordaban múltiples temas culturales y sociales, además de los

específicos del aprendizaje de la L2. Ambos conocían muy bien a sus alumnos – por su nombre, sus gustos y su área de estudio logrando crear un ambiente cordial y propicio al aprendizaje.

3.2.3 La observadora no participante

En la observación no participante, el investigador es poco visible y no interviene en el trabajo del grupo como miembro de él (McKernan, 1999: 81). Como observadora no participante trataba de llegar puntualmente al salón de clase, colocar mi grabadora en algún lugar poco visible, y sentarme a observar y tomar notas buscando no causar conflicto. Cuando los estudiantes trabajaban individualmente o en parejas solía parar la grabadora o solicitarle a alguna pareja que me permitieran grabarlos en particular. Traté de no intervenir durante la clase, salvo a petición expresa del profesor. No siempre jugué mi papel adecuadamente, pues en ocasiones los estudiantes cercanos a mí me involucraban y yo lo permitía (y el profesor también). Hubo otros momentos en que, por estar atenta a la actividad misma, me olvidaba de tomar notas.

3.3 Los instrumentos

Los instrumentos empleados a lo largo del estudio fueron de cuatro tipos: grabaciones en cinta magnetofónica, notas de campo, cuestionarios y entrevistas. Se aplicaron dos cuestionarios a los alumnos y uno a ambos profesores. Se entrevistó a todos los estudiantes que quisieron ser entrevistados, así como a ambos profesores. Además, posteriormente, se aplicó el tercer cuestionario a varios profesores del Departamento de Inglés.

3.3.1 Las grabaciones

Según McKernan (*op. cit.*:126-127) la grabación en cinta magnetofónica es importante de considerarse, ya que pequeñas grabadoras portátiles y baratas pueden capturar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión. Se grabaron todas las sesiones de los dos grupos, salvo la primera de 6º, con un total de 12

sesiones en 5º y 15 en 6º. Se intentó grabar únicamente 90 minutos de cada sesión para sólo tener una cinta por sesión. Esto no resultó difícil y, de hecho, la grabación de algunas clases terminó siendo más breve, por lo que el total de cintas fue menor. Las transcripciones no fueron hechas de manera completa sino selectivamente, dejando sin transcribir aquellas actividades o segmentos en que, a criterio de la investigadora, no se dio nada relativo al área de vocabulario. Según Allwright y Bailey (1991: 62) a ellos les llevó hasta 20 horas transcribir con precisión una hora de datos del salón de clase por los traslapes y demás características de este tipo de grabación (en contraste con las cinco horas por una que habitualmente les tomó transcribir a un par de nativo hablantes). A mí me llevó aproximadamente 10 horas.

3.3.2 Las notas de campo

McKernan (*op. cit.*:115) menciona que las notas de campo a menudo proporcionan claves para cuestiones fundamentales de gran importancia, ya que los instrumentos más estructurados pueden no ser lo bastantes sensibles. Las notas de campo fueron de gran utilidad en esta investigación. Gracias a ellas se pudo corroborar o complementar lo escuchado en la cinta. En múltiples ocasiones se encontró en ellas información que permitió aclarar conceptos, por ejemplo, anotaciones hechas en el pizarrón que eran discutidas en voz alta, pero que no eran releídas por ningún participante, pudieron ser identificadas gracias a que había yo copiado todo lo escrito en el pizarrón. En ocasiones también ayudaron a identificar a los hablantes, pues había momentos en que era imposible identificar las voces, pero las notas de campo llegaban a incluir nombres. Aunque inicialmente se planeó usar algún formato de observación, por ejemplo, el sugerido por Wajnryb (1992: 71-73) para observar el léxico y el aprendizaje, en la práctica resultó más libre y eficiente no usar ningún formato.

3.3.3 Los cuestionarios

Se diseñaron tres en total – dos para los aprendientes y uno para los profesores. El primero sólo buscaba recabar información sobre los antecedentes académicos de los estudiantes. Los otros dos buscaban recabar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario.

3.3.3.1 El primer cuestionario

Fue aplicado a los aprendientes en el último mes de clases con el fin de conocer sus antecedentes académicos e interés por el inglés. Fue respondido por 19 alumnos del Grupo 1 y 21 del Grupo 2 (Anexo No. 4). Constaba de 10 preguntas, seis de respuesta abierta y cuatro de opción múltiple. Su análisis se hará en el Capítulo 4. Brevemente, se resumirá aquí que todos los aprendientes eran jóvenes entre los 18 y 23 años, que provenían de 10 carreras distintas y que dedicaban relativamente poco tiempo al inglés fuera del aula. Asimismo, a todos les interesaba aprender inglés en sus cuatro habilidades y casi todos habían tenido algún aprendizaje previo a su ingreso al CELE.

3.3.3.2 El segundo cuestionario

Fue aplicado poco tiempo después del primero. Lo respondieron 18 alumnos del Grupo 1 y 12 del Grupo 2¹³. El formato fue tomado de Cánovas (1998). Se dejó sustancialmente igual (Anexos Nos. 2 y 3) salvo por el cambio de vocablos, los cuales fueron seleccionados de los eventos específicos de cada grupo. El cuestionario tenía tres objetivos: conocer qué tanto vocabulario del aparecido en clase recordaban los alumnos en primer lugar. Luego, cómo catalogaban – por grado de utilidad – las estrategias usadas por ellos mismos en clase, y finalmente cómo catalogaban las técnicas empleadas por el profesor. Para alcanzar el primer objetivo se les solicitaba escribir un equivalente en español de 10 palabras o expresiones que habían surgido durante las clases observadas. Para alcanzar los otros, se les pedía ordenar seis estrategias y seis técnicas de profesor de acuerdo al grado de utilidad que para ellos tenían. En una última sección se les requirió señalar, de un listado de 18 estrategias, aquéllas que ellos utilizaban y en qué medida. Tenían también la posibilidad de añadir alguna otra. El cuestionario del Grupo 2 incluía las mismas cuatro secciones del anterior más otras dos relacionadas con el primer objetivo. En una se les requería el equivalente en inglés de cinco expresiones y en la otra el antónimo de cinco palabras. Todos los vocablos habían aparecido durante el desarrollo de su

13 En ambos grupos hubo algún caso de alumnos que respondieron sólo uno de los cuestionarios. En el Grupo 2 el cuestionario se aplicó más tarde que en el otro y, como suele suceder a finales de los cursos, los estudiantes habían empezado a faltar con más frecuencia por encontrarse en la recta final del semestre en sus carreras. Es probablemente por eso que sólo 12 lo respondieron.

clase, más aún, provenían del libro de texto. A reserva de analizar los resultados posteriormente, aquí únicamente se resaltarán las pocas expresiones que pudieron recordar los aprendientes del Grupo 2. Sólo el 25% (5 de 20) fueron recordadas por más de la mitad de los encuestados, mientras que en el Grupo 1, el 60% fueron recordadas.

3.3.3.3 El tercer cuestionario

Fue exclusivo para profesores. Fue respondido por 27 profesores del Departamento de Inglés (equivalente al 38.6% del profesorado), incluidos los profesores observados. El propósito del cuestionario era saber si los profesores ponen atención al área de vocabulario, y de ser así, qué hacen y en qué medida. El formato, aplicado en 2003, fue tomado de Cánovas (1997) (Anexo No. 1). Se dejó sin cambio alguno – a pesar de reconocerse sus limitaciones – con el fin de comparar los resultados a seis años de distancia. El cuestionario contiene un listado de 31 actividades que los profesores pueden hacer en clase. Se pide a los encuestados que señalen si las hacen y con qué frecuencia (y tienen la posibilidad de añadir otras). A reserva de analizar los resultados en el Capítulo 4, aquí, sólo se resaltarán lo que añadieron cinco profesores:

- Al final de la clase pido a mis alumnos que compartan con los demás las palabras que hayan aprendido en esa sesión.
- Sugiero que escojan expresiones de películas para aprendérselas.
- Propicio que hagan mapas mentales.
- Incluyo malas palabras.
- Recomiendo nunca traducir.

3.3.4 Las entrevistas

Uno de los procesos típicos de recolección de datos en cualquier investigación cualitativa es por medio del método de la entrevista. Tiene la ventaja de ser personalizada y permite al entrevistador sondear las áreas de interés más profundamente, permite al entrevistado dar respuestas libres y tiene una flexibilidad que no

tienen otros instrumentos (Seliger y Shohamy, 1989). En este estudio se hicieron dos tipos de entrevistas, como a continuación se describe.

3.3.4.1 Las entrevistas a los estudiantes

Se hicieron al finalizar el curso. Originalmente se había contemplado entrevistar únicamente a un número restringido de alumnos (tres o cuatro que hubieran resaltado por sus estrategias a lo largo de las observaciones), mas, para el momento en que las entrevistas se dieron, la dinámica entre estudiantes y observadora era tal, que fueron más los que espontáneamente quisieron participar. En el Grupo 1 se entrevistó a doce alumnos y en el Grupo 2 a siete. Se tomó la decisión de hacer entrevistas cualitativas por ser éstas “no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor y Bogdan, 1987:101). Empero, si tuvieron cierta estructuración ya que se basaron, principalmente, en el contenido de los cuestionarios respondidos con anterioridad por los mismos entrevistados. Algunas preguntas recurrentes fueron acerca de aquello que más les había ayudado a aprender inglés, si eran conscientes de las estrategias que usaban y, cuando era pertinente, si conocían la mediateca o su opinión acerca de los *chats* – lugares para platicar, propios de Internet (Anexos Nos. 8 y 9).

3.3.4.2 Las entrevistas a los profesores

Fueron igualmente entrevistas cualitativas y semiestructuradas. A ambos profesores se les preguntó si consideraban el vocabulario de sus alumnos apropiado a su nivel; si consideraban importante hacer énfasis en vocabulario; qué consideraban que hacían para ayudar a sus alumnos a aprender vocabulario. Individualmente, con base en lo observado, le pedí a cada uno que pensara si lo que yo le iba mencionando lo hacía constantemente u ocasionalmente, consciente o inconscientemente. Por último se les preguntó qué tan provechoso les había resultado el libro de texto, si consideraban que habría algo que pudieran mejorar respecto al proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario, y si deseaban añadir algo más.

3.3.5 Otros factores complementarios

Aunque no son instrumentos, el desarrollo de la clase y los libros de texto son factores complementarios que de alguna manera afectaron el desarrollo de esta investigación. Es por ello que haré una descripción de las clases y otros detalles relativos.

3.3.5.1 Con respecto a las clases

Se desarrollaron en un ambiente cordial, de confianza y de interés tanto por el aprendizaje de la L2 como por los temas relacionados con conocimientos del mundo. Ambas clases daban generalmente inicio con una actividad de producción oral, no relativa a la L2, que daba a los aprendientes la oportunidad de participar en la medida en que sus conocimientos del tema o su deseo se los permitía. El profesor del Grupo 1 solía comenzar charlando de algún evento o suceso de los días anteriores y el profesor del Grupo 2 preguntando sobre las noticias recientes. Todos los aprendientes, independientemente de sus capacidades en la L2, participaban, en una sesión u otra, de manera activa aportando sus conocimientos y opiniones. Después de esta actividad inicial ambos profesores solían trabajar con el libro de texto. Ambos hacían buen uso del libro y ambos eran selectivos de las actividades a desarrollar. El profesor del Grupo 1 aprovechaba, además, el cuaderno de trabajo – lo asignaba de tarea y en clase se revisaba y discutía.

Los dos profesores eran muy afectos a las actividades en parejas o pequeños grupos con lo cual promovían la ayuda entre pares y el trabajo solidario. El profesor del Grupo 1 llevaba diariamente varios diccionarios monolingües. Sus alumnos estaban tan acostumbrados a usarlos que, sin interrumpir la actividad, cuando tenían necesidad se levantaban por el diccionario, lo consultaban y regresaban a lo que estaban. Ambos profesores hacían actividades adicionales como ver videos o películas. El profesor del Grupo 2 sólo llevaba los diccionarios en ocasiones específicas. Este profesor pidió a sus alumnos leer un libro – cualquiera que ellos seleccionaran – como actividad extracurricular. Al respecto fueron desarrollando distintas tareas parciales que terminaron constituyendo una reseña, un ensayo sobre el libro leído. Al finalizar el curso, los alumnos hicieron una presentación oral de su libro y entregaron la versión final de dicho ensayo.

Con relación a vocabulario, ambos profesores enfatizaban tanto el vocabulario incidental – aquél que se requería espontáneamente durante el transcurso de la clase – como el vocabulario intencional que los libros de texto incluían en una sección específica de vocabulario. El profesor del Grupo 1 dedicaba la esquina superior derecha del pizarrón a anotar el vocabulario nuevo. El profesor del Grupo 2 en ocasiones resaltó el origen de las palabras y sus distintas funciones gramaticales; fue el que más explicaciones semánticas dio personalmente, por lo que sus parlamentos fueron notablemente más largos. Aun así, podría decirse que, en mayor o menor medida,

ambos fomentaban que fueran sus alumnos los que dieran las explicaciones, definiciones o ejemplos. Ambos resaltaban la gran variedad de frases verbales y expresiones coloquiales que se daban y ambos fomentaban la inferencia, el adivinar del contexto y el uso del diccionario monolingüe, aunque toleraban el uso del bilingüe cuando algún estudiante lo sacaba. Esto servía para contrastar significados en L1 y L2, buscar el más apropiado al contexto y, en ocasiones, hasta para demostrar lo poco útiles que son los diccionarios muy pequeños tanto bilingües o monolingües.

De lo anterior se puede concluir que la variante NH – NNH no fue significativa ya que no hubo diferencias contrastantes entre uno y otro profesor.

3.3.5.2 Sobre los libros de texto

En el semestre 99-2 se empezaron a usar dos libros de texto – *File Pre-Intermediate* y *File Intermediate* – en los cuales se da mucha importancia al vocabulario y a la gramática. La autora desarrolla una serie de actividades gramaticales en contexto en las que integra las cuatro habilidades, y después asigna una página completa a la conceptualización y práctica de la gramática. Igualmente procede con respecto al vocabulario – después de una serie de actividades contextualizadas, asigna una página completa a la conceptualización y práctica del vocabulario nuevo. Ambas páginas, además, son expresamente resaltadas por tener un formato distinto y por su color diferente que las distingue de las demás. Aunque la autora es británica, el libro fue impreso en España y tal parece que cuidaron de no estereotiparse en inglés británico, pues ni los acentos que se escuchan ni el vocabulario usado es perceptiblemente británico.

Para el semestre en que hice las observaciones, *File* estaba a punto de ser reemplazado. Según la jefa del Departamento a quien consulté, los profesores no quedaron satisfechos de *File* – lo encontraron “muy simple y falta de reto para los estudiantes”, en particular sus textos auditivos y de lectura, muy simples y muy cortos. Por ello es que sólo uno de los grupos observados trabajaba con *File Intermediate*, segunda parte. Después de haber observado al Grupo 1 trabajar con este libro de texto, yo, en lo personal, no comparto la opinión de los docentes – a mí me pareció que sí había reto.

El Grupo 2 trabajaba con la segunda mitad de *New Headway Intermediate*. Este libro de texto tiene también una sección de gramática y otra de vocabulario, además de cuatro secciones específicas de cada habilidad. Sus textos en general

son mucho más largos y densos que los de *File Intermediate*, pero las secciones de gramática y vocabulario no se relacionan con ellos, están descontextualizadas. Ambos libros manejan material que parece auténtico y, en la parte de atrás traen los resúmenes gramaticales pertinentes y las transcripciones de los textos auditivos. El tipo de vocabulario que ambos libros enfatizan, podría decirse que es semejante al del TOEFL en cuanto a las expresiones idiomáticas y frases verbales (*phrasal verbs*), mas no con respecto al vocabulario académico que el TOEFL también resalta. *New Headway Intermediate*, además, es británico, la mayoría de los acentos que se escuchan son británicos y a veces emplea vocabulario británico que requiere de contrastarse con su equivalente en inglés americano.

Como el manejo de los libros fue muy semejante en ambos grupos, yo no noté contraste alguno. De hecho, *File Intermediate* no me causó mala impresión, como acabo de mencionar. Acepto la brevedad de sus textos, pero alabo que la gramática y el vocabulario estuviesen en contexto e inmersos en las cuatro habilidades con lo cual los aprendientes podían consolidar su aprendizaje. Con esto finalizo la descripción de los distintos elementos que conforman este estudio y doy paso al análisis de los datos recabados.

CAPÍTULO CUATRO ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

El análisis de datos cualitativos es una tarea compleja en la que los investigadores identifican, delimitan y ordenan los segmentos relevantes del texto de acuerdo a un esquema organizacional (Seliger & Shohamy, 1989: 205). En este capítulo trataré de identificar, delimitar y ordenar, primeramente, los datos recabados a través de las transcripciones; luego los cotejaré con los recibidos por medio de los cuestionarios y las entrevistas, y finalmente compararé los resultados del último de esos cuestionarios con aquéllos de una aplicación anterior (Cánovas 97). El análisis se hará en el orden en que ocurrieron los eventos.

4.1 Las transcripciones

La transcripción de las clases grabadas en cinta magnetofónica fue fundamental para el estudio. Fue precisamente de su análisis que se logró responder dos de cuatro preguntas de investigación. En primera instancia se analizaron las transcripciones de manera lineal, utilizando el enunciado como unidad básica. Se buscó detectar las estrategias usadas por los aprendientes para enfocarse en vocabulario, y de ahí se derivaron las técnicas usadas por los profesores. Este primer análisis se hizo de dos maneras – primero con base en la taxonomía de Oxford (Tabla No. 1), mismo que después se corroboró usando la de Schmitt (Tabla No. 3). En segunda instancia, con base en la categorización de Ellis, Basturkmen y Loewen (2001), se analizaron las transcripciones buscando distinguir dentro del discurso aquellos episodios centrados en vocabulario.

4.1.1 Primer análisis de estrategias con base en Oxford (1990)

Del primer análisis se logró detectar, de acuerdo a la taxonomía de Oxford, que los estudiantes utilizaron un total de doce estrategias – diez estrategias directas y dos estrategias indirectas, como se presenta en la siguiente tabla:

ESTRATEGIAS	DIRECTAS		ESTR. INDIRECTAS
Mnemónicas	Cognitivas	De compensación	Sociales
1. Asociar con conceptos ya conocidos	1. Repetir	1. Cambiar a la L1	1. Solicitar clarificación o verificación
2. Ubicar palabras nuevas en un contexto	2. Razonar deductivamente	2. Conseguir ayuda	2. Cooperar con sus pares
3. Utilizar técnicas mecánicas	3. Analizar expresiones	3. Acuñar palabras	
	4. Traducir		

Tabla No.5. Estrategias detectadas en el discurso del salón de clase, según Oxford (1990).

A continuación ejemplificaré cada una de ellas y haré una relación de otros momentos en que se dieron.

A) Estrategias mnemónicas

- **Asociar con conceptos ya conocidos**

Ejemplos:

Líneas 1457-1458:

Aa: What is chicks?

Ao: A baby bird (conocimientos previos).

Líneas 1317B-1319B¹⁴:

P: What else happened?

Aos: Fox's report (conocimientos del mundo).

P: Okay. You can call it his report to the nation.

¹⁴ Se utilizará la letra B para distinguir las transcripciones del Grupo 2.

Otras instancias de esta estrategia se pueden apreciar en las líneas:

94-97	1114-1118	90B-91B	600B-601B	1310B-1312B
102-104	1120-1123	148B-150B	630B-632B	1382B-1385B
234-237	1412-1413	154B-157B	763B-764B	1476B-1477B
360-366	1428-1432	280B-283B	798B-799B	1864B-1866B
396-402	1571-1575	456B-457B	830B-834B	1867B-1870B
532-535	1800-1802	459B-462B	1061B-1065B	
689-693	1808-1816	494B-496B	1201B-1203B	
855-856	1922-1924	497B-500B	1245B-1246B	
902-904	2105-2106	520B-526B	1247B-1249B	
1095-1099		540B-543B	1308B-1309B	

Cuadro No. 1. Instancias de la estrategia 'asociar con conceptos ya conocidos'.

- **Ubicar palabras nuevas en un contexto**

Ejemplos:

Líneas 1618-1621:

A o: How do you say *manada*?

P: Pack.

Ao: The packs need to communicate that there's danger.

Líneas 920B-922B:

Aa: I thought this time the 'act' (.) eh... the *juez*?

P: The judge.

Aa: The judge checked the 'act' and ((incomp.)).

Otras instancias de esta estrategia se pueden apreciar en las líneas:

759-761	1526-1527	18B-21B	163B-166B	1646B-1648B
888-889	1836-1839	25B-27B	187B-189B	1897B-1900B
924-927	2053-2056	48B-50B	264B-267B	1936B-1944B
1204-1207	2199-2205	110B-114B	665B-669B	
1428-1432	2210-2213	121B-126B	1143B-1146B	
	2215-2218			

Cuadro No. 2. Instancias de la estrategia 'ubicar palabras nuevas en un contexto'.

- **Utilizar técnicas mecánicas**

Los estudiantes apuntaban en sus cuadernos o libros las palabras nuevas o sus significados. Esto no quedó plasmado en las transcripciones, sólo en las notas de campo.

B) Estrategias cognitivas

- **Repetir**

Ejemplos:

Líneas 832-835: Aa: What's the meaning of untidy?
 ((mal pronunciado))
 Ao: Untidy ((bien pronunciado)).
 Aa: Untidy? ((repite correctamente))
 Ao: Mm-huh.

Líneas 384B-386B: Ao: Huge ((mal pronunciado)).
 P: No - HUGE.
 Aos: HUGE. HUGE.

Otras instancias de esta estrategia se pueden apreciar en las líneas:

154-155	1636-1638	900B-903B	1571B-1572B	1934B-1936B
258-260	1836-1839	943B-945B	1686B-1689B	1940B-1942B
455-457	1856-1859	960B-962B	1691B-1693B	1952B-1954B
1513-1515		1012B-1014B	1797B-1708B	2130B-2133B
1566-1568		1386B-1388B	1898B-1900B	

Cuadro No. 3. Instancias de la estrategia 'repetir'.

- **Razonar deductivamente**

Ejemplos:

Líneas: 181-182: P: Who can explain it? ((refiriéndose a la definición de *au pair*))
 Ao: I don't know exactly how, but it means something like (.) work?

Líneas: 718B-720B: P: Jenny is THICK, isn't she? Well, she isn't very bright, it's true.
 First of all, what do you think thick means?
 Aa: It's an antonym meaning, maybe, that she is... silly?

Otras instancias de esta estrategia se pueden apreciar en las líneas:

204-208	1762-1766	133B-137B	761B-765B	1382B-1385B
217-228	1803-1807	316B-322B	872B-873B	1394B-1396B
304-308	1899-1991	700B-705B	888B-891B	1398B-1409B
857-862	2001-2014	728B-731B	1144B-1147B	1658B-1661B
1030-1035	2015-2016	741B-744B	1193B-1195B	1858B-1860B

Cuadro No. 4. Instancias de la estrategia 'razonar deductivamente'.

- **Analizar expresiones**

En las secciones transcritas, el análisis gramatical se dio en muy contadas ocasiones (ver ejemplo). Lo que más se llegó a dar fue el análisis de expresiones y frases verbales cuando éstas aparecían en el libro de texto.

Ejemplo:

Líneas 338B-341B: Aa: Succeed (..) failure? ((buscando un antónimo))
 Obs: It's a verb.
 Aa: Ahh, fail.
 Obs: Good.

Otras instancias de esta estrategia se pueden apreciar en las líneas:

125-153	2017-2029	329B-331B	736B-756B	1039B-1050B
280-292		353B-360B	759B-768B	1477B-1500B
299-326		671B-677B	856B-859B	1580B-1583B
304-333		698B-705B	1241B-1283B	2048B-2059B
2001-2007		714B-735B	1363B-1566B	

Cuadro No. 5. Instancias de la estrategia 'analizar expresiones'.

- **Traducir**

Casi no se pudieron detectar ejemplos claros de traducción literal, salvo al acuñar palabras, como se verá más adelante. Aquí se aglutinan todas las instancias de traducción a la L1, lo mismo que las pocas de traducción literal (*) y unas cuantas de traducción a la L2 (+) que se dieron como respuesta a una pregunta previa.

Ejemplos:

Líneas 35-37:

Aa: Luggage? ((pregunta por significado))
 Ao: *Equipaje* ((apenas audible)).
 P: Yeah.

Líneas 1306B-1312B:

P: Okay? Ireland beat Holland.
 Aa1: Beat es... ((incomp.))
 P: What does beat mean?
 Aa2: *Golpear*.
 P: That's ONE of the meanings. It also means to win at a sport.
 Ao1: *Le ganó*.
 Ao2: *Vencer* ((incomp.)).

Otras instancias de esta estrategia se pueden apreciar en las líneas:

246-247	2019	18B	508B-509B	760B	1132B
362-363	2059	28B*	513B-515B	912B	1164B
398-402	2078	112B+	543B	971B	1175B
547-549*	2105	115B*	551B	977B	1384B
674-675*	2115-2116	124B+	572B	979B	1578B*
691-693	2167-2168	230B	574B	990B	1629B+
855-856	2209-2210*	251B	578B	1000B	1670B-1671B
1520		282B+	582B	1064B	1697B
1933		350B	600B	1074B	1701B
1934		431B*	685B	1127B	1715B
					1940B
					2187B

Cuadro No. 6. Instancias de la estrategia 'traducir'.

C) Estrategias de compensación

- **Cambiar a la L1**

Los aprendientes cambian a la L1 para comunicarse más naturalmente o para solicitar traducción a la L2 (además de las veces acotadas en la estrategia anterior – traducir). El subrayado en el cuadro siguiente implica que el aprendiente estaba solicitando traducción a la L2.

Ejemplos:

Línea 475: Aa: And... what else... Ya e... *Nomás así.*
((comunicación espontánea))

Línea 599B – 601B: Ao: Tender? ((sorprendiéndose de un nuevo uso))
Aa: But tender is *tierno*, no?
Obs: Aha, but when you talk about meat, it means soft.

Otras instancias de esta estrategia se pueden apreciar en las líneas:

258	1334	<u>2053</u>	<u>23B</u>	<u>371B</u>	<u>943B</u>	<u>1646B</u>
<u>286</u>	1351	2105-2107	<u>25B</u>	<u>373B</u>	<u>949B</u>	<u>1671B</u>
401	<u>1374</u>	<u>2200-2201</u>	<u>48B</u>	551B	<u>956B</u>	1865B
402	<u>1428</u>	<u>2210</u>	<u>52B</u>	576B	<u>960B</u>	<u>1934B</u>
534-538	<u>1618</u>	<u>2215</u>	<u>111B</u>	<u>582B</u>	<u>1012B</u>	1940B
<u>730</u>	1757	<u>2237</u>	<u>154B</u>	659B	1176B	1979B
<u>823</u>	1758		<u>163B</u>	1089B	1178B	
<u>876</u>	<u>1836</u>		170B	759B-762B	1307B	
<u>886</u>	<u>1907</u>		<u>179B</u>	<u>896B</u>	1865B	
<u>918</u>	<u>1933</u>		<u>187B</u>	903B	<u>1341B</u>	
<u>924</u>	<u>1952</u>		<u>220B</u>	912B	<u>1351B</u>	
<u>962</u>	1972		<u>275B</u>	<u>920B</u>	<u>1384B</u>	
<u>1067</u>	1996		281B	928B	<u>1398B</u>	
1098	2009		<u>359B</u>	930B	1629B	
1185	2016		365B	<u>932B</u>	1632B	

Cuadro No. 7. Instancias de la estrategia 'cambiar a la L1'.

- **Conseguir ayuda**

Es difícil de aislar, pues se traslapa con varias - con traducir, solicitar clarificación o verificación, o cooperar con sus pares.

Ejemplos:

Líneas 1457-1459: Ao1: ((voz baja)) What is chicks? ((consigue ayuda de su par))
Ao2: A baby bird.
P: Aha.

D) Estrategias sociales

- **Solicitar clarificación o verificación**

Ejemplos:

Líneas 372-373: Aa: As if is the same as as though?
 P: It's the same. But here ((señalando hacia
 'as though')) we are more elegant.

Líneas 600B-601B: Aa: But tender is *tierno*, no?
 P: Aha, but when you talk about meat,
 it means soft.

Otras instancias de esta estrategia se pueden apreciar en las líneas:

10	1636-1643	78B	1257B	2140B
139	1659	249B	1359B	2142B
234	1680-1681	329B	1348B	2152B
256	1715	597B	1394B	
291	1762-1769	600B	1398B	
355	1944	631B	1476B-1477B	
372	2043	754B	1793B	
403	2053	779B	2057B	
825	2081	901B	2088B	
1495	2095	1146B	2129B	

Cuadro No. 10. Instancias de la estrategia 'solicitar clarificación o verificación'.

Aquí es importante dejar asentado que, especialmente al revisar los ejercicios, los aprendientes solían utilizar tono de pregunta para solicitar verificación de sus respuestas.

- **Cooperar con sus pares**

Ejemplos:

Líneas 850-851: Aa: If I were you, I would fire...
 ((queriendo decir 'hire'))
 Ao: Fire? No! Fire es *despedir*.

- Líneas 1884B-1886B: Ao: And the steel, the structure was in the...
 ((busca la palabra))
 Aa: In the bottom.
 Ao: In the bottom. Maybe there was
 another bomb.

Esta estrategia fue usada más que lo que quedó plasmado en las transcripciones, pues los estudiantes espontáneamente cooperaban con sus pares durante el trabajo en parejas o pequeños grupos. Otras instancias de esta estrategia se pueden apreciar en las líneas:

399-402	1762-1769	759B-768B
831-837	2053-2054	1856B-1864B
845-849	2084-2102	1933B-1936B
935-943	2199-2205	
1457-1458		

Cuadro No. 11. Instancias de la estrategia 'cooperar con sus pares'.

Además, se dieron las siguientes estrategias en muy contadas ocasiones:

- **Analizar contrastando entre lenguas**

Ejemplo: Los estudiantes están discutiendo el significado de distintas expresiones fáticas (*phatic expressions*) que aparecen en su libro de texto, p. 127. Una de ellas es '*For me personally*'.

- Líneas 1864B-1866B Ao: But, (..) is NOT a (..) mistake?
 Ao: *Un pleonasmó?* ((P niega con la cabeza))
 Aa: No? ((P niega con la cabeza y continúa))

Únicas otras instancias de esta estrategia cognitiva: líneas 2009, 694B, 1870B.

- **Emplear mímica**

Ejemplo: Los estudiantes están dando consejo con la expresión '*If I were you...*'

Líneas 867-872:

Ao: I would hide his (.) their personal things.
P: You would WHAT? ((No le hace sentido)).
Ao: HIDE.
P: Ugh!!!
Aa You would what?
Ao: Hide ((hace como que esconde algo)).
Hide something.

Única otra instancia de esta estrategia de compensación: líneas 1096B-1097B.

- **Solicitar corrección**

Ejemplo:

Líneas 30B-33B

Ao: I have heard that if you /lof/ when learning something...
Is it correct (..) /lof/? Reir?
P: Laugh ((correctamente pronunciado))
Ao: ... you can retain it better.

Única otra instancia de esta estrategia social: línea 1014.

4.1.2 Segundo análisis con base en Schmitt (1997)

Este segundo análisis se hizo con base en la taxonomía de Schmitt (Tabla No. 3) porque él divide las estrategias en dos grandes grupos – estrategias para descubrir el significado de una palabra nueva y estrategias para consolidar una palabra una vez que ya ha sido encontrada. Se encontraron 10 de 14 estrategias para descubrir el significado de una palabra nueva, mismas que se dieron en ambos grupos en mayor o menor medida. Sin embargo, no se dio ninguna para consolidar una palabra una vez que ya ha sido encontrada, lo cual es muy significativo. A continuación la tabla que resume las estrategias encontradas:

ESTRATEGIAS PARA DESCUBRIR EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA NUEVA	
De Determinación	Sociales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la parte de la oración. 2. Buscar cognados en L1. 3. Analizar dibujos o fotos o gestos disponibles. 4. Adivinar del contexto textual. 5. Uso de diccionario bilingüe o monolingüe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir al profesor la traducción a la L1. 1. Pedir al profesor la paráfrasis o sinónimo de la palabra nueva. 3. Solicitar del profesor una oración que contenga la palabra nueva. 4. Preguntar a los compañeros de clase. 5. Descubrir el significado nuevo a través de actividades de grupo.

Tabla No. 6. Estrategias detectadas en el discurso del salón de clase, según Schmitt (1997).

Al igual que en el análisis anterior, a continuación ejemplificaré cada una de ellas cuando sea pertinente, y haré una relación de otros momentos en que fueron detectadas.

A) Estrategias de determinación

- **Anaizar la parte de la oración**

Sólo en dos ocasiones se dio iniciada por un aprendiente. Los dos únicos ejemplos son:

- (a) Líneas 1476B-1499B:
- Ao: I have a question (..) In wearing a uniform (..) Why don't (.) Why don't they put the an, the N. Why AN uniform?
- P: Ah! Good question ((da una larga explicación)).

- (b) Se está explicando el significado de 'bare'. El tercer alumno se confunde con la terminación en pasado del adjetivo 'naked' y solicita aclaración:

Líneas 2052B-2059B: Ao2: Bare and naked?
 Ao3: It's a verb? ((No se le responde.))

Otras instancias de esta estrategia, pero iniciada por el profesor, se pueden apreciar en las líneas:

139-153	329B-331B	856B-859B
287-289	338B-341B	1039B-1050B
299-329	353B-360B	1580B-1583B
307-310	671B-677B	
	698B-705B	

Cuadro No. 12. Instancias de la estrategia 'analizar la parte de la oración'.

- **Buscar cognados en L1**

Más que buscar cognados, los aprendientes crearon sus propios cognados, resultando falsos, pero igual lograban transmitir el mensaje. Es equivalente a acuñar palabras de Oxford, por lo que no es necesario repetir aquí la información, sólo un ejemplo más:

Líneas 2035-2039: P: So what (..) what DOES a reporter?
 Ao: When we are informing, we make a report.
 P: Aha.
 Ao: He does a resume of something he has seen.
 P: Okay (..) A summary. Aha.

- **Analizar dibujos, fotos o gestos disponibles**

Exclusivamente se dio cuando el libro de texto proveía los dibujos o fotos.

Ejemplo: Los estudiantes tenían que explicar una expresión que describía un dibujo de un hombre con una camisa de múltiples colores.

- Líneas 2-9:
- P: VVA. Number one, please.
Aa He was wearing a very eye-catching shirt.
P: Aha.
Aa: Eh (.) Number (.) No, letter C (..) bright, colourful and noticeable.
P: Agreed?
Aos: Yeah.
Yes.
P: Okay, thank you.

Esto se puede apreciar también en las líneas:

10-94	1962-2034	1390B
905-932		1241B-1283B
1502-1532		
1760-1761		
1770-1816		

Cuadro No. 13. Instancias de la estrategia 'analizar dibujos, fotos o gestos disponibles'.

- **Adivinar del contexto textual**

Se daba cuando la actividad lo propiciaba y de manera individual y en silencio, por lo que no siempre quedó constancia.

Ejemplo:

- Líneas 17B-22B
- Aa: Dumb?
Ao: Dumb? *Tonto*.
P: How did you figure that out?
Ao: Through the context. It says that students can understand, they are not dumb.

También se puede apreciar en las líneas:

928-986	1760-1824	5B-13B
1460-1500	1962-2034	1201B-1203B
1615-1630	2075-2102	2165B-2169B

Cuadro No. 14. Instancias de la estrategia 'adivinar del contexto textual'.

- **Uso de diccionario bilingüe o monolingüe**

No se puede distinguir qué tipo de diccionario porque cada alumno trae el que prefiere; los profesores traen monolingües. Son muchas más las veces que los aprendientes utilizaron el diccionario y que no quedaron plasmadas en las transcripciones. Sin embargo, se aprecia cuando el profesor lo propicia.

Ejemplo:

Líneas 1544-1548: P: What about (.) this? ((señalando una palabra en el pizarrón))
 Yes? Do you know this word?
 Aos: Poke?
 YES. ((Aos buscan en el diccionario))
 P: Yes? Very good. You know a lot. ((Después de un tiempo:))

Líneas 1553-1563: P: How many meanings did you find for poke?
 Just one?
 Aos: ((murmullos – sigue búsqueda en diccionarios))
 P: Who can explain?
 Aos: Poke. ((Murmullos. Finalmente dan dos significados en L2))

Otras instancias de esta estrategia, líneas:

128	898	1099B
169	1768	1229B
177	2097	1386B
333		2178B
830		

Cuadro No. 15. Instancias de 'uso de diccionario bilingüe o monolingüe'.

B) Estrategias sociales

Todas estas estrategias se dieron constantemente, en todas las sesiones. Con respecto a las tres primeras – solicitar traducción a la L1, preguntar al profesor por paráfrasis o sinónimo de la palabra nueva y preguntar al profesor por una oración que contenga la palabra nueva – los aprendientes empleaban siempre las mismas

preguntas (e.g. *What's...? What's the meaning of...?*). Podría decirse que solicitaban la traducción a la L1, mas no es muy claro pues aceptan explicaciones en la L2 y no insisten en la traducción. Las siguientes dos estrategias, gracias a las técnicas de los profesores (porque los estudiantes siempre preguntaban de la misma manera), también acabaron dándose ya que el profesor del Grupo 1 casi nunca respondió con la traducción y el otro sólo en 10 ocasiones. Más bien respondían con una paráfrasis, un sinónimo, un ejemplo o una oración que contenía la palabra nueva, de modo que las respuestas fueron muy variadas y lograron que se dieran las tres estrategias sociales. Para los fines de este estudio, se unificaron estas tres estrategias en una, la siguiente:

- **Preguntar al profesor por la traducción a la L1**

Ejemplo:

Se está discutiendo el significado de algunas palabras en un ejercicio del libro de texto (pag. 107). El significado de *moan* no acaba de quedar claro:

Líneas 1150B-1159B:	P: Moan.
	Aa2: Criticize?
	P: No. What's ...
	Aa3: ((incomp.)) depressed?
	P: It's a ...
	Aa4: Complain about?
	P: When you moan, you Ohhhhhhh. And you ((incomp.)) It's a complaining noise, right?

Otras instancias de esta(s) estrategia(s) en las líneas siguientes. El asterisco implica que la pregunta fue respondida por un alumno.

34*	691*	1941	5B	329B	582B	1082B	1605B
234*	820	1948*	14B	414B	600B	1096B*	1712B
332	1581*	2104*	91B	415B	830B*	1167B	1714B*
355	1762*		121B	429B	1069B	1394B	1793B
403	1856		228B*	570B	1077B	1573B	

Cuadro No. 16. Instancias de la estrategia 'preguntar al profesor por la traducción a la L1'.

- **Preguntar a los compañeros de clase**

Cuarta estrategia social – se dio constantemente al trabajar en parejas o pequeños grupos. No siempre quedó plasmada en las transcripciones, sólo ocasionalmente. El asterisco en ciertas instancias implica que no hay certeza de que la pregunta haya sido dirigida a un compañero, aunque haya sido precisamente un compañero quien la respondió – por eso se llegan a repetir las líneas en ésta y en la estrategia anterior.

Ejemplo:

Los estudiantes están tratando de adivinar el significado de ciertas palabras en extractos de periódico (pag. 100), sin hacer uso del diccionario, por lo que se preguntan entre ellos:

Líneas 944-946: Ao: Shoplifting.
 Aa: Is like (..) ehhh (..)
 Ao: As when you are a kid and you steal something
 ((se ríe como disculpándose de haberlo hecho)).

Otros ejemplos aparecen en las líneas:

34*	850	1581*	17B	1096B*
127	938	2104*	228B*	1307B*
234*	953		513B	1714B*
832	966		565B	
845	1457		830B*	

Cuadro No. 17. Instancias de la estrategia 'preguntar a los compañeros de clase.'

- **Descubrir el significado nuevo a través de actividades en grupo**

Quinta y última estrategia social – se dio todo el tiempo, en todas las sesiones, ya que ambos profesores fomentaban ampliamente el trabajo en parejas o en pequeños grupos. Las instancias precisas serían las mismas que en la estrategia anterior o en 'cooperar con sus pares' de Oxford. Sin embargo, Oxford incluye cooperación cooperar en otros momentos, como es la revisión de ejercicios con todo el grupo, hecho que sucedió con frecuencia y quedó plasmado en las transcripciones. Un ejemplo de esta estrategia (nótese de traslape de estrategias) podría ser:

- Líneas 832-841:
- Aa: What's the meaning of /untidi/?
Ao: Untidy ((bien pronunciado)).
Aa: Untidy? ((corrige pronunciación de su par))
Ao: Mm-huh.
Aa: Untidy is ... I don't know.
Ao: Untidy... ((ayuda a su par buscándolo en el diccionario, y lee))
Aa: Un (.) untidy. If I were you, I would try to talk ... ((traslape))
Ao: To put in order.
Aa: ... with my sister. Okay, if I were you, I would try to talk with my sister.

Con relación a ambas taxonomías, faltaría hacer algunas precisiones. La primera es respecto a una estrategia que ninguno de los autores contempla:

- **Preguntar al profesor por traducción a la L2**

Ni Oxford ni Schmitt incluyen una estrategia así. Oxford distingue entre traducir (a la L1) y cambiar a la L1, pero en esta última, no distingue la razón del cambio. En esta investigación se identificó que los aprendientes cambiaban a la L1 ya fuera para solicitar la traducción a la L2 o bien para comunicarse con mayor espontaneidad, como ya quedó asentado.

Ejemplo de esto último:

- Líneas 1179-1186:
- P: Okay. How, how are you? How are you feeling, II? ((risas))
Ao: ((no responde – viene llegando))
P: I mean, better than when you went home?
Ao: Ah ... ((entiende a qué se están refiriendo))
P: And the other (..) the other (..) maybe the most important thing is ... about the game ((risas)).
Ao: Ya lo había olvidado.
P: Okay ((rie)). Okay. Don't ask me about that, right?

El solicitar traducción a la L2 se dio con gran frecuencia, quizá porque profesor y alumnos compartían las mismas dos lenguas. Los estudiantes preguntaban con

oraciones completas, e.g., *How do you say X in English?* o usaban la palabra desconocida en L1, en tono interrogativo (ascendente).

Ejemplos:

Líneas 823-826: Aa: How do you say *paisaje*?
 Obs: Ehh ... landscape.
 Aa: Landscape?
 Obs: Aha. Landscape.

Líneas 1340B-1344B: Ao: ... maybe when every (.) secretary went
 or goes to (.) to
 ... the ... *cámaras*?
 P: To the chambers.
 Ao: To the chambers. Well, I think ...

Para localizar más instancias de esta estrategia, ver el subrayado en la estrategia de Oxford "cambiar a L1" (46 instancias). Aquí sólo se añadirán las líneas en que preguntan por una palabra nueva sin utilizar la L1, como en el siguiente ejemplo:

Líneas 1204-1208: Ao1: In the global score they were ... how do
 you say that?
 Ao2: One, one.
 P: A tie.
 Ao1: Tie, a tie ... two, two. Oh!
 Aos: One, one! ((ponen atención al contexto))

585	764	1064	667B
689	778	1509	1327B
759			

Cuadro No. 18. Instancias de la estrategia 'preguntar al profesor por la traducción a la L2'.

La segunda precisión se refiere a otras dos estrategias que se dieron, aunque con poca frecuencia – la corrección entre pares y la autocorrección – y que tampoco son mencionadas en las taxonomías de Oxford o Schmitt, probablemente debido a esa poca frecuencia con que aparecen.

- **Corrección entre pares – implícita y explícita**

Los aprendientes corregían poco en general. En el Grupo 2, sólo cuando era propiciado por el profesor al estar revisando algún ejercicio. Es de suponerse que no corregían porque sabían que su profesor sí corregía y se atenían a eso. En cambio en el Grupo 1, cuyo profesor nunca corregía explícitamente, hubo mayor corrección entre pares. También pudo deberse a que en este grupo se encontraba un estudiante que había vivido cuatro años de su primera infancia en EEUU y que era quien más corregía.

Ejemplo de sus correcciones:

Líneas 344-348: Ao1: He look (.) it was (.) he was in a hurry.
 Aos: No.
 He looks like.
 Ao2: He looked as though. ((P repite la cinta en esa oración))
 Cinta: He looked as though he was in a hurry.

En el cuadro siguiente, las instancias con asterisco implican que el compañero corregido dio muestras de reconocer la corrección (*uptake*), mientras que las instancias subrayadas señalan que la corrección fue implícita.

<u>343-347</u>	1012-1014	2025-20027	73B-76B
774B-776B			
396-402	1564-1568*	2075-2083*	<u>272B-273B*</u>
<u>1737B-1739B</u>			
544-545	1762-1768	2084-2102*	<u>513B-515B*</u>
<u>832-837</u>	1856-1859*	2127-2129*	673B-675B
<u>859-862</u>	1932-1935		702B-704B

Cuadro No. 19. Instancias de la estrategia 'corrección entre pares'.

- **Autocorrección**

Llama la atención las cantidades mínimas en que esta estrategia se dio – exclusivamente en líneas 155, 420, 469, 598. En el siguiente ejemplo los alumnos están describiendo algo que acaban de ver en un video. Una alumna se autocorrigió sin siquiera hacer una pausa en el flujo de su descripción.

Líneas 468-470:Aa2: She didn't, she didn't mention that first she heard the dog bark, the dog barking ... and then she said, Ah! It's all right. It's just the dog barking.

La autocorrección parece darse poco porque la mayor parte de las veces los aprendientes están centrados en el contexto y no en la forma.

La tercera y última precisión es relativa a los conocimientos del mundo. Se daban especialmente al inicio de la clase (en la charla informal del Grupo 1 y en la sección *Any news?* del Grupo 2) y propiciaban el uso de múltiples palabras nuevas. De hecho fue cuando se incluían conocimientos del mundo que se dio el mayor número de solicitudes de palabras nuevas. Esto fue muy notable, pero no quedó claramente resaltado porque los conocimientos del mundo son abarcados por distintas estrategias, por ejemplo, por asociar con conceptos ya conocidos, ubicar palabras nuevas en un contexto, preguntar por un equivalente en la otra lengua, conseguir ayuda o descubrir el significado nuevo a través de actividades en grupo.

De estos dos análisis se puede concluir que las estrategias que con mayor frecuencia fueron utilizadas en clase por los alumnos se limitan a seis:

Estrategias más utilizadas por los aprendientes	Total de instancias acotadas por grupo.
1. Solicitar traducción a la L2 ¹⁵ (a) usando la L1 (Taxonom. de Oxford)(b) sin usar la L1 (Taxonomía de Schmitt)	(a) 28 + 23 = 51 (b) 9 + 2 = 11 Total: 62
2. Traducir a la L1 (Oxford)	18 + 39 = 57
3. Asociar con conceptos ya conocidos (Oxford)	20 + 26 = 46
4. Solicitar clarificación o verificación (Oxford)	21 + 24 = 45
5. Solicitar al profesor la traducción a la L1 (Schmitt)	16 + 25 = 46
6. Cambiar a la L1 (Oxford)	24 + 14 = 38

Cuadro No. 20. Estrategias utilizadas en clase con mayor frecuencia.

¹⁵ Esta estrategia se encuentra integrada a Cambiar a la L1, pero ahí se distingue una de la otra.

En segundo plano – frecuentes, mas no tanto, otras diez. Cabe recalcar que la mayoría de éstas, por su naturaleza, pudieron darse en más ocasiones sin haber sido posible que quedaran acotadas en las transcripciones.

Estrategias utilizadas por los aprendientes con menor frecuencia.	Total de instancias acotadas por grupo.
1. Razonar deductivamente (Oxford)	11 + 16 = 27
2. Conseguir ayuda / cooperar con sus pares (Oxford)	8 + 19 = 26
	9 + 14 = 24
Aquí se ubica también Preguntar a sus compañeros (Schmitt)	11 + 7 = 18
3. Ubicar palabras nuevas en un contexto (Oxford)	12 + 14 = 26
4. Repetir palabras nuevas para mejorar pronunciación (Oxford)	9 + 15 = 24
5. Corregir a su par ya sea implícita o explícitamente (Canovas)	15 + 8 = 23
6. Analizar expresiones (Oxford)	6 + 15 = 21
7. Hacer uso del diccionario, ya sea bilingüe o monolingüe (Schmitt)	10 + 4 = 14
8. Acuña palabras que parecen cognados (Oxford)	6 + 8 = 14
9. Adivinar del contexto textual (Schmitt)	6 + 5 = 11
10. Descubrir el significado nuevo a través de actividades de grupo	(no acotadas)

Cuadro No. 21. Estrategias utilizadas en clase con menor frecuencia.

En tercer plano – con mínima frecuencia fueron seis:

Estrategias utilizadas por los aprendientes con mínima frecuencia.	Total de instancias cotadas por grupo.
1. Analizar dibujos, fotos o gestos disponibles (Schmitt)	5 + 2 = 7
2. Analizar contrastando entre dos lenguas (Oxford)	1 + 4 = 5
3. Emplear la autocorrección	4 + 0 = 4
4. Emplear la mímica	1 + 2 = 3
5. Analizar partes de la oración (Schmitt)	1 + 1 = 2
6. Solicitar corrección	1 + 1 = 2

Cuadro No. 22. Estrategias utilizadas en clase con mínima frecuencia.

Estos dos análisis dan amplia respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Qué estrategias utilizan dentro del salón de clase los aprendientes de inglés de 5º y 6º nivel del CELE–UNAM para adquirir vocabulario? Sin embargo, no satisficieron mi inquietud por ver las estrategias empleadas dentro de eventos comunicativos completos, así que decidí hacer otro tipo de análisis.

4.1.3 Tercer análisis con base en Ellis, Basturkmen y Loewen (2001)

Hice un tercer análisis de estos datos, ya no de manera lineal sino dividiendo las transcripciones en pequeños eventos. Se tomó como base la categorización de Ellis *et al* (2001). Los autores investigaron el *preemptive focus on form*, es decir, las ocasiones en que el profesor o un estudiante decidió hacer de una forma específica el tópico del discurso en el salón de clase. Encontraron que la mayor parte de los episodios incidentales de enfoque en la forma eran iniciados por los estudiantes y tenían que ver con vocabulario. Asimismo, encontraron que era más probable que los estudiantes incorporaran la forma a un enunciado propio (*uptake*) cuando el episodio había sido iniciado por uno de ellos. De ahí provino la idea de categorizar el discurso transcrito en episodios semejantes. Me pareció mejor categorizar el discurso en pequeños eventos en contexto en vez de líneas aisladas, eventos en los que se da una gran variedad de estrategias precisamente como parte del discurso. Pensé que de este modo podría detectar el interés de los aprendientes por incrementar su vocabulario. Difiriendo un poco de los autores, pero con base en ellos, decidí crear cuatro tipos de episodios:

- **EIEF1** = Episodio incidental de enfoque en la forma iniciado por el profesor.
- **EIEF2** = Episodio incidental de enfoque en la forma iniciado por un estudiante.
- **EREF1** = Episodio reactivo de enfoque en la forma iniciado por el profesor.
- **EREF2** = Episodio reactivo de enfoque en la forma iniciado por un estudiante.

Entiendo por un episodio reactivo aquel episodio que se da como resultado de un error – real o percibido como tal – producido por algún estudiante; implica negociación de significado y corrección ya sea explícita o implícita. Decidí ampliar las categorías de

Ellis, Basturkmen y Loewen por haber encontrado que en este estudio se dan múltiples instancias de reacción a un error percibido o real. Debo aclarar que de los largos segmentos dedicados a la revisión de tarea o ejercicios, sólo analicé algunos episodios específicos y relevantes que ahí se dieron, pues la revisión como tal, siempre es iniciada por el profesor. Describiré ahora un ejemplo de cada tipo de episodio.

- Grupo 1: EIEF1, Líneas 90-123.

Línea:

90

91 Ao5: Keep your nose out of my business (..)

92 P: Aha.

93 Ao5: Do not interfere in other people's affairs.

94 P: Right. Aha. Do you know another expresión for this? Keep your nose out of my business?

95

96 Ao6: Mind your own business?

97 P: MIND your own business. Aha. And a rude, a very rude expression?

98 AOs: ((incomp.))

99 P: Well, it does ...

100 Ao7: It changes the whole ...

101 P: I mean, the same expression. I mean, the same, but VERY rude ((risas)).

102 You said 'Mind your own business'. Aaah, we have another one

103 VERY common, no?

104 Aa8: ((En voz baja)) None of your business.

105 AOs: WHAT?

106 Aa8: None (..) of your business.

107 P: Aha. CCH ((dirigiéndose a otra alumna)).

108 Aa6: It's not of your business.

109 Ao5: It's not of your business ((traslape)).

110 P: It's none of your business.

111 So don't, don't ((incomp.)) that. So, when do you think (.)

112 it would be possible to use that expression, I mean, the rude one?

113 AOs: ((incomp.))

114 P: We suppose, aha, there are some situations, aha, when we can say that.

115 I mean, with friends. Well, if you want to have an argument, a fight.

116 But otherwise, it's very rude, very, very rude.

- 117 So now we have three expressions related to the last one.
 118 Okay. All right. Any questions?
 119 Aos: Umm. No.
 120 No.
 121 P: No?
 122 Aos: No.
 123 P: So ... homework.

Al revisar el último número de la tarea, el profesor trata de sacar de los estudiantes una expresión semejante a la mencionada en la línea 91 que se supone que ya conocen, es decir, intenta rescatar conocimientos previos. Dos alumnos responden (líneas 96 y 104) y el profesor resalta diferencias en uso de cada expresión. No hay *uptake* aparente, pues los estudiantes ni hacen preguntas ni usan las expresiones.

Otros ejemplos de EIEF1 se encuentran en las líneas¹⁶:

163-227	1946-1952*	35B-46B	856B-863B*
1073-1110	1962-2000	86B-100B*	967B-1001B*
1111-1124*	2001-2034	148B-150B*	973B-979B
1384-1390		183B-190B*	1017B-1035B
1460-1478*		220B-227B*	1056B-1068B*
1529-1532		264B-271B	1317B-1319B
1564-1578		681B-696B	1584B-1599B
1795-1807*		196B-210B*	1600B-1616B
1808-1816*		681B-696B	

Cuadro No. 23. Episodios incidentales de enfoque en la forma, iniciados por el profesor.

- Grupo 2: EIEF2, Líneas 759B-768B.

Línea:

- 759B Ao: *O sea, ¿por qué usar boring? Porque está antes de ... ((trabajo en parejas))*
- 760B Aa: *¡Aburrido!*
- 761B Ao: *Pero por qué ... porque está antes de ... por que está antes ¿de algo?*
- 762B *Porque, por ejemplo, yo hubiera dicho: It was a bored party.*
- 763B Aa: *No! It was bored dinner party (...) it means that the party was*

¹⁶ El asterisco implica que en estos episodios aparentemente hubo *uptake*.

- 764B bored (..) like (..) the dinner party as a (.) as a human.
 765B Ao: All right.
 766B Aa: You are (.) you are trying to express (.) a characteristic of that
 767B dinner party, and it was boring.
 768B Ao: So ((incomp.)) ... It was a boring party. Okay.

Un alumno solicita (en L1) a su compañera explicación de una palabra (líneas 759B, 761B-762B). Ella le responde primero con la traducción (línea 760B) y luego con una amplia explicación en L2. El alumno comprende y lo demuestra (líneas 765B, 768B). *Uptake* claro y contundente.

Otros ejemplos de EIEF2 se encuentran en las líneas:

233-261*	1581-1584*	5B-13B	581B-590B*	1646B-1648B*
290-339	1618-1622*	14B-16B*	600B-602B*	1669B-1679B
689-694	1715-1721	17B-22B*	631B-637B*	1712B-1713B*
757-768*	1762-1768*	25B-27B*	659B-669B*	1714B-1716B*
776-780*	1836-1839*	30B-34B	830B-834B*	1915B-1919B
787-793*	1856-1876	47B-50B*	896B-898B*	1933B-1936B*
820-822*	1907-1914*	51B-57B	900B-903B*	1952B-1954B*
823-826*	1941-1945	67B-69B*	932B-934B*	2088B-2095B*
832-844	2041-2048	110B-114B*	941B-951B*	
845-849*	2053-2056*	121B-127B*	952B-966B*	
850-854*	2197-2207*	154B-160B	1012B-1014B*	
884-889*	2214-2218*	163B-166B*	1069B-1076B*	
896-905*	2237-2238	179B-182B*	1077B-1095B*	
977-983		228B-231B*	1096B-1098B*	
1005-1048		272B-279B*	1327B-1329B*	
1204-1207*		280B-283B*	1341B-1345B*	
1374-1376*		414B-440B	1351B-1354B	
1457-1459		561B-568B	1573B-1576B*	
1509-1515*		569B-580B*	1605B-1617B	

Cuadro No. 24. Episodios incidentales de enfoque en la forma, iniciados por el alumno.

- Grupo 2: EREF1, Líneas 697B-713B.

Líneas:

- 697B P: Okay, G? (..) XX, can you do G?
 698B Ao: Our teacher is strict, but fair. He can be very ...
 699B Criticize?

- 700B P: Very (...) What do we say? (...) If criticize is a verb, and critic is a noun,
 701B what's the ... He can be very ...
 702B Ao: Critic.
 703B P: Criti-...
 704B Aa1: -CAL.
 705B P: -CAL. Very good. Critical.
 706B Ao: We make silly mistakes, but he does give us lots of (...) encourage? ...
 707B if we've tried hard.
 708B P: Okay. He gives lots of? (...) To encourage is the verb.
 709B What's the noun?
 710B Aos: Encouragement!
 711B P: Encouragement! Very good (...) very good. Okay.
 712B So these are ANTONYMS, right?
 713B Aos: Yes.

Al leer su respuesta, un alumno comete un error (líneas 698B-699B), el profesor atrae la atención hacia la forma gramatical (líneas 700B-701B), el alumno da una respuesta equivocada (línea 702B); otro da la correcta (línea 703B); el profesor alaba la respuesta correcta, pero el primer alumno sigue leyendo sin corregirse y comete otro error con una segunda palabra dentro de la misma expresión (línea 707-B). El profesor enfoca de nuevo en la forma gramatical, otros alumnos dan la respuesta correcta. No hay *uptake* aparente por parte del alumno que se equivocó, en ninguno de los dos casos.

Otros ejemplos de EREF1 se encuentran en las líneas¹⁷:

<u>154-162*</u>	1B-4B	<u>787B-789B*</u>	1417B-1444B	2130B-2134B*
198-201	28B-29B	900B-903B*	<u>1567B-1572B*</u>	2136B-2139B
450-458*	115B-120B	1169B-1173B	1577B-1583B	
491-495	367B-370B*	1182B-1184B	1618B-1626B*	
1454-1459	<u>382B-386B*</u>	1231B-1234B	1627B-1634B	
1520-1525	670B-680B*	<u>1251B-1256B</u>	<u>1680B-1682B*</u>	
1635-1638*	697B-705B*	<u>1298B-1315B</u>	<u>1683B-1689B*</u>	
1783-1786	706B-713B*	<u>1325B-1327B*</u>	<u>1690B-1711B*</u>	
2038-2039	729B-733B	<u>1378B-1385B</u>	1897B-1901B*	
<u>2124-2126*</u>	773B-783	<u>1385B-1388B*</u>	<u>2047B-2050B*</u>	

Cuadro No. 25. Episodios reactivos de enfoque en la forma, iniciados por el profesor.

4 El subrayado implica que hubo corrección explícita. Nótese que esto sólo sucedió en dos episodios del Grupo 1.

• Grupo 1: EREF2, Líneas 396-422.

Línea:

- 396 Aa2 Someone was ...
- 397 Aa1: Sister ...
- 398 Aa2: Sister ...
- 399 Ao1: *Ahijada*. Sister in law (..) *ahijada*.
- 400 Ao2: *Es cuñada*.
- 401 Ao1: *¡Cuñada!*
- 402 Aa2: *Cuñada*.
- 403 Ao1: Sister in law is ... ((dirigiéndose al profesor))
- 404 P: Sister in law (..) what? ((risas))
- 405 Aa2: The brother of my ...
- 406 Ao2: The sister of my wife.
- 407 P: Okay, your wife's sister or (..) You have two possibilities, right? ...
- 408 for sister in law.
- 409 Ao1: Or the sister (.) or the wife of my brother ((se corrige)).
- 410 Aa2: Yes, aha. The sister ...
- 411 P: You're talking about SISTER in law. Who is your sister in law?
- 412 Ao2: Who?
- 413 Ao1: The sister of my wife.
- 414 P: Aha. Your wife's sister. Is this the only possibility?
- 415 Aas: No. No.
- 416 P: Yes? Aha? Yes, MM? ((dirigiéndose a Ao1 que se había equivocado))
- 417 Ao1: Yes.
- 418 Aa1: No, the wife of my sister ... ((risas))
- 418 Ao1: The husband of my sister! ((vuelve a equivocarse))
- 420 Aa1: ... the wife of my brother ((autocorrección)).
- 421 P: My brother's (..) wife (..) or my wife's sister. Yes?
- 422 Aos: wife sister
((traslapes; aquí se corrige Ao1))

Un alumno (línea 399) traduce equivocadamente una palabra, los demás lo corrigen; él busca confirmar con el profesor, éste propicia la reflexión y el alumno se corrige (líneas 409, 413), vuelve a equivocarse (línea 419) y termina corrigiéndose (línea 422). *Uptake* claro y definitivo, en especial si se considera que el Ao1 tiene mayores conocimientos por lo que no se explica su error inicial y se puede inferir que internalizará la corrección.

Otros ejemplos de EREF2 se encuentran en las líneas:

340-350	1567-1568*	2127-2129	70B-72B
833-836*	1837-1839*		73B-76B
855-856*	1856-1859*		513B-516B
935-943*	1932-1935*		1257B-1261B
994-1018	2075-2102*		

Cuadro No. 26. Episodios reactivos de enfoque en la forma, iniciados por el alumno.

En este tercer análisis de las transcripciones encontré que se dieron:

- ✓ **30 EIEF1** (14 + 16)
- ✓ **47 EREF1** (14 + 33)
- ✓ **80 EIEF2** (33 + 47)
- ✓ **16 EREF2** (12 + 4)

Estas cifras demuestran que, al igual que en la investigación de Ellis, Basturkmen y Loewen, en ésta la mayoría de los episodios incidentales (EIEFs) fueron iniciados por los estudiantes ya que hubo 166.66 % más que los iniciados por el profesor (80 vs. 30). En este caso todos EIEFs estuvieron relacionados con vocabulario, pues las transcripciones no son totales – hubo varios episodios de enfoque en la forma gramatical que no fueron transcritos ya que en su momento no los consideré relevantes al propósito de esta investigación.

En los episodios reactivos (EREFs), por el contrario, la mayor parte fueron iniciados por el profesor, como lo demuestra el que se dieron en un 193.75% más que los iniciados por los estudiantes (47 vs. 16). El profesor del Grupo 2 fue quien más EREFs inició, y con ello probablemente propició que en su grupo sólo se dieran cuatro episodios de este tipo iniciados por los alumnos.

En conclusión, este tercer análisis me llevó a darme cuenta del interés de los aprendientes en conocer palabras nuevas. Mi impresión hasta este momento era que las iniciativas al respecto provenían con más frecuencia del profesor que de ellos. Aquí quedó demostrado que no es así. También pude darme cuenta de que, como concluyen Ellis *et al* se da más *uptake* inmediato en los episodios iniciados por los alumnos mismos (51.94% en los iniciados por el profesor vs. 70.83% en los iniciados por un estudiante). En seguida se revisará el mismo instrumento – las transcripciones – desde la perspectiva del profesor.

4.1.4 Las técnicas del profesor

El análisis de las transcripciones para identificar las estrategias de los aprendientes sirvió a su vez para identificar las técnicas de los profesores. Todas éstas iban encauzadas a la mayor comprensión y aprendizaje de la L2 por parte de sus alumnos. Su habla, posiblemente la técnica más valiosa con que cuenta cualquier profesor, vino a ser la más aprovechada. Con algunas técnicas ocasionales, como el hacer uso de la L1 para comunicarse o hacer un chiste, los profesores intentaban crear una atmósfera agradable y de confianza. Con algunas otras, en particular tres – el rescatar conocimientos del mundo, propiciar el uso de conocimientos previos y propiciar el adivinar del contexto – favorecieron el uso de las estrategias correspondientes. Al iniciar su clase con una charla sobre eventos del mundo, al traer películas o videos igualmente ajenos al libro de texto, además de las estrategias de comprensión auditiva propias, el docente estaba propiciando el asociar con conceptos ya conocidos y el hacer uso de conocimientos del mundo. Al solicitar una explicación o un significado favorecía la reflexión, el razonar deductivamente o el asociar con conceptos ya conocidos, y/o la cooperación o corrección entre pares. La corrección explícita de pronunciación vino seguida de la estrategia cognitiva de repetición de la palabra; otro tipo de corrección propició el uso de la palabra en contexto. Ambos profesores solían corroborar la información dada por algún aprendiente. Según el profesor del Grupo 2 es una técnica necesaria debido a las expectativas de los aprendientes – ellos por lo general esperan que el profesor confirme lo dicho pues no confían del todo en lo que sus compañeros expresan.

Por otro lado, el tipo de actividades y la organización de éstas (que también son técnicas del profesor) igualmente propiciaron distintas estrategias. Los textos auditivos o escritos fueron introducidos por medio de dos técnicas – la reactivación de conocimientos del mundo y el propiciar la predicción. Después de explotarlos, los profesores propiciaron que sus alumnos hicieran uso de la inferencia, el adivinar a partir del contexto o el buscar en el diccionario. Asimismo, el trabajar en parejas o pequeños grupos propició la cooperación, la reflexión y, en ocasiones, la corrección entre pares.

En la siguiente tabla se presenta una relación de diecinueve técnicas identificadas, mismas que se presentan en orden descendente de mayor a menor uso (aunque este orden varíe un poco de profesor a profesor). Fueron las seis primeras

técnicas las más utilizadas. Junto con cada técnica se cita una instancia de la misma detectada dentro de un episodio incidental o reactivo (EIEF o EREF) y en la última columna el total de instancias notadas en cada grupo.

Las técnicas marcadas con asterisco son, a mi parecer, centradas en el aprendiente ya que los llevan a pensar y reflexionar. Otras, como corroborar la información dada por algún aprendiente y proporcionar explicación o significado, son posiblemente necesarias en un contexto como éste de instrucción formal, pero a mí me hacen temer la dependencia del alumno en el profesor. Las demás técnicas después de la séptima se dieron en mucho menor medida hasta llegar a las dos últimas que se dieron exclusivamente en tres ocasiones o menos.

Técnicas del profesor	Ejemplo de una instancia	Total de instancias
1. Propiciar uso de conocimientos previos*	EIEF1 líneas 90-122	102 + 115
2. Corroborar la información dada por algún aprendiz, en particular en las líneas 392B, 399B, 428B, 443B	EIEF1 líneas 382B-443B	89 + 110
3. Proporcionar explicación o significado	EIEF1 líneas 1584B-1599B	77 + 53
4. Rescatar conocimientos del mundo*	EIEF1 líneas 47B-67B	42 + 46
5. Instar a la reflexión*	EIEF1 líneas 316B-328B	36 + 33
6. Solicitar el significado de una palabra o expresión*	EIEF1 Líneas 1564-1584	24 + 38
7. Solicitar confirmación de algo dicho*	EIEF1 líneas 1005-1048	37 + 2
8. Corregir implícitamente	EREF1 líneas 491-495	28 + 24
9. Propiciar el adivinar del contexto	EIEF1 líneas 1544-1563	18 + 22
10. Preguntar si hay dudas	EIEF1 líneas 381-387	8 + 11
11. Propiciar la corrección entre pares*	EREF1 líneas 73B-76B	11 + 8
12. Corregir explícitamente	EREF1 Líneas 1298B-1315B	2 + 15
13. Usar de la L1 para comunicarse	EIEF1 líneas 518-546	6 + 11
14. Uso de la L1 para traducir	EIEF1 líneas 237B-244B	1 + 10
15. Propiciar uso del diccionario explícitamente	EIEF1 líneas 1760-1769	6 + 3
16. Ejemplificar, específicamente en las líneas 436B-439B.	EIEF1 líneas 418B-443B	2 + 6
17. Comparar con la L1*	Líneas 1577B-1583B	2 + 3
18. Usar la L1 para solicitar traducción a la L2	EIEF1 línea 220B	2 + 1
19. Uso de la mímica	EIEF1 línea 1891B	1 + 1

Tabla No. 7. Técnicas del Profesor.

Si se compara esta relación con las estrategias de los aprendientes se detectan muchas semejanzas en cuanto a la frecuencia de uso ya que hay técnicas que son corresponsables del uso de ciertas estrategias. Llama la atención que tanto los aprendientes como los profesores utilizaron relativamente poco el adivinar a partir del contexto y de manera mínima el contrastar entre las dos lenguas o la mímica.

Ciertas técnicas fueron más favorecidas por uno de los dos profesores, por ejemplo, el profesor del Grupo 2 a menudo proporcionaba él mismo la explicación o significado mientras que el profesor del Grupo 1 fomentaba el que fueran los aprendientes quienes dieran tales explicaciones o significados. Asimismo, el profesor del Grupo 2, con más frecuencia que el otro, corroboraba la información dada por algún aprendiente y corregía explícitamente.

La corrección implícita no parece haber sido una técnica que causara impacto en el alumno corregido, pues fueron pocas las ocasiones en que claramente hubo *uptake*. En ambos grupos, de 52 instancias de corrección implícita (28 + 24), sólo en once – 21.15% – hubo *uptake* aparente (líneas 166, 456, 863, 926, 1637, 2235, 113B, 273B, 368B, 1681B, 2132B). En cambio, la corrección explícita parece haber propiciado mayor *uptake* ya que en el Grupo 1, en las únicas dos instancias de corrección explícita (líneas 154, 2125) sí hubo *uptake*, así como en el 66.6% – diez de 15 instancias – en el Grupo 2 (líneas 385B, 788B, 902B, 1326B, 1387B, 1570B, 1596B, 1603B, 1687B, 1692B).

Aquí se confirma lo encontrado en el primer análisis respecto a la corrección implícita y explícita - la corrección implícita no parece propiciar el *uptake*. Sin embargo, en mi opinión, todo lo referente al *uptake* es difícil de deslindar pues hay episodios de trabajo en parejas o en grupo en que pudo haberse dado, mas como no era evidente en las transcripciones, no se tomó en cuenta. También pudo darse el caso en que otro alumno (mas no el corregido) asimilara la corrección. Más aún, el que haya *uptake* inmediato, no significa que la palabra nueva sea internalizada permanentemente, como se evidenció en el segundo cuestionario.

El habla del profesor definitivamente fue la fuente de mayor *input* de la L2. En el Grupo 2, el profesor solía dar largas explicaciones (e.g. EIEF1 líneas 35B-46B, 1816B-1840B), gramaticales, culturales o de otra índole. En el Grupo 1, los parlamentos del profesor solían ser más breves y propiciaba que los estudiantes encontraran sus propias respuestas haciendo uso del diccionario o ayudándose mutuamente. Sin embargo, puesto que también incluía temas culturales y otros, su habla no dejó de ser la mayor fuente de *input*, aunque en menor medida.

A continuación se presentan unos extractos con el fin de ejemplificar algunas de las técnicas del profesor.

- Línea 35B-46B:
- P: ... on the shelf. What do you think that means?
ON THE SHELF
((busca conocimientos previos))
((murmullos)) Do you know what that means?
- Ao: On the shelf.
- P: On the shelf ((P da tiempo para pensar. Aos no dicen nada))
We don't have any shelves here. No.
Probably in your home, in the kitchen maybe, bedroom,
... you have pieces of board or material (..) and then you put things, right? Where you put things. In the kitchen you might put plates and cups and other things, right? And in your bedroom
... you might put books and notebooks
((proporciona explicación)).
- Aos: ((incomp.))
- P: *Estante* ((traduce)).
-
- Líneas 701-703:
- P: Aha, but what about Cruz Azul and.. Boca...
- Aos: Boca Juniors.
- P: Good? ((continúan opiniones; rescata conocimientos del mundo))
-
- Líneas 1050-1057:
- P: Okay. What about shoplifting? ((solicita explicación o significado))
- Aa: It's when a person enters to a store, and takes and article,
... hides it and then (..) gets out without paying it.
- P: Aha. Okay. Right ((corrobora))
Do you agree? ((solicita confirmación))
- Aos: Yes ((risas)).
- P: Have you ever done that? ((insta a la reflexión del contexto))
- Aos: Yes ((risas)) No ((traslapes)).

En resumen, las técnicas del profesor claramente condicionaron el discurso en el aula – propiciaron el uso de ciertas estrategias e inhibieron el uso de otras. Las técnicas del profesor son, por tanto, dignas de reflexión por parte de los profesores. Con este análisis queda respondida la tercera pregunta de investigación: ¿Cómo aborda el profesor de inglés de estos niveles el proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario dentro del salón de clase? En el siguiente apartado, se analizarán los cuestionarios aplicados a los alumnos.

4. 2 Los cuestionarios para aprendientes

Se aplicaron dos cuestionarios a los estudiantes y uno a los profesores de inglés en general. Se analizarán, por ahora, sólo los dos primeros.

4.2.1 El primer cuestionario para los aprendientes

Tenía como objetivo el recabar información sobre sus antecedentes académicos e interés por la L2. Fue respondido por 19 alumnos del Grupo 1 y por 21 del Grupo 2. Constaba de 10 preguntas, cinco de respuesta abierta y cinco de opción múltiple (Anexo No. 4). Aquí se resumen en tres cuadros los datos principales:

Antecedentes académicos:

- La edad de los encuestados oscilaba entre los 18 y los 23 años, siendo la media los 19.
- Provenían de 17 distintas áreas. Llama la atención que sólo el 13.33% de las carreras mencionadas pertenecieran al área de Humanidades - Derecho y Literatura dramática y teatro.
- El 22.5% pertenecía a Derecho y el 20% a Ingeniería en computación.
- Sólo de 2.5 a 5% (uno o dos estudiantes) pertenecían a alguna de las demás carreras.
- El 25% estaba cursando el cuarto semestre de su carrera.
- El 42.5% entró a quinto nivel de inglés.
- El 68.4% del Grupo 1 eran de nuevo ingreso.
- El 92.5% nunca había reprobado un nivel, ni dentro ni fuera del CELE.

- El 62.5% dijo haber estudiado 3 años de inglés en la secundaria.
- El 42.5% dijo haber estudiado 3 años de inglés en la preparatoria.
- El 70% dijo haber estudiado en institutos privados u otros centros por periodos relativamente cortos, siendo la media un año.
- Dedicar al inglés fuera del CELE dos y media horas a la semana como media.

Cuadro No. 27. Grupos 1 y 2: Información académica sobre los encuestados.

Para mejorar su inglés dijeron:

- | | |
|---|-------|
| • Ver películas en inglés y tratar de no leer subtítulos: | 92.5% |
| • Ver programas de TV en inglés: | 72.5% |
| • Leer otro tipo de textos en inglés: | 57.5% |
| • Hacer la tarea: | 57.5% |
| • Escuchar radio en inglés: | 55% |
| • Buscar oportunidades de hablar en inglés: | 55% |
| • Leer los textos en el libro de inglés: | 35% |
| • Participar en "chats" en inglés, en : | 25% |
| • Escuchar canciones y tratar de entender la letra: | 12.5% |
| • Escuchar las cintas del libro de texto: | 5% |
| • Ir a la mediateca del CELE: | 5% |

Cuadro No. 28. Grupos 1 y 2: Actividades que los estudiantes dicen hacer para mejorar su inglés.

Dijeron estar aprendiendo inglés porque:

- | | |
|---|-------|
| • Les interesaba aprender las cuatro habilidades: | 77.5% |
| • Les gustaba o lo consideraban esencial, necesario o interesante: | 40% |
| • El dominio de las cuatro habilidades era requisito obligatorio en sus carreras: | 32.5% |
| • Les interesaba hacer un posgrado en un país de habla inglesa: | 10% |

Cuadro No. 29. Grupos 1 y 2: Razones para estudiar inglés en el CELE.

Debe hacerse notar la información en los dos últimos incisos del Cuadro No. 28: sólo dos encuestados de un total de 40 mencionaron escuchar las cintas del libro o ir a la Mediateca del CELE.

4.2.2 El segundo cuestionario para los aprendientes

Fue respondido por 18 alumnos del Grupo 1 y 12 del Grupo 2, mismos que también habían contestado el primero. Con base en los eventos observados el cuestionario tenía tres objetivos – saber:

- Qué tantas palabras de las solicitadas o discutidas en clase recordaban.
- Qué tan útiles les parecían las estrategias usadas por ellos mismos.
- Qué tan útiles les eran las técnicas del profesor.

El formato fue tomado de Cánovas (1998). Se dejó sustancialmente igual salvo que las palabras o expresiones seleccionadas fueron específicas de la interacción de cada grupo y es precisamente por ello que esos resultados se discutirán separadamente. La sección de técnicas del profesor y el último listado sobre estrategias usadas dentro y fuera del salón de clase, empero, se discutirán juntas por no haber diferencias sustantivas entre los grupos. Este último listado servirá también para cotejarlo con la información provista por los estudiantes en la última parte del primer cuestionario. En los Anexos No. 5 y 6 aparecen las gráficas representativas. Aquí sólo se comentará lo más relevante de cada gráfica.

- **Palabras o expresiones recordadas** (Anexos Nos. 5 y 6, gráfica 1)

En esta primera sección es notable la diferencia entre ambos grupos ya que el Grupo 1 recordó muchas más palabras que el Grupo 2 y no hubo ninguna que sólo la recordara un estudiante como sucedió en el segundo grupo. Esto se puede deber a la selección arbitraria que hice de las palabras. Aunque todas las palabras las haya yo tomado de actividades en clase, quizá la selección del Grupo 1 incluyó más palabras que los aprendientes conocían previamente como es el caso de *referee*.

- **Equivalentes en inglés recordados** (Anexo No. 6, gráfica 2)

En esta segunda sección, exclusiva del Grupo 2, llama la atención cuán pocos estudiantes recordaron las palabras en L2 solicitadas en clase para poder reportar las noticias – la última expresión ni siquiera el alumno que la solicitó fue capaz de recordarla. Esto lo explico con base en el hecho de que el vocablo específico requerido era relevante únicamente para el alumno que estaba reportando la noticia. Además, esos vocablos raramente volvían a utilizarse.

- **Antónimos recordados** (Anexo No. 6, gráfica 3)

El libro de texto del Grupo 2 traía una sección dedicada a antónimos. Su discusión abarcó largo tiempo en una de las clases. Se trabajaron los antónimos en parejas y se revisaron en voz alta, razón por la que decidí incluirlos en el cuestionario. Sin embargo, como se puede ver en la gráfica correspondiente, pocos estudiantes los recordaron. La razón posiblemente es la misma de la sección anterior – que, hasta donde yo pude constatar, estos no se volvieron a utilizar.

- **Las estrategias en orden de utilidad para los encuestados**

Lo que se desprende de la gráfica correspondiente al Grupo 1 (Anexo No. 5, gráfica 2), coincide con lo observado en clase así como con el análisis de las transcripciones. Para los 18 encuestados las estrategias más útiles son tres¹⁸: preguntar directamente por el significado de una palabra o expresión (72.22%), e.g., *What's the meaning of?*, preguntar cómo se dice algo en la L2 (61.11%), e.g., *How do you say ... in English?* y preguntar a algún compañero (61.11%).

En el Grupo 2 (Anexo No. 6, gráfica 4), coinciden en las tres estrategias, pero con distintos porcentajes. Para los 12 respondientes la estrategia más útil también fue la de preguntar por el significado de alguna palabra o expresión (83.33%). El preguntar por el equivalente en la L2 no fue considerada como “muy útil” por ninguno de los estudiantes, y sólo el 50% la señaló como “útil”, cuando fue una estrategia usada constantemente durante el reporte de las noticias. Menos de la mitad (41.66%) consideraron de utilidad el preguntar a un compañero, hecho que llama mucho la atención, en particular cuando se observó que al trabajar en parejas o tríos consultaban a su compañero de equipo tanto como al profesor (e.g. 17B-22B, 551B-558B). Me atrevo a concluir que esto se debe a que el profesor del Grupo 2 por lo general respondía personalmente todas las preguntas que se le dirigían, por lo que a los estudiantes no les pareció útil preguntar a sus compañeros.

Asimismo, llama la atención las respuestas dadas en ambos grupos al uso del diccionario. A pesar de haber yo notado las múltiples veces en que los estudiantes recurrieron a los diccionarios, ésta no resultó ser una de las estrategias que consideran más útiles. En el Grupo 1 sólo el 33.33 % consideró el uso del diccionario bilingüe

¹⁸ Para estos porcentajes tomé en cuenta las estrategias marcadas con los número 1, 2 y 3 que representaban más utilidad.

apenas como útil. En el Grupo 2, esta estrategia empató el tercer lugar de preferencia, siendo considerada como útil por el 41.66% al igual que el preguntar a un compañero.

- **Las técnicas del profesor en orden de utilidad para los encuestados**

Los datos recabados en esta sección son semejantes en ambos grupos (Anexo No. 5, gráfica 3 y Anexo No. 6, gráfica 5). Resaltan como las dos técnicas más útiles:

- Dar el significado en inglés, apropiado al contexto, pudiendo ser de una palabra en L1 o en L2 (77.77% y 83.33%).
- Usar la palabra en una oración que aclara su significado (66.66% ambos grupos).

En contraste, llaman la atención como poco o nada útil:

- Dar la traducción exacta en inglés (66.66% y 75%)
- Propiciar el uso del diccionario (66.66% y 75%)

No sé cómo explicarlo lo primero – los aprendientes constantemente solicitaban la traducción de palabras nuevas, el darles el equivalente exacto a la palabra o expresión que solicitaban era lo más expedito, generalmente propiciaba el *uptake* inmediato. Una posible hipótesis es que ellos prefirieran que se les diera una paráfrasis o sinónimo de la palabra nueva o una oración en que se use la palabra nueva, como se menciona en la taxonomía de Schmitt. Lo segundo, relativo al uso del diccionario, coincide con las respuestas a la estrategia sobre uso del diccionario arriba comentadas, pero no concuerda con lo observado, pues ya mencioné la gran frecuencia y espontaneidad con que los estudiantes recurrían a los diccionarios.

- **Las estrategias que los aprendientes dicen usar dentro y fuera del salón de clase (Anexos Nos. 5 y 6 - última gráfica)**

Las gráficas de esta sección hablan por sí mismas. Después de restar el número de respuestas que señalan "nada" a las de "mucho" para obtener un número más balanceado de respuestas positivas, constaté algunas contradicciones. Mientras en clase observé un número muy limitado de estrategias empleadas, aquí los estudiantes dicen usar muchas más. Considero que se debe a que el hecho de leer el listado que les presenté los hizo conscientes de ciertas estrategias que posible-

mente llegan a usar fuera del aula. También se puede deber a que no todas las estrategias son observables – las estrategias cognitivas no pude, por tanto, haberlas notado. Ambas hipótesis son comprensibles, mas no puedo comprender que hayan señalado que usan “mucho” algunas estrategias observables que jamás usaron en el transcurso de las clases a las que asistí. Por ejemplo, jamás analizaron los afijos en una palabra y sin embargo, el 43.3% dijo usar esta estrategia “mucho”; tampoco asociaron en voz alta ninguna palabra con otra de la misma raíz, a pesar de que el 36.6% lo señaló como “mucho”.

Otra contradicción más aparece en la estrategia de buscar el significado en un diccionario bilingüe la cual fue marcada como “muy usada” por el 66.6% y buscar el significado en un diccionario monolingüe por el 23.3%. Estas cifras son menores en las secciones anteriores de este mismo cuestionario, mas puedo asegurar que estos últimos porcentajes son más acordes con lo que observé y con el tipo de diccionario que los estudiantes traían a clase – por lo general bilingüe.

• **Contraste con el primer cuestionario**

Asimismo, existen contradicciones entre esta última sección del cuestionario 2 (Anexos Nos. 5 y 6) y la última del cuestionario 1 en la cual se les preguntaba qué hacen para mejorar su inglés (Anexo No. 4). En el primer cuestionario el porcentaje de encuestados que dijo ver películas en inglés tratando de no leer los subtítulos fue el más alto de todos (92.5%) mientras que en este segundo cuestionario bajó a 16.6%. Lo mismo puede observarse en escuchar música en inglés (55% vs. 23.3%) y participar en “chats” (25% vs. 3.3%). Más aún, el ver programas de TV en inglés ni siquiera fue mencionado la segunda vez (72.5% vs. 00%). La explicación más plausible a esto último podría ser que en el segundo cuestionario no venían impresas todas las estrategias mencionadas en el primero, por lo que al no verlas por escrito, los estudiantes no fueron capaces de recordarlas.

La única estrategia en que coinciden los porcentajes es en leer en inglés otras cosas además del libro de texto (55% vs. 60%) y esta estrategia sí venía impresa en el segundo cuestionario. Del análisis de ambos cuestionarios se compendia, en el siguiente cuadro, una lista de las diez estrategias más mencionadas por los encuestados¹⁹, y con ello queda respondida la segunda pregunta de investigación:

¹⁹ Se compendian aquellas estrategias que mencionaron más del 50% de los encuestados como promedio de ambos cuestionarios. El uso del diccionario no alcanzó este porcentaje.

¿Cuáles estrategias consideran los aprendientes que les ayudan en su proceso de adquisición de vocabulario?

- Leer en inglés otro tipo de textos.
- Ver películas en inglés y tratar de no leer subtítulos.
- Buscar oportunidades de hablar en inglés.
- Aprovechar toda oportunidad de practicar lo aprendido.
- Relacionar las palabras nuevas con el contexto.
- Inferir o adivinar el significado de las palabras nuevas por el contexto.
- Tratar de entender trozos completos, no palabra por palabra.
- Ver programas de TV en inglés.
- Escuchar radio en inglés.
- Hacer la tarea.

Cuadro No. 30. Estrategias más útiles a criterio de los aprendientes.

4.3 Las entrevistas

4.3.1 A los aprendientes

Entrevisté a 19 estudiantes – doce del Grupo 1 y siete del Grupo 2. De sus antecedentes académicos importantes en su proceso de aprendizaje de la L2 mencionaron que alguno(s):

• Vivió en EEUU y aprendió inglés como L1:	5.3%
• Estudió en secundaria bilingüe:	5.3%
• Estudió inglés en escuelas particulares desde primaria:	26.3%
• Estudió inglés en institutos privados:	47.4%
• Estudió inglés en su facultad:	10.5%

Cuadro No. 31. Antecedentes académicos mencionados por los entrevistados como relevantes para el aprendizaje de la L2.

Los estudiantes que empezaron desde chicos, así como los que aprendieron inglés en institutos privados u otros lados se muestran satisfechos de la vivencia. El

estudiante que vivió en el extranjero lo recomienda plenamente, aunque sea por unos meses.

Sobre el listado de estrategias, el 95% de los entrevistados dijo que eran conscientes de utilizar algunas de las estrategias, pero que tomaron conciencia de otras con el listado. Hubo una alumna que mencionó que en preparatoria había tenido una profesora inglesa que había hecho mucho hincapié en las estrategias, por lo que ella era muy consciente de usarlas, mientras que hubo otra que dijo que ella no tenía estrategias. Entre las estrategias que dijeron les han ayudado a aprender la L2 resaltan:

• Tratar de no leer subtítulos al ver películas o programas de TV en inglés:	42.1%
• Asociar con lo que ya conoce:	36.8%
• Hablar con otros en L2:	31.6%
• Leer sobre temas que ya conoce:	26.3%
• Escuchar música en inglés:	26.3%
• *Tratar de aprenderlo como la L1:	21.1%
• *Imitar a los NH:	21.3%
• Conocer la gramática:	
• Vivir en un país de habla inglesa:	15.9%
• Participar en "chats" en :	15.9%
• *No traducir literalmente de L1 a L2:	15.9%
• Repasar mentalmente:	10.5%
• *Buscar ayuda de alguien que sabe más:	10.5%
• Aprovechar los prefijos y sufijos:	10.5%
• *Participar en discusión de temas polémicos:	5.3%
* Estrategias nunca antes mencionadas	

Cuadro No. 32. Estrategias relevantes mencionadas oralmente por los entrevistados.

Algunas de las estrategias mencionadas confirman lo observado o lo respondido en los cuestionarios. Se corrobora, aunque no con el 92.5% del primer cuestionario, que ver películas en inglés tratando de no leer los subtítulos es una estrategia muy practicada. Lo mismo podría decirse de asociar con lo ya conocido, leer sobre temas ya conocidos y escuchar música o radio en inglés. Aparecen estrategias nunca antes mencionadas, como son imitar a los nativo-hablantes (NH) o participar en discusión de temas polémicos (ver incisos marcados con asterisco *) y, una vez más, no mencionan el uso del diccionario que tanto los vi usar. También se comprueba que existen

distintos estilos de aprendizaje ya que hubo quien dijo que le sirve conocer la gramática y en particular los afijos, y hubo quien dijo buscar oportunidades de hablarlo.

El 36.8% de los entrevistados dijeron que “les falla el hablar”, es decir, su producción oral no es tan fluida como quisieran. En uno de los casos no coincido con esa opinión pues se trataba de un joven del Grupo 1 sumamente participativo cuya L2 era de lo mejor en ese salón. Por otro lado se dio el caso de un entrevistado, quien habiendo señalado en su cuestionario que no usa el diccionario, ese día traía consigo su propio diccionario bilingüe. Entonces aclaró que, por motivos prácticos, no usaba el Webster grande que tenía en su casa, pero sí este de bolsillo. Otro más, sólo uno del Grupo 2, dijo haber aprendido inglés casi solo, hacer uso del correo electrónico para comunicarse con americanos y tener en su cuaderno una sección dedicada a vocabulario. Este estudiante, cabe hacer notar, era muy reflexivo y se desenvolvía magníficamente.

Todos los entrevistados fueron muy explícitos en sus comentarios. Este es, quizás, el mayor fruto de la entrevista – que los estudiantes se sintieran en confianza de abrirse, de explayarse. Llama la atención que en la entrevista ninguno hizo mención de la Mediateca. Cuando yo hacía referencia a ella, hubo quien dijo que no sabía de ella porque casi no se anunciaba; otro que “le daría pena” ir al club de conversación, y otro más que “tal vez” iría al siguiente semestre. Los tres alumnos que dijeron participar en *chats* dieron opiniones contrarias – dos dijeron que no sirve porque los que participan usan contracciones como “U” por *you* o usan “eslang” (sic), o no son NH y por lo tanto “no saben inglés”. La tercera persona, en cambio, dijo que le gusta precisamente por enfrentarse en el *chat* a ese tipo de lenguaje que no encuentra en el salón de clase o los libros de texto. Otros comentarios aislados que vale la pena resaltar por ser factores que motivan al entrevistado fueron:

- “La confianza que le dan los compañeros” (no el profesor) es lo que le ha ayudado a expresarse oralmente.
- El diccionario le parece “una trampa” – prefiere inferir, adivinar del contexto.
- Aprender idiomas “quita barreras”; está aprendiendo varios.
- Es la manera “natural de enseñar de su profesor, quien no obliga a nada, no corrige todo el tiempo”, lo que le ha ayudado este semestre. ?
- El hecho de que a su hermano le guste tanto el inglés, le sirve de estímulo.

Finalmente, cuando ya había yo apagado la grabadora, una joven me dijo que le había sido difícil responder el cuestionario porque “uno no se concientiza de la manera de aprender”. Este comentario final, aunado al hecho de que el 95% de los estudiantes entrevistados mencionara que no era consciente de todas las estrategias que usa, le lleva a uno a concluir que es necesario hacer en el aula más actividades de toma de conciencia de estrategias.

4.3.2 Las entrevistas a los profesores

Con relación al tema a investigar, ambos profesores concuerdan en la necesidad de enfatizar vocabulario, en la importancia que esto tiene. Uno plantea que a los estudiantes en general les falta vocabulario, mientras el otro se explaya más y menciona que al inicio del curso los alumnos reconocen que les falta vocabulario y entonces deciden la manera de adquirirlo. En los últimos semestres ha sido leyendo una novela de su elección con lo que aprenden a manejar vocabulario desconocido sin recurrir constantemente al diccionario; aprenden a adivinar del contexto, a inferir. El primer profesor dice que hay que insistir en vocabulario siempre, en cualquier actividad – lectura, video, canción, películas con *close caption*, artículos de periódico, artículos de revistas que no pierdan actualidad. Este docente dedica la esquina superior derecha del pizarrón al vocabulario nuevo. Ambos aprovechan las secciones de vocabulario en el libro de texto, aun cuando no esté en contexto, y coinciden en considerar el libro como un apoyo, más aún – como la guía principal pues no existen otros objetivos que los contenidos del texto.

Ambos profesores son conscientes de las técnicas que usan para atraer la atención hacia algún vocablo nuevo, aunque puedan manejarlo de distintas maneras, como se observa en la siguiente tabla. En ella se concentran los comentarios espontáneos de cada profesor en respuesta a la técnica que se le mencionaba (dieciocho técnicas en total).

Coincido con lo externado por los profesores – demuestra que se conocen a sí mismos bien, que saben cómo se manejan en clase. Para completar la tabla, me atrevería a hacer algunas precisiones sobre aquello que ahí se señala como “no se mencionó”. El profesor del Grupo 1 no solía corregir explícitamente, contrastar con la L1, o contrastar el inglés británico con el americano. El profesor del Grupo 2 sí solía usar esas tres técnicas, así como dar explicaciones gramaticales. Nunca usó el cua-

dero de trabajo. Ambos proporcionaban mucha información cultural – en una ocasión el profesor del Grupo 2, por ejemplo, informó sobre el origen de @.

Técnica	Prof. Grupo 1 (NNH)	Prof. Grupo 2 (NH)
Llamar la atención hacia un vocablo nuevo.	Para incrementar su vocabulario; les pregunta si conocen el significado.	Selecciona la palabra dependiendo del contexto, de que varias personas pregunten, de su significado u origen o de la raíz de la palabra.
Involucrar a los alumnos en explicaciones o significados.	Devuelve la pregunta al grupo.	Con frecuencia lo hace.
Ampliar explicaciones dadas por los alumnos.	A veces lo hace.	Con frecuencia.
Proporcionar él mismo el significado o explicación.	A veces.	A veces.
Fomentar el uso del diccionario.	Los lleva a clase; planea actividades que lo requieran.	Depende del momento - nunca para lectura extensa.
Fomentar el asociar con conocimientos previos.	Siempre - el profesor mismo asocia palabras nuevas con otras en las lenguas que habla.	Muy importante - es como ponerlos en contexto.
Fomentar el adivinar del contexto.	Siempre - también para decidir sobre el significado apropiado en el diccionario.	Frecuentemente.
Fomentar la corrección entre pares	Siempre.	(No se mencionó en esta entrevista.)
Confirmar lo dicho por el alumno.	No siempre, pero con frecuencia para evitar que adquieran errores.	Mucho - los mismos alumnos lo esperan, no confían de sus compañeros.
Corrección explícita.	(No se mencionó en esta entrevista.)	A veces - depende de la persona y la actividad.
Corrección implícita.	Siempre, pero reconoce que el alumno no siempre se da cuenta de la corrección.	Preferentemente
Explicaciones gramaticales.	Rarísimas veces. No cree que sirvan; prefiere usar el cuaderno de trabajo para esto.	(No se mencionó.)
Contrastar con la L1.	(No se mencionó.)	A veces. Hay momentos en que es mejor contrastar.
Proporcionar información cultural.	Necesario conocer las otras culturas, no sólo el código.	(No se mencionó.)
Contrastar inglés británico con inglés americano.	(No se mencionó.)	Frecuentemente - es parte de lo cultural; el alumno decide cuál usar.

Uso del libro de texto.	Lo usa mucho. Es un apoyo, es la guía principal.	Muy provechoso. Es como "el espinazo" del curso; es el único programa que se tiene.
El cuaderno de trabajo.	Le sirve para afianzar la gramática.	(No se mencionó, pero no lo tenían los alumnos)
Las actividades específicas de vocabulario en el libro de texto.	Las aprovecha mucho.	Están descontextualizadas, pero las aprovecha mucho.

Tabla No. 8. Técnicas de los profesores vistas por ellos mismos.

Sobre sus actividades especiales en clase, cada uno explicó así el objetivo:

Actividad	Objetivo - Grupo 1	Objetivo - Grupo 2
Inicial: Charla informal (Grupo 1) Reporte de noticias (Grupo 2)	Crear un ambiente amigable y relajado; relajarse él mismo; vocabulario como consecuencia.	Adquirir vocabulario que no van a encontrar en otra parte; buscar que los alumnos tengan conocimientos generales, del mundo: aprovechar los temas como tópico para sus clases.
Video, lecturas, canciones.	Romper la rutina, llevar material auténtico, adquirir vocabulario específico y "natural".	
Película		Práctica intensiva de comprensión auditiva en una situación real; mucho vocabulario y cómo estructurar sus diálogos.
Ensayo (en partes pequeñas)		Ir enseñándoles poco a poco a redactar una crítica de un libro – sus distintas partes (sobre el autor, los personajes, la trama, etc.); dar una opinión fundada; aprender a leer sin necesidad de buscar cada palabra que no entienden en el diccionario.

Tabla No. 9. Actividades específicas de los profesores observados, vistas por ellos mismos.

A este respecto fue para mí una sorpresa enterarme que la charla inicial del profesor del Grupo 1 con sus alumnos, no tenía como objetivo primordial el adquirir vocabulario nuevo. Para él era más importante tener un momento de relajación antes

de iniciar la clase, tanto para él como para sus alumnos. Las demás actividades, como yo lo inferí, sí tenían como objetivo la adquisición de vocabulario. A reserva de analizar el cuestionario respondido por ambos profesores, puedo adelantar que, de estas entrevistas se infiere como afirmativa la respuesta a la cuarta pregunta de investigación: ¿Considera el profesor que sus técnicas contribuyen al aprendizaje de vocabulario por parte de sus alumnos?

Los profesores hicieron otros comentarios que en seguida acoto:

El profesor del Grupo 1 considera que:

- Sus técnicas podrían mejorar observando a otros profesores, pero su tiempo libre no coincide con el de los profesores que desearía observar.
- Depende del grupo que el profesor se motive. Si se ve interés, eso mueve al profesor a buscar más, a trabajar más, a exigir más.
- Sintió en alguna ocasión que mi presencia como observadora afectaba su manera de comportarse, aunque no siempre porque sabía que el objetivo no era juzgarlo, sino llevar a cabo una investigación.

El profesor del Grupo 2 manifiesta que:

- Hay que leer, leer y leer, como dice Krashen, para adquirir vocabulario.
- Hay que aprovechar mejor los materiales que se llevan a clase o el libro de texto mismo.
- Como Departamento necesitamos tener más presente la necesidad de vocabulario. A veces es falta de actualización de los maestros porque el vocabulario con el tiempo va cambiando y hay que estar leyéndolo.
- Los conceptos en el libro de texto "File" son más simples que en "Headway". Este último está más al nivel de los estudiantes.

4.4 El cuestionario para los profesores

4.4.1 Para los profesores observados

Este es un cuestionario aplicado inicialmente en 1997 a los profesores del Departamento de Inglés del CELE. Para esta investigación fue respondido por los profesores observados antes de la entrevista. Tiene por objetivo recabar información sobre aquello que los profesores dicen hacer en el salón de clase con relación a la

enseñanza de vocabulario. El cuestionario inicia con una pregunta a la que el profesor del Grupo 1 respondió que no enfoca en vocabulario sistemáticamente, mientras que el profesor del Grupo 2 respondió que sí. Después presenta un listado de 31 actividades (y la posibilidad de añadir otras) que los profesores pueden hacer en clase. La respuesta de opción múltiple consta de cuatro opciones - siempre, a veces, raras veces, nunca. El profesor del Grupo 1 prefirió señalar en medio de las dos primeras donde consideraba que debería existir la opción "generalmente" (*usually*). De esas 31 actividades que pueden hacerse en clase, ambos profesores coinciden en que **nunca** hacen ninguna de las tres primeras. En el resto de las actividades su respuesta varía – aunque por lo general es similar, como se puede comprobar en la tabla a continuación:

Actividad	Profesor Grupo 1	Profesor Grupo 2
1. Pide a sus alumnos memorizar listas de palabras.	Nunca	Nunca
2. Les pide memorizar palabras que él mismo haya seleccionado.	Nunca	Nunca
3. Negocia con ellos las palabras a memorizar.	Nunca	Nunca
4. Pide a sus alumnos <u>reconocer</u> más que memorizar palabras.	A veces	A veces
5. Les pide <u>usar</u> más que memorizar palabras.	Generalmente	Siempre
6. Les pide o da el significado en la L1.	A veces	A veces
7. Les pide o da definiciones y explicaciones en la L2.	Generalmente	Siempre
8. Les pide ejemplos en contexto.	Generalmente	Siempre
9. Solicita sinónimos o antónimos.	Siempre*	A veces
10. Sólo enfatiza el vocabulario en el libro de texto.	A veces	Nunca
11. Incluye vocabulario incidental.	Generalmente	Siempre
12. Incluye el vocabulario que ellos solicitan.	Generalmente	Siempre
13. Incluye <i>phrasal verbs</i> .	A veces	Siempre
14. Incluye frases idiomáticas y expresiones coloquiales.	A veces	Siempre
15. Usa juegos de vocabulario y crucigramas.	A veces*	Raras veces*
16. Propicia el inferir y adivinar del contexto.	Generalmente	Siempre
17. Pone énfasis en palabras con varios significados.	A veces	Siempre
18. Pone énfasis en colocaciones.	A veces*	Siempre*
19. Enfatiza la función gramatical que desempeña la palabra.	A veces	Siempre
20. Enfatiza palabras que pueden tener distinta función gramatical.	A veces	Siempre
21. Enfatiza la relación de palabras e.g. conectores y pronombres.	A veces	A veces
22. Pone énfasis en la relación de familias de palabras.	Raras veces	A veces

23. Pone énfasis en relacionar las palabras por tema o tópico.	A veces	Siempre
24. Propicia el uso del diccionario bilingüe.	Raras veces	A veces
25. Propicia el uso del diccionario monolingüe.	Generalmente	A veces
26. Recicla el vocabulario de distintas maneras.	Raras veces*	Siempre*
27. Diseña actividades de vocabulario.	Nunca	A veces*
28. Pide a sus alumnos que diseñen actividades de vocabulario.	Nunca	Raras veces*
29. Pide a sus alumnos leer en casa.	Siempre	Siempre
30. Examina el vocabulario de sus alumnos oralmente.	Raras veces*	Raras veces*
31. Examina el vocabulario de sus alumnos de manera escrita.	Nunca	Siempre*
* No sucedió durante las observaciones.		

Tabla No. 10. Actividades relativas a vocabulario que los profesores observados dijeron hacer en clase.

Parece haber poca relación entre la entrevista y este cuestionario, ya que éste es mucho más detallado. Esto se debe a que yo no llevé conmigo a la entrevista los cuestionarios respondidos y por tanto, no hice referencia a ellos. Cuando entrevisté a los alumnos, en cambio, sí llevaba sus cuestionarios y pude hacer referencia a ellos. Por este motivo, compararé las respuestas al cuestionario sólo con lo observado en clase. Coincido con muchas de las respuestas dadas, mas no con todas. Yo no noté la sistematización con que el profesor del Grupo 2 dice enfocar el vocabulario. Por su parte, el profesor del Grupo 1 señala que “siempre” solicita sinónimos o antónimos – tampoco lo observé. Ambos señalan técnicas que yo jamás presencié – las marcadas con asterisco. Durante las más de 20 horas que observé cada grupo, por ejemplo, jamás noté ni que repasaran las palabras recién aprendidas, ni que más adelante examinaran el vocabulario requerido en clase. Es posible que los profesores hayan llevado a cabo tales técnicas, pero a mí no me tocó observarlo, dado que no estuve presente en la totalidad de las clases en esos tres meses de observación, sino que estuve presente en dos pequeños periodos, uno antes y otro después de los exámenes intersemestrales y el periodo vacacional.

Para concluir, puedo decir que con este análisis del cuestionario se completa la respuesta a la tercera pregunta de investigación: ¿Cómo aborda el profesor de inglés de tales niveles el proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario? Los profesores abordan de muchas más maneras que las observadas el proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Asimismo, se confirma la respuesta a la última pregunta de investigación: ¿Considera el profesor que sus técnicas contribuyen al aprendizaje de

vocabulario por parte de sus alumnos? Definitivamente sí lo consideran. Es por ello que aprovechan las oportunidades de enfocarse en palabras nuevas y de ese modo propiciar el incremento de vocabulario en sus alumnos. Esto se desprende de las observaciones y se confirma en ambas entrevistas (4.4).

A pesar de ya haber encontrado respuesta a mis preguntas de investigación, todavía deseaba saber qué pensaban los demás profesores de inglés respecto a la enseñanza de vocabulario por lo que, tiempo después, solicité al resto del profesorado del Departamento de Inglés que respondieran el mismo cuestionario.

4.4.2 El cuestionario para los profesores de Departamento de Inglés

El mismo cuestionario fue presentado al resto de los profesores del Departamento de Inglés en marzo del 2003. Lo respondieron 25 profesores, más los profesores observados. Esta cifra es equivalente a 38.5% del profesorado de entonces. Se buscaba conocer cómo pensaban al respecto, al mismo tiempo que comparar sus respuestas con aquéllas dadas en 1997. Algunos de los respondientes era la primera vez que lo respondía; otros la segunda. Por haberlo respondido anónimamente, no existe manera de comparar respuestas individuales.

La respuesta a la primera pregunta condicionaba el resto de las respuestas (Anexo No. 1). El 81.5% de los encuestados (22 profesores) respondieron que ponen énfasis sistemáticamente en vocabulario; el 18.8% (cuatro profesores) dijeron que sólo cuando es parte del libro de texto y el 3.7% (un profesor) dijo que nunca lo enfatizaba. Estos últimos cinco profesores no tenían que responder el resto del cuestionario así que lo regresaron en blanco. Esta es la primera vez que algún profesor responde con un "nunca".

De los 22 que sí completaron el cuestionario algunos dijeron enseñar nivel básico, otros intermedio, otros ambos, por lo que terminaron siendo 14 respondientes a nivel elemental y 14 a nivel intermedio. Al igual que en 1997, no hubo diferencias sustantivas entre un nivel y otro – salvo por un mayor énfasis en palabras que tienen distintas funciones gramaticales en el nivel intermedio (29% vs. 58%). Por este motivo decidí juntar los resultados de ambos niveles. En la siguiente página presento una tabla comparativa de los porcentajes en 1997 y en 2003. De cuatro respuestas posibles (siempre, algunas veces, raras veces y nunca), seleccioné únicamente los extremos – siempre y nunca. Las respuestas de los profesores observados quedaron integradas

a alguno de los porcentajes altos en la mayor parte de los incisos, salvo alguna que otra ocasión como es la actividad No. 30, donde ambos respondieron “raras veces” – respuesta que me parece más realista que el “siempre” de las mayorías.

Actividad	1997	2003
1. Pide a sus alumnos memorizar listas de palabras.	7.5% siempre 52.5% nunca	00% siempre 64.05% nunca
2. Les pide memorizar palabras que él mismo haya seleccionado.	7.5% siempre 31.5% nunca	10.5% siempre 57% nunca
3. Negocia con ellos las palabras a memorizar.	12% siempre 41.5% nunca	10.5% siempre 61% nunca
4. Pide a sus alumnos <u>reconocer</u> más que memorizar palabras.	72% siempre 00% nunca	53.5% siempre 00% nunca
5. Les pide <u>usar</u> más que memorizar palabras.	74.5% siempre 00% nunca	58% siempre 00% nunca
6. Les pide o da el significado en la L1.	4% siempre 12.5% nunca	3.5% siempre 3.5% nunca
7. Les pide o da definiciones y explicaciones en la L2.	55.5% siempre 5.5% nunca	75% siempre 00% nunca
8. Les pide ejemplos en contexto.	62% siempre 00% nunca	50.5% siempre 00% nunca
9. Solicita sinónimos o antónimos.	41.5% siempre 16% nunca	50% siempre 00% nunca
10. Sólo enfatiza el vocabulario en el libro de texto.	5.5% siempre 26.5% nunca	7% siempre 50.5% nunca
11. Incluye vocabulario incidental.	56.5% siempre 7.5% nunca	68.5% siempre 00% nunca
12. Incluye el vocabulario que ellos solicitan.	56.5% siempre 00% nunca	64% siempre 00% nunca
13. Incluye <i>phrasal verbs</i> .	31.5% siempre 00% nunca	43% siempre 00% nunca
14. Incluye frases idiomáticas y expresiones coloquiales.	39% siempre 4% nunca	29% siempre 00% nunca
15. Usa juegos de vocabulario y crucigramas.	9% siempre 12% nunca	14% siempre 10.5% nunca
16. Propicia el inferir y adivinar del contexto.	85.5% siempre 00% nunca	57% siempre 00% nunca
17. Pone énfasis en palabras con varios significados.	24% siempre 00% nunca	36% siempre 00% nunca
18. Pone énfasis en colocaciones.	33.5% siempre 00% nunca	53.5% siempre 00% nunca

19. Enfatiza la función gramatical que desempeña la palabra.	38% siempre 12% nunca	50% siempre 00% nunca
20. Enfatiza palabras que pueden tener distinta función gramatical.	22.5% siempre 17.5% nunca	43.5% siempre 3.5% nunca
21. Enfatiza la relación de palabras e.g., conectores y pronombres.	15.5% siempre 5.5% nunca	28.5% siempre 3.5% nunca
22. Pone énfasis en relacionar familias de palabras.	10% siempre 9% nunca	17.5% siempre 7% nunca
23. Pone énfasis en relacionar palabras por tema o tópico.	32% siempre 00% nunca	47% siempre 3.5% nunca
24. Propicia el uso del diccionario bilingüe.	17% siempre 32% nunca	14% siempre 21% nunca
25. Propicia el uso del diccionario monolingüe.	41.5% siempre 21.5% nunca	54% siempre 10.5% nunca
26. Recicla el vocabulario de distintas maneras.	26.5% siempre 7.5% nunca	43% siempre 00% nunca
27. Diseña sus propias actividades de vocabulario.	36.5% siempre 21% nunca	14% siempre 10.5% nunca
28. Pide a sus alumnos que diseñen actividades de vocabulario.	1.5% siempre 47.5% nunca	17.5% siempre 46.5% nunca
29. Pide a sus alumnos leer en casa.	54.5% siempre 10% nunca	71.5% siempre 00% nunca
30. Examina el vocabulario de sus alumnos oralmente.	54.5% siempre 10% nunca	71.5% siempre 00% nunca
31. Examina el vocabulario de sus alumnos de manera escrita.	11% siempre 26.5% nunca	25% siempre 14% nunca

Tabla No. 11. Actividades relativas a vocabulario que los profesores encuestados dijeron hacer en clase.

Entre 1997 y 2003, parece haber una mayor conciencia de aquello que favorece la adquisición de vocabulario. A continuación comento los cambios que me parecen relevantes y favorables en general:

- Técnicas 1 y 2: Un mayor porcentaje de profesores responde "nunca", lo cual hace pensar que ya no es la memorización la estrategia a fomentar. Tampoco lo es la imposición de palabras a aprender.
- Técnica 3: Uno podría pensar que es bueno negociar con los estudiantes las palabras a memorizar pues ello implica tomarlos en cuenta como copartícipes del proceso enseñanza-aprendizaje, pero la mayoría de los

respondientes dijeron que nunca lo hacen. Esto considero que se debe a que, al igual que las dos primeras técnicas, se incluye la palabra “memorizar” y por ello el rechazo – debió decir “aprender”. Valdría la pena ahondar en el punto de la negociación.

- Técnica No. 6: Tal parece que ya se da un uso adecuado a la L1, pues la mayoría respondió que “a veces” (45.5% + 54%).
- Técnicas No. 7 y 9: Se incrementa su uso, lo cual es bueno para la adquisición de vocabulario.
- Técnicas No. 8 y 16: Siendo unas técnicas tan populares, sorprende que baje el porcentaje de “siempre”, pero como aumenta el de “a veces” (20% + 36% y 8.5% + 36%) prácticamente quedan igual y el especificar “a veces” parece ser más realista.
- Técnicas No. 10, 11 y 12: Se reduce el porcentaje de profesores que sólo enfatizan el vocabulario en el libro de texto y se incrementa el enfoque en vocabulario incidental o vocabulario solicitado por los alumnos.
- Técnicas No. 13, 14 y 18: Se incrementa el porcentaje de profesores que “siempre” incluyen frases verbales (*phrasal verbs*) y colocaciones, pero baja el de aquéllos que “siempre” incluyen frases idiomáticas o expresiones coloquiales. Sin embargo, el promedio de “siempre” y “a veces” es mayor, por lo que termina siendo un incremento realista.
- Técnicas No. 19 a 23: Se incrementa en todas el porcentaje de “siempre”, con lo cual distintas áreas de la sintaxis se ven realizadas.
- Técnicas 24 y 25: Disminuye el porcentaje de “nunca” por tanto resalta el uso del diccionario.
- Técnica No. 29: Coincide con lo observado, y con comentarios verbales hechos por varios profesores en múltiples ocasiones – hoy por hoy muchos propician la lectura extensa fuera del aula.
- Técnicas No. 26, 27, 28, 30 y 31: Aunque todas estas técnicas son positivas para el proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario, llama mucho la atención que cierto porcentaje de profesores – en ocasiones un porcentaje alto – exprese que “siempre” utiliza estas técnicas. Yo, en lo personal, no noté esto en las observaciones hechas para esta investigación (ni lo he

notado en las múltiples observaciones hechas para otros fines en los últimos 10 años).

Para concluir este capítulo es necesario resaltar que existe una discrepancia entre lo que los aprendientes y los profesores dicen hacer con respecto a vocabulario y lo que observé o he observado dentro del aula. Los aprendientes emplean muchas menos estrategias en clase de las que en los cuestionarios dicen utilizar. De hecho, las estrategias más utilizadas en clase se pueden reducir a cuatro:

- Uso de la L1 (con tres distintos fines).
- Asociar con conceptos ya conocidos (ya sea del mundo, de la L1 o de la L2).
- Solicitar clarificación o verificación o traducción.
- Solicitar el significado de alguna palabra o expresión en la L2 (la respuesta pudiendo ser de distintos tipos).

Los profesores también dicen usar muchas más técnicas de las que parecen utilizar. Aquellas técnicas que fueron claramente observadas y constantemente empleadas podrían reducirse a seis:

- Propiciar el uso de conocimientos previos de la L2.
- Rescatar conocimientos del mundo.
- Corroborar información dada por algún estudiante.
- Proporcionar explicación o significado en la L2.
- Instar a la reflexión.
- Preguntar por el significado de una palabra o expresión.

El hecho que todos los participantes digan utilizar mayor número de estrategias o técnicas parece significar que, tanto estudiantes como profesores, tienen conciencia de la importancia de conocer más vocabulario y por ello ponen tanto énfasis en las palabras nuevas durante el transcurso de las clases. Empero, no saben o no hallan el modo de reafirmarlo y consolidarlo posteriormente. Esta reflexión me lleva a hacer una breve propuesta pedagógica como parte del capítulo siguiente y final, en el cual arribaré a mis conclusiones.

CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A lo largo de este trabajo intenté describir las maneras en que los estudiantes buscan aprender palabras nuevas y las maneras en que los profesores les ayudan a alcanzar tal aprendizaje. Como primer paso, en el capítulo inicial mencioné los antecedentes que juzgué justificaban este estudio – el sentir de tantos aprendientes que consideran que les falta vocabulario, los pobres resultados de los alumnos de octavo nivel que presentan el TOEFL, mi observación de múltiples clases donde casi nunca se dio atención al vocabulario y mi propio quehacer docente que adolece de lo mismo. Asimismo, en ese primer capítulo planteé mis objetivos y preguntas de investigación.

En el segundo capítulo presenté las bases teóricas en las que fundamenté el estudio – describí dos teorías de adquisición de una segunda lengua y en particular cómo se adquiere el vocabulario en una primera y segunda lengua. Hablé también del papel de las estrategias de aprendizaje en este segundo proceso, así como del papel del profesor y la pedagogía. Finalmente señalé la importancia de investigar a partir de la interacción en el salón de clase.

En el tercer capítulo describí el estudio en sí: la metodología, la población y los instrumentos – más de 20 sesiones de clase observadas y grabadas, transcritas y complementadas con notas de campo, dos cuestionarios para los aprendientes, uno para los profesores y entrevistas a ambas partes. Además, detallé el ambiente en las aulas observadas, así como los libros de texto utilizados en cada grupo que observé.

En el cuarto capítulo analicé los datos recabados a través de los distintos instrumentos, cotejé los resultados de un análisis con otro, y en el caso del cuestionario para los profesores, cotejé esos resultados con los de una investigación previa. Fue por medio de estos análisis que respondí las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo.

En este capítulo pretendo regresar al segundo capítulo, relacionar la teoría presentada en él con los resultados encontrados en el cuarto capítulo, llegar a algunas conclusiones y hacer unas cuantas propuestas pedagógicas y de investigación.

Sigo considerando que la Teoría del discurso de Hatch (2.3.1) y la Teoría de la reestructuración de McLaughlin (2.3.2) tienen mucho que ver con la adquisición de

vocabulario, mas no me fue posible observarlas con detenimiento porque no se dieron momentos suficientemente largos de interacción comunicativa natural, como lo demuestra el que sólo en una ocasión una estudiante llegó a usar en la conversación alguna expresión coloquial (línea 1311, *I wanna dog*). A manera general puedo decir que sí hubo negociación de significado, pero no puedo aseverar que haya habido uso de expresiones formulaicas que reducen la carga del aprendizaje o que haya habido reestructuración del conocimiento en partes significativas mayores, por medio del proceso de segmentación (*chunking*). Habría que hacer otro proyecto de investigación enfocado en esto para averiguar si estas teorías se ven reflejadas en la interacción en el salón de clase o no.

Tampoco pude adentrarme a profundidad en las diferencias individuales (2.4.2), mas no por ello debo dejar de asentar que a lo largo de las múltiples observaciones logré identificar algunos estilos de aprendizaje y algunos tipos de personalidad, por ejemplo, un aprendiente analítico en el Grupo 2 y uno global en el Grupo 1 – ambos buenos aprendientes, así como una aprendiente extrovertida en el Grupo 2 y una introvertida en el Grupo 1. Observé que el ser extrovertido no fue sinónimo de ser buen aprendiente ya que, en este caso, la estudiante extrovertida no solía preocuparse de cómo hablaba o de hacer la tarea o aún de escuchar con detenimiento a los demás. En cambio a la estudiante introvertida se veía siempre atenta, observando todo y participando reflexivamente cuando se le abordaba. Los cuestionarios y sobre todo las entrevistas reflejan a su vez rasgos distintivos de cada estudiante, mas todo esto es también digno de investigarse separadamente.

La motivación parece haber estado imbuida en prácticamente todos los aprendientes. Esto lo pude inferir de su comportamiento en clase, y lo observé, a nivel grupal, propiciado por el profesor, el ambiente y la interacción en el salón de clase. Aquí valdría la pena citar a Lewis (1994:25) quien dice, parafraseando a Krashen: “Si la motivación y la confianza están altas y la ansiedad baja, el filtro afectivo de los aprendientes se baja y ... el *input* es más factible que se convierta en *intake*²⁰”.

En otra parte del segundo capítulo (2.5.3.1), describo lo que Richards (1990) llama enseñanza eficiente. Aunque mi interés principal estaba en identificar las técni-

²⁰ *Intake*: Es aquel *input* que es realmente útil al aprendiente, que el aprendiente puede usar (Richards, Platt y Platt, 1985:182).

cas de cada profesor, sí puedo afirmar que los profesores demostraron llevar sus clases bien estructuradas, sus indicaciones por lo general fueron claras y las actividades apropiadas y en una lógica que los estudiantes pudieran percibir – aun cuando jamás les hayan dicho expresamente cuál era la meta a alcanzar en determinada sesión. La enseñanza eficiente ayudó a mantener la motivación y la confianza altas.

En cuanto al habla del profesor (2.5.3.2), ésta, como se dijo en su momento, fue la mayor fuente de *input* y el cambio de código fue pertinente y ocasional. Los docentes tuvieron muchas oportunidades de hacer preguntas reales sobre información desconocida para ellos (*referential questions*), en particular en las actividades con que ambos solían iniciar sus clases. Además, hacían preguntas que llevaban a los estudiantes a dar opiniones personales y a reflexionar sobre la lengua o sobre el tópico en discusión. Considero que todos estos aspectos del habla del profesor son relevantes y que el tener conciencia de ellos es beneficioso para cualquier profesor que desee reflexionar sobre su quehacer docente. Más aún, considero que pueden convertirse en un proyecto de investigación-acción.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje de vocabulario de los aprendientes (4.1.1, 4.1.2 y 4.1.3), razón de ser de esta investigación, y retomando las conclusiones a las que llegué en el cuarto capítulo, aquí me atrevo a recapitular la información reiterando que son sólo cuatro las estrategias de las que se valieron los estudiantes para aprender palabras nuevas en el aula, cuatro a las que constantemente recurrieron:

- Uso de la L1 ya sea para solicitar la traducción al inglés, para traducir ellos mismos de la L2 o para comunicarse con mayor espontaneidad.
- Solicitar clarificación o verificación (en particular usando tono de pregunta)
- Solicitar el significado de una palabra en la L2 (la respuesta pudiendo ser de distintos tipos).
- Asociar con conocimientos previos o conocimientos del mundo.

En relación al uso de la L1, cabe aclarar que por lo general se limitó a palabras sueltas – únicamente dos veces se dieron enunciados completos en español. La lengua empleada en el aula era, definitivamente, la L2.

Los aprendientes dijeron, a través de los cuestionarios y entrevistas, utilizar muchas otras estrategias, pero eso no fue lo que yo pude observar. Hubo otras cua-

tro estrategias que sí observé y que me parece fueron muy útiles, aunque se hayan dado con menor frecuencia que las anteriores. Éstas fueron:

- Ubicar palabras nuevas en el contexto inmediato (sólo el inmediato).
- Razonar deductivamente (sólo identificable cuando lo hicieron en voz alta).
- Conseguir ayuda (del profesor principalmente, pero también de su par o de la observadora).
- Hacer uso del diccionario (otra forma de conseguir ayuda que no quedó plasmada en las transcripciones como realmente sucedió).

Regresaré después a este punto para hacer algunas propuestas. Paso ahora a la segunda razón de ser de esta investigación – las técnicas del profesor. De la relación de técnicas que presento en el cuarto capítulo (4.1.4), retomo mi conclusión sobre las seis técnicas más utilizadas:

- Propiciar el uso de conocimientos previos.
- Corroborar la información dada por algún estudiante.
- Proporcionar explicación o significado en la L2.
- Rescatar conocimientos del mundo.
- Instar a la reflexión.
- Solicitar el significado de una palabra o expresión.

Ya comenté en su momento que ambos profesores respondieron en el cuestionario que utilizan muchas más técnicas de las que yo tuve la oportunidad de observar. Al igual que sucedió con los aprendientes, parece ser que el leer las opciones en el cuestionario les hizo tomar conciencia de técnicas que han llegado a utilizar, aunque no las hayan aplicado en los días en que yo los observé.

En resumen, a pesar de tener, tanto aprendientes como profesores, una idea bastante clara de lo que conviene hacer para aprender o enseñar vocabulario, lo observado demuestra que en el aula se hace mucho menos. A mi parecer son muy pocas las estrategias que los aprendientes realmente utilizan para enfocarse en vocabulario, como también son pocas las técnicas con las que los profesores los ayudan a aprenderlo. Las estrategias observadas entran dentro de la categoría que

Schmitt denomina "estrategias para descubrir el significado de una palabra nueva". Las técnicas observadas propiciaron ese descubrir el significado de una palabra nueva, mas ni unas ni otras buscaron "consolidar una palabra una vez que ya ha sido encontrada". No observé que los aprendientes usaran la palabra nueva que solicitaban salvo en el contexto inmediato para el cual la estaban solicitando. No observé que los profesores propiciaran que el vocabulario nuevo fuera aprovechado en otro contexto o repasado en algún tipo de ejercicio o actividad distinto al inicial. Sin embargo, quiero resaltar que los aprendientes observados demostraron claro interés por aprender palabras nuevas, como se desprende del tercer análisis de las transcripciones (4.1.3). No cabe duda que tenían la motivación y el interés que se requería – faltó, quizá, encauzarlos hacia un mejor aprendizaje. Los profesores observados, a su vez, demostraron su interés y vocación por lo que hacen – propiciaron de múltiples maneras que sus alumnos aprendieran palabras nuevas trayendo actividades complementarias e incluyendo temas generales, culturales y personales. Sólo parece haberles faltado consolidar ese aprendizaje de palabras nuevas. Concluyo, pues, que no hubo oportunidades de consolidar el vocabulario nuevo, que a los profesores les hace falta sistematización para abordar el vocabulario de tal manera que se llegue a la consolidación de las palabras nuevas. Sin una mejor conciencia del proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario y una sistematización del mismo no es posible garantizar que se llegue a la adquisición de las palabras nuevas, no es posible garantizar que las palabras nuevas acaben siendo parte integral del repertorio de los aprendientes. Y esta conclusión me hace ver la necesidad de hacer algunas propuestas pedagógicas. Regresaré después a este punto al hacer las propuestas.

En el segundo capítulo hago mención de los factores comprendidos en el aprendizaje de vocabulario (2.4.3.1). Allí presento las percepciones de Nation (2001), Laufer (1997) y N. Ellis (1997) y hago notar la complejidad intrínseca de este proceso.

- Propongo que los profesores conozcan a fondo dicho proceso, conozcan la literatura disponible, la discutan y la trabajen por medio de un curso de actualización en línea. En 1997 propuse un módulo de actualización semejante a otros que poco antes habían sido desarrollados por los profesores del Departamento de Inglés dentro un programa denominado INSET (*In Service Training*). Hoy propongo un curso de actualización en línea seme-

jante a los que actualmente el CELE está ofreciendo a través del diplomado ALAD (Actualización en Lingüística Aplicada a distancia para profesores de lengua) (<http://comenius.cele.unam.mx/alad>) (Contijoch, M. C., M.E. Delgado, L. García, D.M. Gilbón, K.B. Lusnia, L. Martinek, A. Signoret y C. Tobío, en prensa). Un curso así tiene grandes ventajas – primeramente, la de no requerir la presencia de los interesados en un horario fijo (problema por el cual hubo profesores que no pudieron integrarse al INSET). Tiene la ventaja de favorecer la construcción del conocimiento a través de la reflexión, el trabajo individual y el trabajo colaborativo, y tiene la gran ventaja de integrar el uso de nuevas tecnologías (necesidad imperiosa de todo profesor en la actualidad) con los conocimientos teórico-prácticos del tema a desarrollar (propicia la investigación-acción). En un curso así, en el que se integra el uso de Internet y el correo electrónico, se busca que los participantes desarrollen habilidades de lectura, consulta, búsqueda de información, análisis y crítica – habilidades propias del trabajo en línea y congruentes con un enfoque de aprendizaje reflexivo-constructivista. Se busca también que desarrollen su capacidad de trabajar con otros, de aprender y compartir a través del medio.

- Propongo que los contenidos teóricos tomen como punto de partida inicial la literatura aquí discutida y las propuestas presentadas, para proseguir con la actualización a través de la bibliografía más reciente.

Inmediatamente después, en el siguiente inciso (2.4.3.2), presento distintas taxonomías. De éstas ya utilicé dos para hacer el análisis de los datos y ahora desearía retomar las otras dos. Por un lado, Nation (2001) divide sus estrategias en tres – planeación, fuentes y procesos. Considero que los aprendientes del CELE podrían beneficiarse de estos conceptos para poder llegar a consolidar el vocabulario nuevo.

- Propongo implementar actividades recurrentes en el aula para hacer conscientes a los estudiantes de que deben planear qué palabras aprender, qué fuentes consultar y decidir cómo proceder para recordar esas palabras a modo de tenerlas disponibles para su uso.

- Propongo que tales actividades favorezcan el aprendizaje independiente de tal manera que lo que se practique en clase, pueda también aplicarse fuera.

La puesta en marcha de estas dos últimas propuestas propiciaría el desarrollo de estrategias metacognitivas tales como la planeación, la autorregulación y la autoevaluación, estrategias que finalmente fomentan el aprendizaje de una L2.

Por su parte, Gu y Johnson señalan siete estrategias que emergieron como predictores positivos de la habilidad general:

- La atención selectiva.
 - La iniciativa propia.
 - El adivinar (con éxito) a partir del contexto.
 - El usar el diccionario (con destreza).
 - El poner atención a la construcción de la palabra.
 - El poner atención al contexto.
- Propongo que, dado que estas estrategias han sido ampliamente investigadas por estos autores y otros (ver Oxford, 2001), se sistematice su instrucción en nuestro contexto pedagógico a través de actividades de clase que desarrollen la metacognición de los estudiantes y que propicien su trabajo autónomo fuera de clase. Para que redunde en un mejor aprendizaje, la instrucción deberá ser explícita, abordar lo afectivo, lo relativo a estilos de aprendizaje y estar integrada a la enseñanza de la lengua (Oxford, *op. cit.*: 178).

En ese mismo capítulo, un poco más adelante (2.5.3.3), cito a Richards (1985) quien, como muchos otros especialistas, considera que cualquier programa de L2 deberá tener:

- Un componente de expansión masiva de vocabulario.
- Enseñar las propiedades sintácticas de las palabras, sus formas básicas más sus inflexiones y derivaciones.
- Enseñar 'colocaciones', grados de formalidad, variantes regionales, connotaciones y otros.

- Practicar estrategias para almacenar palabras en la memoria a corto y a largo plazo.
- Propongo que, aunque recientemente la lectura extensiva empezó a requerirse como obligatoria en el Departamento de Inglés, los profesores tomen conciencia del porqué y para qué de tenerla como un componente de expansión masiva de vocabulario.
- Propongo también que tomen conciencia del porqué, para qué y cómo enfocar la enseñanza de vocabulario a los puntos mencionados por Richards, al igual que a otros aspectos como la traducción y la segmentación (*chunking*) que Lewis (1998) y N. Ellis (1993, 1997) resaltan – aspectos que ayuden a aprender y sobre todo a consolidar el vocabulario nuevo.

Ahí mismo, termino la sección (2.5.3.3.) presentando las pautas que Nation y Newton (1997) ofrecen para diseñar un programa de vocabulario.

- Propongo tomar estas pautas como punto de partida para diseñar un programa de vocabulario específico del Departamento de Inglés.
- Propongo diseñarlo a través de un proyecto de investigación en equipo donde estén representados todos los involucrados – profesores, aprendientes, investigadores y el jefe del departamento.
- Propongo invitar a investigadores de otras lenguas que estén trabajando en el área de adquisición de léxico con el fin de compartir conocimientos y experiencias e, idealmente, hasta compartir un mismo programa.

A través de esta investigación pude corroborar lo que intuitivamente había yo detectado a lo largo de años – que no es suficiente lo que se hace dentro del aula para lograr un aprendizaje significativo de vocabulario. Pude comprobar que hay una gran urgencia de revalorar y actualizar el proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Considero que el lograr que nuestros estudiantes se desempeñen con fluidez

y precisión no es tarea fácil de alcanzar con éxito, mas ya existen los fundamentos en los cuales sustentar dicha tarea: la buena voluntad de las partes – aprendientes y profesores – su motivación, su interés y su empeño. Considero que el buscar los conocimientos y procedimientos para alcanzar una meta así depende de todos y cada uno de nosotros los involucrados. No me resta, pues, sino citar a D. A. Wilkins quien ya en 1978 afirmó:

“Without grammar very little is conveyed, without vocabulary nothing is conveyed”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, M.O. 1989. 'Vocabulary learning techniques'. En P. Meara (ed.) *Beyond Words*, 3-14. Londres: CILT.
- Allwright, D. y K. M. Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Altman, R. 1997. 'Oral production of vocabulary: A case study'. En Coady y Huckin (eds.), 69-97.
- Bensoussan, M. y B. Laufer. 1984. 'Lexical guessing in context in EFL reading comprehension and recall'. *Journal in Research in Reading 7*: 15-32.
- Bialystok, E. 1981b. 'The role of conscious strategies in second language proficiency'. *Language Journal 65*: 24-35. En Ellis 1994.
- Brown, H. D., C. A. Yorio y R. H. Crymes (eds.) 1977. *On TESOL '77, teaching and learning English as a second language: trends in research and practice*. Washington, D.C.: TESOL. En Allwright y Bailey, 1991.
- Cánovas, C. P. 1997. "Proyecto de investigación para concursar por la plaza de Prof. Asociado 'B' de Tiempo Completo", CELE, UNAM.
- Cánovas, C. P. 1998. "El aprendizaje de vocabulario en el salón de clase – técnicas y estrategias". Trabajo final para la materia de Adquisición y aprendizaje de L2 en la Maestría en Lingüística aplicada, CELE, UNAM.
- Carter, R. y D. Nunan (eds.) 2001. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. 1982. 'Vocabulary elaboration in teachers' speech to L2 learners'. *Studies in Second Language Acquisition 4*: 170-180.
- Chaudron, C. 1993. *Second Language Classrooms*. Estados Unidos de Norteamérica: Cambridge University Press, 4a impresión.
- Clark, E. V. 1993. *The Lexicon in Acquisition*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Coady, J. y T. Huckin, eds. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Estados Unidos de Norteamérica: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. 1997. Language learning strategies and language use strategies. Lecture, Strategies-Based Instruction Workshop, University of Minnesota, Minneapolis, MN. En Oxford 2001.

- Contijoch, M. C., M.E. Delgado, L. García, D.M. Gilbón, K.B. Lusnia, L. Martinek, A. Signoret y C. Tobío. En prensa. 'Dos ejes para la actualización de los profesores de lenguas: lingüística aplicada y tecnología educativa'. México: Perfiles Educativos.
- Corona, E. 2001. La influencia léxica del inglés como L2 y del español como L1 sobre el francés como L3 en estudiantes universitarios. Tesis para obtener el grado de maestra en lingüística aplicada. CELE, UNAM.
- Dadour, E.S. y J. Robbins. 1996. University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. En R. Oxford (ed.) *Language Learning Strategies Around the World....: Cross-Cultural Perspectives*. Manoa, HI: University of Hawai'i Press, 157-166.
- Elley, W. 1991. 'Acquiring literacy in a second language: The effect of book based programs'. *Language Learning 41*: 375-411. En Coady y Huckin (eds.) 1997.
- Ellis, N. C. 1993. Rules and instances in foreign language learning: Interactions of implicit and explicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology 5*, 280-319. En Carter y Nunan, 2001.
- Ellis, N. C. 1997. 'Vocabulary Acquisition, word structure, collocation, word-class, and meaning'. En Schmitt y McCarthy, 122-139.
- Ellis, N. C. y A. Beaton. 1993. 'Factors affecting the learning of foreign language vocabulary. Psycholinguistic determinants. *Language Learning 43 (4)*: 559-617. En Nation, 2001.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Ellis, R., H. Basturkmen y S. Loewen. 2001. 'Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom'. *TESOL Quarterly 35*: 407 – 432.
- Fotos, S. y R. Ellis. 1991. Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly 25(4)*, 605-628. En Carter y Nunan, 2001.
- Gaies, S.J. 1977. 'The nature of linguistic input in formal second language learning: linguistic and communication strategies in ESL teachers' classroom language'. En Brown *et al* (eds.), 204-12.
- Gaies, S.J. 1979. 'Linguistic input in first and second language learning'. En Eckman y Hastings (eds.) 1979.
- Grabe, W. y F.L. Stoller. 1997. 'Reading and vocabulary development in a second language: A case study'. En Coady y Huckin (eds.), 98-122.
- Gu, Y. y R. K. Johnson. 1996. 'Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes'. *Language Learning 46*: 643 – 679.

- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Singapore: Longman.
- Hatch, E. 1978c. 'Discourse analysis and second language acquisition'. En Hatch (ed.) 1978a.
- Hatch, E. y C. Brown. 1995. *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Estados Unidos de Norteamérica: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. 1997. 'Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications'. En Coady y Huckin (eds.), 203-224.
- Horts, M., T. Cobb y P. Meara. 1998. 'Beyond a Clockwork Orange: acquiring second language vocabulary through reading'. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-223. En Nation, 2001.
- Jackson, P. y H. Lahaderne. 1967. 'Inequities of teacher-pupil contacts'. *Psychology in the Schools* 4: 204-8. En Nunan 1991.
- Johnson, K. 1999. *Understanding Language Teaching: Reasoning in Action*. Oxford: Blackwell. En Oxford, 2001.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Great Britain: Pergamon.
- Krashen, S. 1989. 'We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis'. *Modern Language Journal* 73: 440-64.
- Larsen-Freeman, D. y M.H. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Estados Unidos de Norteamérica: Longman.
- Laufer, B. 1997. 'What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words' en Schmitt y McCarthy (eds.): 140-155.
- Lawson, M.J. y D. Hogben. 1996. 'The vocabulary-learning strategies of foreign-language students'. *Language Learning*, 46, 101-135. En Nation, 2001.
- Lewis, M. 1994. *The Lexical Approach. The state of ELT and a way forward*. Inglaterra: Language Teaching Publications. Reimpresión.
- Lewis, M. 1997. 'Pedagogical implications of the lexical approach' en Coady y Huckin (eds.): 255-270.
- Lewis, M. 1998. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Inglaterra: Language Teaching Publications. Reimpresión.
- Liu, N. y I. S. P. Nation. 1985. Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal* 16 (1): 33-42. En Schmitt y McCarthy, 2000 y Nation, 2001.
- Long, M.H. y C.J. Sato. 1983. 'Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions'. En Seliger y Long (eds.) 1983. En Ellis, 1994.

- McCarthy, M. 1990. *Vocabulary*. Hong Kong: Oxford University Press.
- McHugh, M. 1995. *File Intermediate*. Reino Unido: Richmond Publishing/Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- McKernan, J. 1999. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. 1990a. 'Restructuring'. *Applied Linguistics* 11: 113-28. En Ellis, 1994.
- Moir, J. 1996. *Task awareness and learning effectiveness: a case study of ten learners' perceptions of a vocabulary learning task*, unpublished MA paper, LALS, Victoria University of Wellington. En Nation, 2001.
- Moore, J.C. y J.R. Surber. 1992. 'Effects of context and key word methods on second language vocabulary acquisition'. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 286-292. En Nation 2001.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. Stern y A. Tedesco. 1978. *The Good Language Learner. Research in Education Series No. 7*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. En Ellis, 1994 y Carter y Nunan, 2001.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Estados Unidos de Norteamérica: Newbury House Publishers.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Nation, P. y J. Newton. 1997. 'Teaching vocabulary'. En Coady y Huckin (eds.) 1997.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. Reino Unido: Prentice Hall International.
- Nunan, D. 1996. *Research Methods in Language Learning*. Estados Unidos de Norteamérica: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Kupper y R.P. Russo. 1985a. 'Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students'. *Language Learning* 35: 21-46. En Allwright y Bailey, 1994 y Ellis, 1994.
- O'Malley, J. M. y A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. En Ellis, 1994 y Schmitt y McCarthy, 2000.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Estados Unidos de Norteamérica: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (ed.) 1996. *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Manoa, HI: University of Hawai'i Press.

- Oxford, R. L. 2001. 'Language learning strategies'. En Carter y Nunan (eds.) 2001.
- Oxford, R. L. y M. Ehman. 1995. 'Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States'. *System* 23: 359-386. En Oxford 2001 y Carter y Nunan, 2001.
- Oxford, R. L. y R.C. Scarcella. 1994. 'Second Language Vocabulary Learning Among Adults: State of the Art in Vocabulary Instruction'. *System* 22: 231-243.
- Paribakht, T.S. y M. Wesche. 1997. 'Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition' en Coady y Huckin (eds.), 174-202.
- Parker, K. y C. Chaudron. 1987. 'The effects of linguistic simplification and elaborative modifications on L2 comprehension. Trabajo presentado en la 21a Convención de TESOL, Miami Beach, Abril 1987. En Ellis, 1994.
- Park-Oh, Y. 1994. 'Self-regulated strategy training in second language reading'. Unpublished PhD dissertation, University of Alabama, Tuscaloosa, AL. En Oxford, 2001 y Carter y Nunan, 2001.
- Parry, K. L. 1991. 'Building vocabulary through academic reading'. *TESOL Quarterly* 25 (4): 629-653.
- Politzer, R. y M. McGroarty. 1985. 'An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence'. *TESOL Quarterly* 19: 103-23. En Ellis, 1994.
- Richards, J. 1978. *Error Analysis*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 1985. *The Context of Language Teaching*. Estados Unidos de Norteamérica: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 1990. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. et al. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Londres: Longman.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*, Estados Unidos de Norteamérica: Cambridge University Press.
- Rivers, W. 1983. *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, B. 1993. *The Complete Guide to TOEFL*. Estados Unidos de Norteamérica: Heinle & Heinle.
- Rowe, M. 1974. 'Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control: Part I – Wait-time'. *Journal of Research on Science Teaching* 11: 81-94. En Nunan, 1991.
- Rowe, M. 1976. 'Wait time: Slowing down may be a way of speeding up'. *Journal of Teacher Education* 37: 43-50. En Nunan, 1991.

- Rubin, J. 1975. 'What the good language learner can teach us'. *TESOL Quarterly* 9 (1): 41-51.
- Sanaoui, R. 1995. 'Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages'. *Modern Language Journal* 79: 15-28. En Nation, 2001.
- Sano, F. 1999. 'Strategy instruction for writing en EFL' en R. Oxford (ed.) *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy: Strategy Research Compendium: Proceedings of the First Annual Strategy Research Symposium, Teachers College*. Nueva York: Columbia University, 70-72. En Oxford 2001.
- Schmitt, N. y M. McCarthy (eds.) 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. 1997. 'Vocabulary Learning Strategies'. En Schmitt y McCarthy (eds.) 1997.
- Seliger, H.W. y E. Shohamy. 1989. *Second Language Research Methods*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Selinker, L. 1972. 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-31. En Richards, 1978 y Ellis, 1994.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Acquisition*. Gran Bretaña: Edward Arnold.
- Soars, L. y J. Soars. 2001 *New Headway Intermediate*. China: Oxford University Press.
- Stern, H. 1975. 'What can we learn from a good language learner?' *Canadian Modern Language Review* 31: 304-18.
- Stevick, E. 1982. *Teaching and Learning Languages*. Estados Unidos de Norteamérica: Cambridge University Press.
- Swan, M. 1997. 'The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use'. En Schmitt y McCarthy (eds.) 156-180.
- Tarone, E. 1980b. 'Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage'. *Language Learning* 30: 417-31. En Ellis, 1994.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós Básica.
- TOEFL Information Bulletin for Computer-Based Testing. <http://www-toefl.org> Febrero 11, 2004.
- Urquhart, S. y C. Weir. 1998. *Reading in a Second Language Process, Product and Practice*. Malasia: Addison Wesley Longman Limited.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.

- Varela, E. 1999. Using learning strategy instruction to improve English learners' oral presentation skills in content-based ESL instruction, en R. Oxford (ed.) *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy: Strategy Research Compendium: Proceedings of the First Annual Strategy Research Symposium, Teachers College*. Nueva York: Columbia University, 76-77. En Oxford 2001.
- Wajnryb, R. 1992. *Classroom Observation Tasks*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Wilkins, D.A. 1978. *Linguistics in Language Teaching*. Gran Bretaña: Edward Arnold.
- Wong-Fillmore, L. 1976. 'The second time around: Cognitive and social strategies in language acquisition'. Unpublished PhD thesis, Stanford University. En Ellis, 1994.
- Zilm, M. 1989. *Investigating the Role of Code Switching in Oral Language in the Classroom*. Adelaide: Languages and Multicultural Centre.
- Zimmerman, C. B. 1997. 'Historical trends in second language vocabulary instruction' en Coady y Huckin (eds.), 5-19.

VOCABULARY QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS
MARCH 1997 RESULTS

A. In a four-skill course do you **systematically** focus on vocabulary?

YES _____ (29)

NO, never _____ (0)

ONLY when it's part of the coursebook _____ (4)

If your answer is "NO or ONLY", you do not have to answer anything else. Thanks.

If your answer is "YES", please continue.

B. From the list below check those activities that you do in class. Please use one tick () for elementary courses and two ticks () for intermediate ones.

	Always	Some-times	Seldom	Never	Not an- swered
1. I ask my students to memorize lists of words.	2	2	6	16	3
2. I encourage my students to memorize the words I select.	2	7	3	11	6
3. I negotiate the words to memorize with my students.	2	6	4	12	5
4. I ask my students to recognize (not memorize) words.	20	6	1	0	2
5. I ask my students to use (not memorize) words.	19	7	1	0	2
6. I ask for/give meanings in Spanish.	0	12	9	5	3
7. I ask for/give definitions/explanations in English.	20	6	1	1	1
8. I ask for examples in context.	19	9	1	0	0
9. I ask for synonyms or antonyms.	12	10	4	2	1
10. I only focus on the coursebook lexis.	1	11	8	6	3
11. I include lexis that comes up spontaneously.	16	9	0	2	2
12. I include lexis that my students ask for.	16	9	3	0	1
13. I include phrasal verbs.	11	12	5	0	1
14. I include colloquial expressions or idioms	13	12	2	0	2
15. I use vocabulary games and crossword puzzles.	3	11	9	2	4
16. I encourage my students to infer/guess meanings.	23	5	0	0	1
17. I focus on words with various meanings.	9	12	5	0	3
18. I focus on collocations, e.g., <i>high heels not tall heels</i> .	10	10	5	0	4
19. I focus on parts of speech, e.g., nouns, prepositions, etc.	10	13	3	2	1
20. I focus on words that can be used as diff. parts of speech.	6	15	4	3	1
21. I focus on word relationships, e.g., connectors, pronouns.	4	16	5	1	2
22. I focus on families of words, e.g., tree, branch, twig, etc.	1	16	7	3	3
23. I focus on topic related words.	9	16	3	0	1
24. I encourage the use of bilingual dictionaries.	5	6	7	9	2
25. I encourage the use of monolingual dictionaries.	12	10	2	3	2
26. I recycle vocabulary in different ways.	8	13	3	2	3
27. I design my own vocabulary activities.	9	6	7	5	2
28. I ask my students to design vocabulary activities.	1	4	6	13	5
29. I ask my students to read at home.	17	7	4	1	0
30. I test my students' knowledge of words orally.	5	9	7	4	4
31. I test my students' knowledge of words in writing.	4	8	7	6	4
Please add anything else you'd like to.					
32. I ... ask my students to have a vocabulary notebook.					
33. I ... ask my students to write a story using new words.					
34. I ... include a vocabulary section in the exams.					

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE QUINTO NIVEL
CELE – NOV. 1998

I. La siguiente lista de palabras o expresiones proviene de las actividades realizadas durante las clases que observamos mi compañera y yo para nuestros proyectos de la maestría, ¿te acuerdas?

Junto a aquellas palabras cuyo significado tú recuerdes bien, escribe un equivalente en español. Ejemplo:

campsite: lugar para acampar

1. round trip: _____
2. well worth: _____
3. gambler: _____
4. flat (British English): _____
5. I feel like... _____
6. wipe up the mess: _____
7. chap (British English): _____
8. chicken pox: _____
9. overcoat: _____
10. stewardess: _____

II. A continuación encontrarás algunas de las maneras que usaron ustedes, los estudiantes, para solicitar aclaración de palabras desconocidas o para solicitar un equivalente en inglés. Señala con una palomita aquélla que **para ti** en particular sea la más útil:

1. Preguntaron el significado directamente, por ej., <i>What's the meaning of ...? / What is ...? / What does ... mean?</i>	<input type="checkbox"/>
2. Trataron de adivinar, por ej., <i>Is 'colleague' like ...? / Is it 'partner'?</i>	<input type="checkbox"/>
3. Preguntaron por la palabra en inglés, por ej., <i>I don't know how to say ... / How do you say ...?</i>	<input type="checkbox"/>

III. La siguiente lista proviene de las maneras que el profesor usó para explicar vocabulario. Señala con una palomita sólo dos que **a ti** en particular te ayuden.

1. Preguntó el significado directamente, por ej., <i>What's the meaning of ...? / What is ...? / What does ... mean?</i>	<input type="checkbox"/>
2. Hizo uso de la mímica.	<input type="checkbox"/>
3. Dio el significado en inglés, en el contexto, por ej., <i>main = most important</i>	<input type="checkbox"/>
4. Usó la palabra en una oración, por ej., <i>"A bench is a place to sit on."</i>	<input type="checkbox"/>
5. Solicitó de ustedes la explicación, por ej., <i>problem(s) vs. trouble</i>	<input type="checkbox"/>
6. Dio el significado en español.	<input type="checkbox"/>

Continúa...

QUINTO

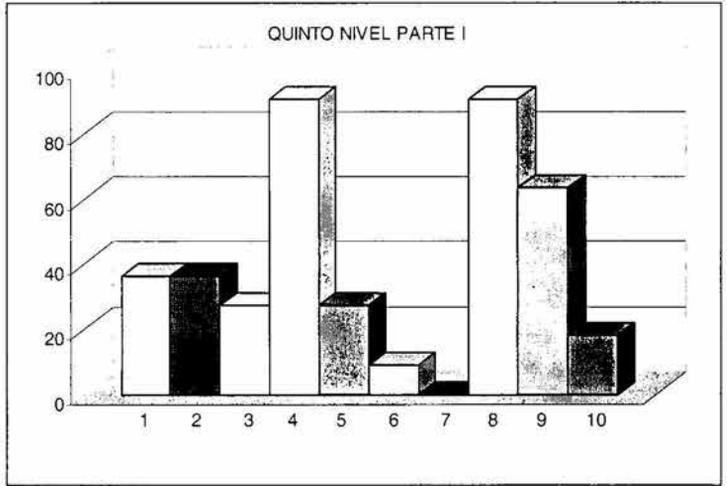
IV. La siguiente es una lista de estrategias que algunos estudiantes usan, dentro y fuera del salón de clase, para aprender vocabulario. Señala con una palomita todas aquéllas que tú en particular usas y en qué medida las usas.

ESTRATEGIA USADA:	mucho	poco	Nada
1. Asociar el vocabulario nuevo con otro ya conocido del mismo tema.			
2. Asociar las palabras nuevas con otras ya conocidas de la misma raíz. Ej., <i>abandon, abandonment, abandoned.</i>			
3. Analizar los prefijos y/o sufijos que contengan para recordar las palabras. Ej., <i>reencarnation, reencarnated.</i>			
4. Relacionar las palabras nuevas con el contexto.			
5. Inferir o adivinar el significado de las palabras nuevas por el contexto.			
6. Cotejar que dicha inferencia haya sido la correcta.			
7. Repasar las palabras nuevas repitiéndolas en la mente.			
8. Repasar las palabras nuevas escribiéndolas varias veces.			
9. Crear oraciones usándolas palabras o expresiones nuevas.			
10. Tratar de entender trozos completos, no palabra por palabra.			
11. Buscar en el diccionario sólo las palabras que no se pudo adivinar.			
12. Pedir verificación o aclaración de palabras que no se pudo adivinar.			
13. Buscar significados en un diccionario inglés-español.			
14. Buscar significados en un diccionario inglés-inglés.			
15. Tener en su cuaderno una sección especial para vocabulario.			
16. Leer en inglés algo más que el libro de texto.			
17. Aprovechar toda oportunidad de practicar lo aprendido.			
18. Otra (Especificar):			

NUEVAMENTE, MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

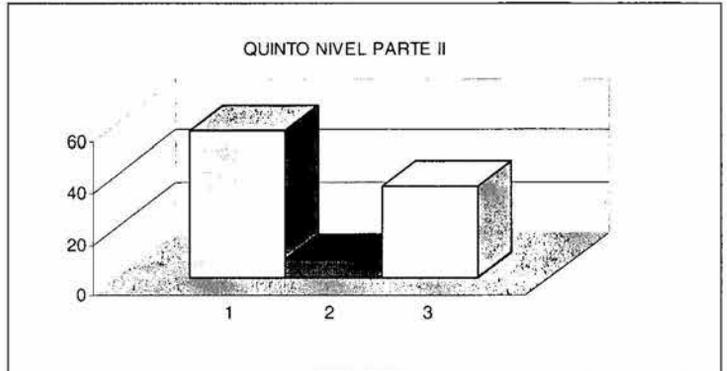
QUINTO NIVEL PARTE I

1	36.4
2	36.4
3	27.3
4	90.91
5	27.3
6	9.1
7	0
8	90.9
9	63.6
10	18.2



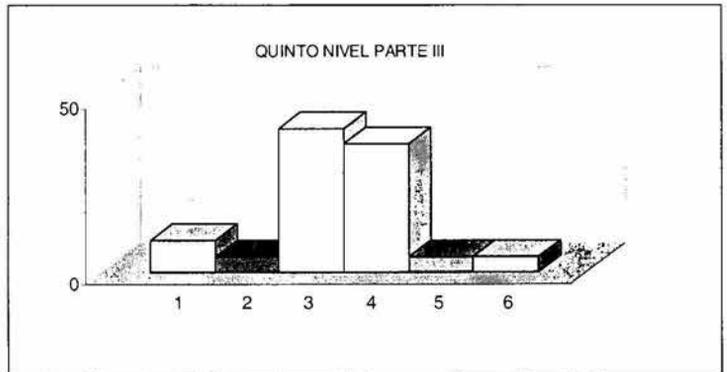
QUINTO NIVEL PARTE II

1	57.1
2	7.1
3	35.7



QUINTO NIVEL PARTE III

1	9.1
2	4.5
3	40.9
4	36.4
5	4.5
6	4.5

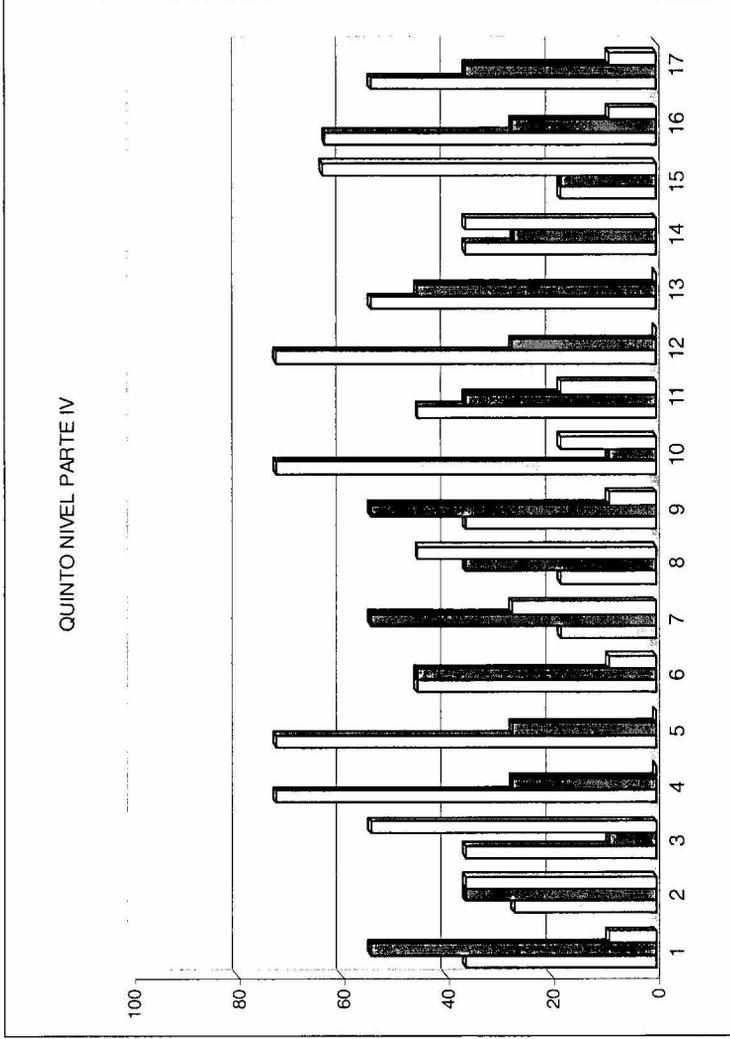


QUINTO NIVEL PARTE IV

PORCENTAJES

	■	□
1	54.5	9.1
2	36.4	36.4
3	9.1	54.4
4	27.3	0
5	27.3	0
6	45.5	9
7	54.5	27.3
8	36.4	45.4
9	54.5	9.1
10	9.1	18.2
11	36.4	18.2
12	27.3	0
13	45.5	0
14	36.4	27.2
15	18.2	63.6
16	63.2	27.3
17	54.5	36.4

QUINTO NIVEL PARTE IV



**CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE SEXTO NIVEL
CELE - NOV. 1998**

I. La siguiente lista de palabras o expresiones proviene de las actividades realizadas durante las clases que observamos mi compañera y yo para nuestros proyectos de la maestría, ¿te acuerdas?

Junto a aquellas palabras cuyo significado **tú** recuerdes bien, escribe un equivalente en español. Ejemplo:

Ashamed: avergonzado

1. thoughtful: _____
2. shocked: _____
3. shocking: _____
4. to drive someone up the wall: _____
5. to be at the end of one's rope: _____
6. Don't cut him off: _____
7. large: _____
8. bankrupt: _____
9. sale: _____
10. fortune teller: _____

II. A continuación encontrarás algunas de las maneras que usaron ustedes, los estudiantes, para solicitar aclaración de palabras desconocidas o para solicitar un equivalente en inglés. Señala con una palomita aquella que **para ti** en particular sea la más útil:

1. Preguntaron el significado directamente, por ej., <i>What's the meaning of ...? / What is ...? / What does ... mean?</i>	<input type="checkbox"/>
2. Trataron de adivinar, por ej., <i>Is 'colleague' like ...? / Is it 'partner'?</i>	<input type="checkbox"/>
3. Preguntaron por la palabra en inglés, por ej., <i>I don't know how to say ... / How do you say ...?</i>	<input type="checkbox"/>

III. La siguiente lista proviene de las maneras que **el profesor** usó para explicar vocabulario. Señala con una palomita sólo dos que **a ti** en particular te ayuden.

1. Preguntó el significado directamente, por ej., <i>What's the meaning of ...? / What is ...? / What does ... mean?</i>	<input type="checkbox"/>
2. Hizo uso de la mímica.	<input type="checkbox"/>
3. Dio el significado en inglés, en el contexto, por ej., <i>main = most important</i>	<input type="checkbox"/>
4. Usó la palabra en una oración, por ej., <i>"A bench is a place to sit on."</i>	<input type="checkbox"/>
5. Solicitó de ustedes la explicación, por ej., <i>problem(s) vs. trouble</i>	<input type="checkbox"/>
6. Dio el significado en español.	<input type="checkbox"/>

Continúa...

SEXTO

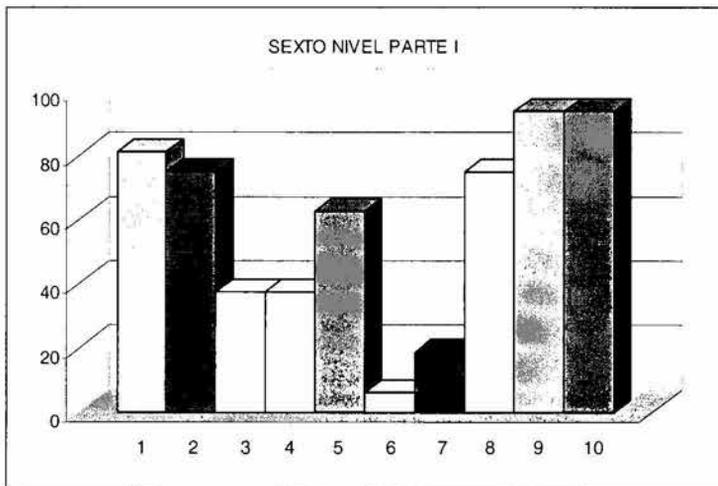
IV. La siguiente es una lista de estrategias que algunos estudiantes usan, **dentro y fuera del salón de clase**, para aprender vocabulario. Señala con una palomita todas aquéllas que tú en particular usas y en qué medida las usas.

ESTRATEGIA USADA:	mucho	poco	Nada
1. Asociar el vocabulario nuevo con otro ya conocido del mismo tema.			
2. Asociar las palabras nuevas con otras ya conocidas de la misma raíz. Ej., <i>abandon, abandonment, abandoned.</i>			
3. Analizar los prefijos y/o sufijos que contengan para recordar las palabras. Ej., <i>reencarnation, reencarnated.</i>			
4. Relacionar las palabras nuevas con el contexto.			
5. Inferir o adivinar el significado de las palabras nuevas por el contexto.			
6. Cotejar que dicha inferencia haya sido la correcta.			
7. Repasar las palabras nuevas repitiéndolas en la mente.			
8. Repasar las palabras nuevas escribiéndolas varias veces.			
9. Crear oraciones usándolas palabras o expresiones nuevas.			
10. Tratar de entender trozos completos, no palabra por palabra.			
11. Buscar en el diccionario sólo las palabras que no se pudo adivinar.			
12. Pedir verificación o aclaración de palabras que no se pudo adivinar.			
13. Buscar significados en un diccionario inglés-español.			
14. Buscar significados en un diccionario inglés-inglés.			
15. Tener en su cuaderno una sección especial para vocabulario.			
16. Leer en inglés algo más que el libro de texto.			
17. Aprovechar toda oportunidad de practicar lo aprendido.			
18. Otra (Especificar):			

NUEVAMENTE, MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

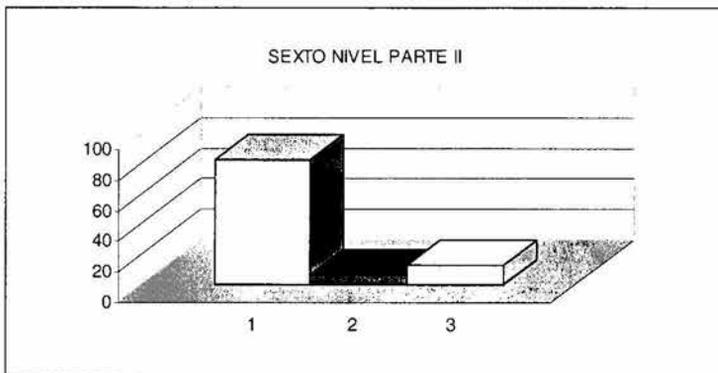
SEXTO NIVEL PARTE I

1	81
2	75
3	37.5
4	37.5
5	62.5
6	6.25
7	18.75
8	75
9	93.75
10	93.75



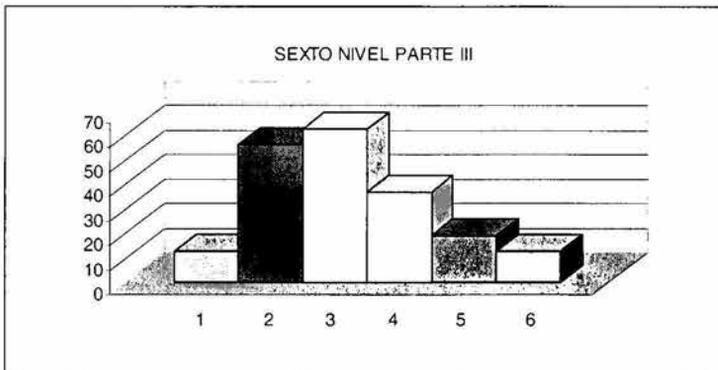
SEXTO NIVEL PARTE II

1	81
2	6.25
3	12.5



SEXTO NIVEL PARTE III

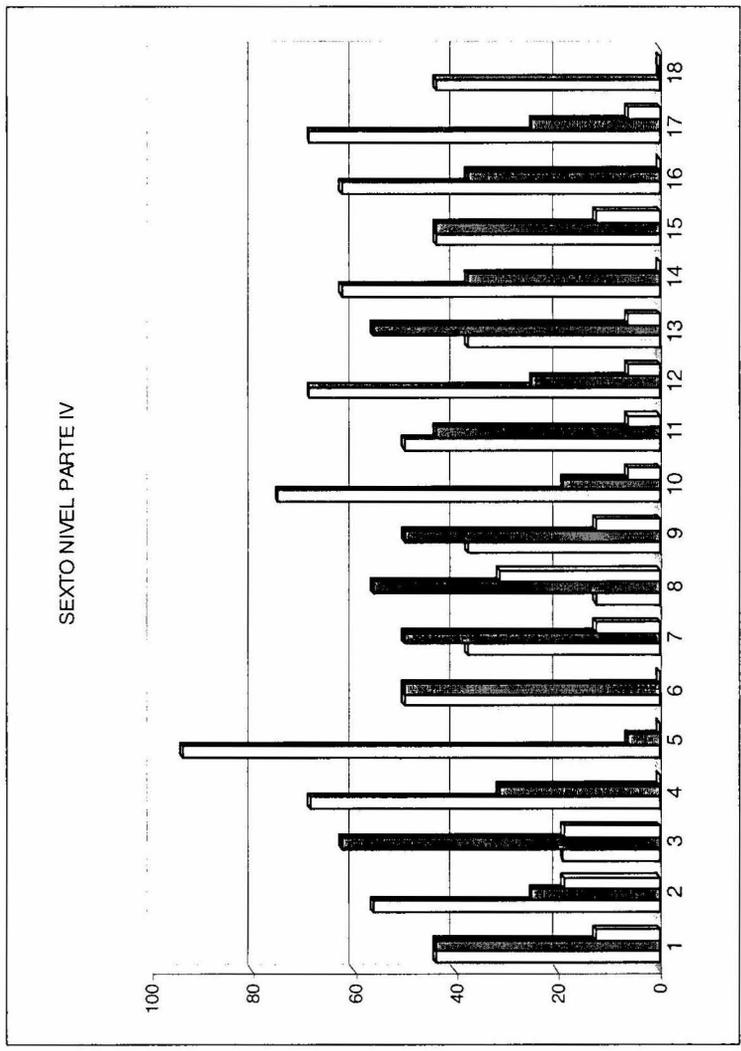
1	12.5
2	56.25
3	62.5
4	36.5
5	18.75
6	12.5



SEXTO NIVEL PARTE IV

PORCENTAJES

	█	█
1	43.8	12.5
2	56.3	18.7
3	18.8	18.7
4	68.7	0
5	93.8	0
6	50	0
7	37.5	12.5
8	12.5	31.3
9	37.5	12.5
10	75	6.2
11	50	6.2
12	68.8	6.2
13	37.5	6.2
14	62.5	0
15	43.7	12.5
16	62.5	0
17	68.8	6.2
18	43.8	0



CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DEL GRUPO _____
CELE - AGOSTO 2001

Gracias por haberme permitido observar tu clase durante tanto tiempo. Ahora quisiera que me respondieras unas cuantas preguntas con el fin de recabar mayor información sobre ti y tus compañeros. Disculpa que lo haga en español, pero dado que voy a redactar mi tesis en español, no quisiera tener que traducir esta información. Te pido que pongas tu nombre, pues más adelante quizá tenga que entrevistar personalmente a algunos de ustedes. No te preocupes por la calidad de tus respuestas -finalmente la información que utilice terminará siendo anónima. Por favor sé sincero/a.

Nombre _____ Edad _____

Carrera _____ Semestre _____

1. ¿Por qué estás estudiando inglés en el CELE? (Puedes marcar más de una opción)

1.1. Porque es requisito obligatorio en mi carrera. _____

1.2. Porque me interesa aprenderlo bien. _____

1 3 O t r a (s)

2. ¿A qué nivel entraste al CELE? (Tacha uno)

Tercero

Cuarto

Quinto

Sexto

3. ¿Has reprobado algún nivel? No, nunca.

Sí. ¿Cuál/es? _____

4. ¿Dónde, cuándo y cuánto tiempo a la semana estudiaste inglés antes de entrar al CELE?

Dónde: _____ Cuándo: _____ Cuánto tiempo: _____

Dónde: _____ Cuándo: _____ Cuánto tiempo: _____

Dónde: _____ Cuándo: _____ Cuánto tiempo: _____

5. ¿Cuánto tiempo a la semana le dedicas al inglés fuera del CELE?

6. ¿Qué haces para mejorar tu inglés? (Puedes marcar más de una opción)

6.1. Hago la tarea _____ 6.2. Repaso en casa lo visto en clase _____

6.3. Escucho las cintas del libro _____ 6.4. Repito lo que escucho _____

6.5. Leo los textos del libro _____ 6.6. Leo otros textos _____

6.7. Escucho radio en inglés _____ 6.8. Veo programas de TV en inglés

6.9. Veo películas en inglés y trato de no leer los subtítulos _____

6.10. Busco oportunidades de hablar en inglés _____

6.11. Voy a al Mediateca del CELE _____

6.12. Participo en "chats" en inglés en la Internet _____

Otro(s)

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DEL GRUPO I
CELE - SEPT. 2001

I. La siguiente lista de palabras o expresiones proviene de las actividades realizadas durante las clases que observé para mi proyecto de tesis. Escribe un equivalente en español junto a aquellas palabras o expresiones que **tú** recuerdes.

Ejemplo: **look up a word;** buscar una palabra en el diccionario

1. look after a child: _____
2. overlook something: _____
3. share an apartment: _____
4. a fine (police context): _____
5. claws (referring to animals): _____
6. bark (referring to trees) : _____
7. request something: _____
8. referee (soccer context): _____
9. reign: (homophone for rain): _____
10. a cab: (referring to vehicles): _____

II. A continuación encontrarás algunas de las estrategias que usaron ustedes, los estudiantes, para solicitar aclaración de palabras desconocidas. Ordénalas poniendo el # 1 a la derecha de aquella que **para ti sea la más útil**, y el #6 a la que menos utilices.

< Preguntaron el significado directamente, por ej., <i>What is the meaning of...? / What is ...? / What does ... mean?</i>	
< Trataron de adivinar, por ej., <i>'As if is the same as 'as though'?</i>	
< Preguntaron la palabra en inglés, por ej., <i>How do you say 'manada'?</i>	
< Recurrieron a los diccionarios inglés-inglés que el profesor trae a clase.	
< Recurrieron a algún diccionario inglés-español disponible.	
< Preguntaron a algún compañero cercano.	

III. La siguiente lista proviene de las maneras que el profesor usó para explicar vocabulario. Ordénalas poniendo el # 1 a la derecha de aquella que **para ti sea la más útil**, y el # 6 a la menos.

< Preguntó el significado directamente, por ej. <i>What is the meaning of...? / What is ...? / What does ... mean? How do you call a man that...?</i>	
< Dio la palabra exacta en inglés, p. ej. <i>How do you say 'manada'?</i> T.: <i>pack.</i>	
< Dio el significado en inglés, para el contexto en discusión, p. ej., <i>Bark, here, is what dogs do.</i>	
< Usó la palabra en una oración para que se entendiera su significado.	
< Propició que ustedes mismos dieran el significado en inglés.	
< Propició que ustedes mismos buscaran el significado en algún diccionario.	

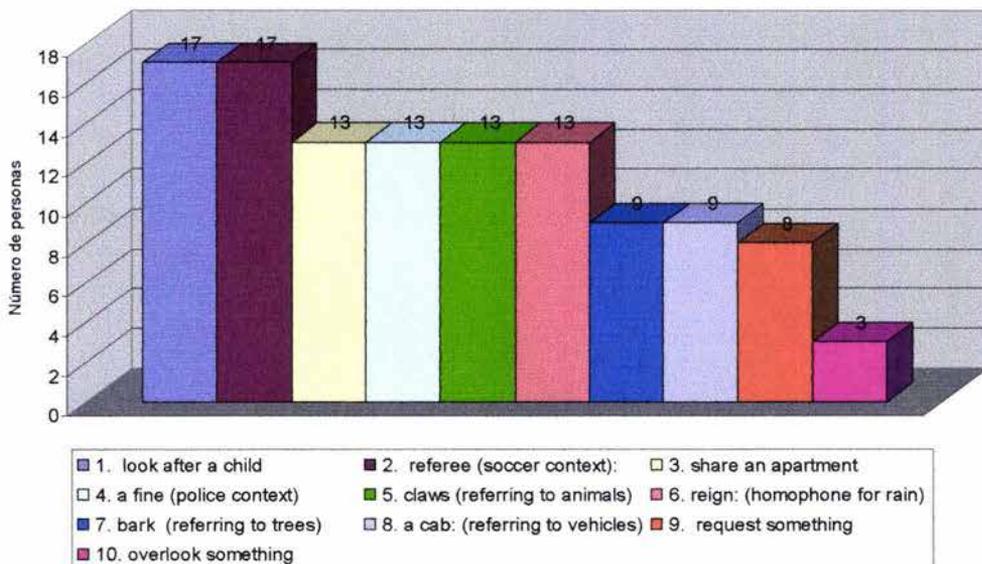
continúa cuestionario 5o. nivel

La siguiente es una lista de estrategias que alguno(s) estudiante(s) han dicho usar, dentro y fuera del salón de clase, para aprender vocabulario. Señala sólo aquellas que tú en particular usas, y de qué manera.

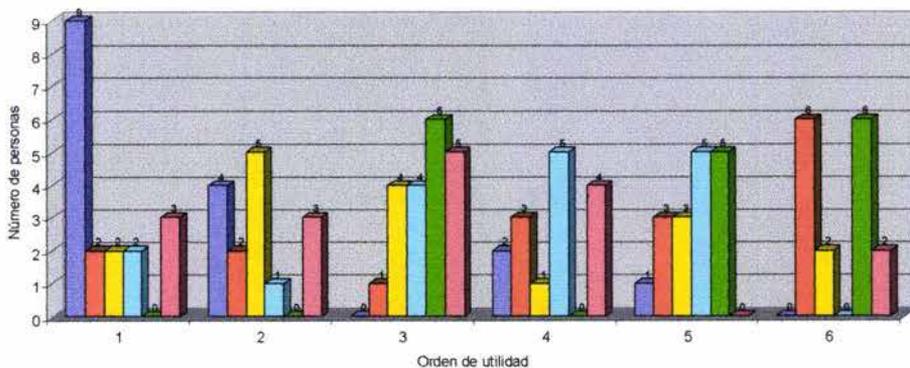
ESTRATEGIA USADA:	mu- cho	poco
1. Asocio el vocabulario nuevo con otro ya conocido del mismo tema.		
2. Asocio las palabras nuevas con otras ya conocidas de la misma raíz. Ej. <i>abandon, abandonment.</i>		
3. Analizo los prefijos y/o sufijos que contengan para recordar las palabras. Ej. <i>reencarnation</i>		
4. Relaciono las palabras nuevas con el contexto.		
5. Infiero o adivino el significado de las palabras nuevas por el contexto.		
6. Cotejo que dicha inferencia haya sido correcta.		
7. Repasolas palabras o expresiones nuevas repitiéndolas en la mente.		
8. Repasolas palabras o expresiones nuevas escribiéndolas varias veces.		
9. Invento oraciones usando las palabras o expresiones nuevas.		
10. Trato de entender trozos completos, no palabra por palabra.		
11. Busco en el diccionario sólo las palabras que no pude adivinar.		
12. Pido aclaración o verifico el significado de palabras que no pude adivinar.		
13. Busco el significado en un diccionario inglés-español.		
14. Busco el significado en un diccionario inglés-inglés.		
15. Tengo en mi cuaderno una sección especial para vocabulario.		
16. Leo en inglés otras cosas además del libro de texto.		
17. Aprovecho toda oportunidad de practicar lo aprendido.		
18. Otra (Especificar).		

NUEVAMENTE, MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Grupo 1. Palabras que recuerdan su equivalente en español

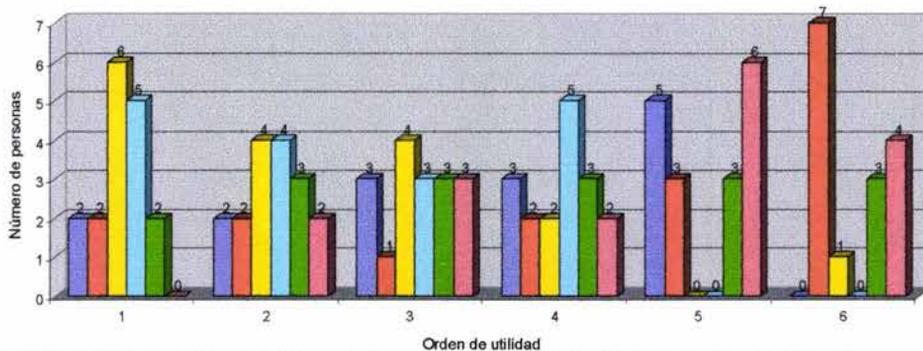


Grupo 1. Estrategias usadas por los encuestados para solicitar aclaración de palabras desconocidas por orden de utilidad del 1 al 6



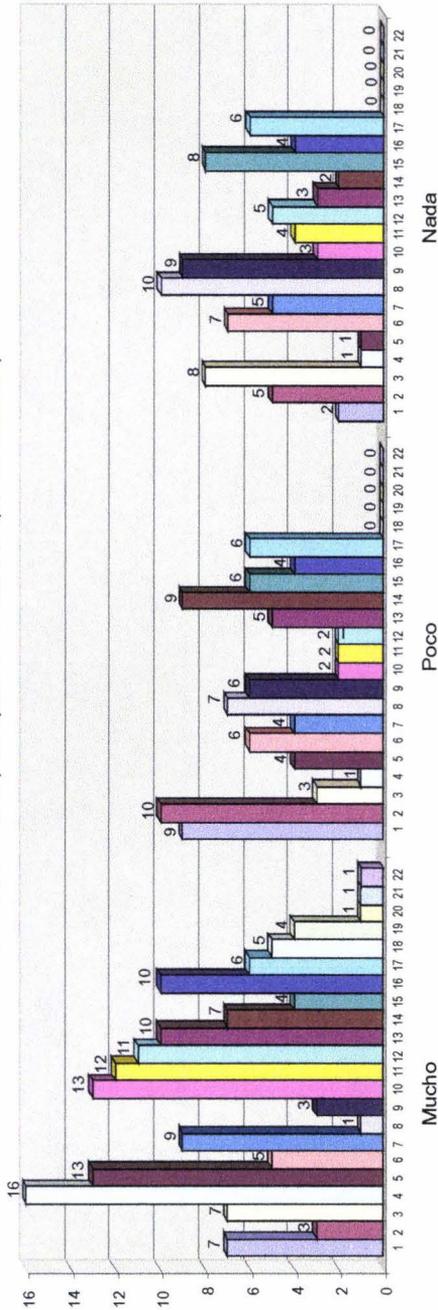
- Preguntaron el significado directamente, por ej., 'What is the meaning of ...? / What is ...? / What does ...?'
- Trataron de adivinar, por ej., 'As if it is the same as 'as though?'
- Preguntaron la palabra en inglés, por ej., 'How do you say 'manada'?'
- Recurrieron a los diccionarios inglés-inglés que el profesor trae a clase.
- Recurrieron a algún diccionario inglés-español disponible.
- Preguntaron a algún compañero cercano.

Grupo 1. Orden por utilidad (del 1 al 6) que pusieron los encuestados de la manera que el profesor usó para explicar vocabulario



- Preguntó el significado directamente, por ej. What is the meaning of ...? / What is ...? / What does ... mean? How do you call a man that...?
- Dio la palabra exacta en inglés, p. ej. How do you say 'manada'? T.: pack.
- Dio el significado en inglés, para el contexto en discusión, p. ej., Bark, here, is what dogs do.
- Usó la palabra en una oración para que se entendiera su significado.
- Propició que ustedes mismos dieran el significado en inglés.
- Propició que ustedes mismos buscaran el significado en algún diccionario.

Grupo 1. Estrategias que alguno(s) estudiante(s) han dicho usar, dentro y fuera del salón de clase, para aprender vocabulario (18 encuestados)



- 1. Asoció el vocabulario nuevo con otro ya conocido del mismo tema.
- 2. Asoció las palabras nuevas con otras ya conocidas de la misma raíz. Ej. *abandon, abandonment*.
- 3. Analizo los prefijos y/o sufijos que contienen para recordar las palabras. Ej. *reencarnation*
- 4. Relaciono las palabras nuevas con el contexto.
- 5. Infero o adivino el significado de las palabras nuevas por el contexto.
- 6. Colejo que dicha inferencia haya sido correcta.
- 7. Repaso las palabras o expresiones nuevas repitiéndolas en la mente.
- 8. Repaso las palabras o expresiones nuevas escribiéndolas varias veces.
- 9. Invento oraciones usando las palabras o expresiones nuevas.
- 10. Trato de entender trozos completos, no palabra por palabra.
- 11. Busco en el diccionario sólo las palabras que no pude adivinar.
- 12. Pido aclaración o verifico el significado de palabras que no pude adivinar.
- 13. Busco el significado en un diccionario inglés-español.
- 14. Busco el significado en un diccionario inglés-inglés.
- 15. Tengo en mi cuaderno una sección especial para vocabulario.
- 16. Leo en inglés otras cosas además del libro de texto.
- 17. Aprovecho toda oportunidad de practicar lo aprendido.
- 18. Escuchar música en inglés.
- 19. Veo películas en inglés tratando de no leer subtítulos.
- 20. Video juegos —debo leer y entender objetivos.
- 21. Participo en "chats"
- 22. Hablarlo diariamente con mi hermana.

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DEL GRUPO 2
CELE - SEPT. 2001

I. La siguiente lista de palabras o expresiones proviene de las actividades realizadas durante las clases que observé para mi proyecto de tesis. Escribe un equivalente en español junto a aquellas palabras o expresiones que tú recuerdes.

Ejemplo: **real estate**; bienes raíces

1. **encourage** students _____
2. students are not **dumb** _____
3. **casualties** (referring to an earthquake) _____
4. **I wonder** (for indirect questions) _____
5. to **praise** someone _____
6. **lousy weather** _____
7. to **brush up** something (your geography, for example) _____
8. **Drop in** whenever you can. _____
9. With recession, my business **went down the drain**. _____
10. a pair of dirty shoes **stuffed** in a bag _____

II. Al reportar las noticias del día anterior, algunos de ustedes preguntaron por el equivalente de las siguientes palabras. Escribe su significado en inglés, si es que lo recuerdas.

1. Cruz Azul **le ganó** a Boca Junior. _____
2. Primera **feria de empleos** de la UNAM _____
3. I heard there were 2000 "**plazas**" _____
4. A "**maqueta**" for a dwelling (vivienda) in Tlalpan. _____
5. **Préstamo interbibliotecario** _____

III. Si es que te acuerdas, escribe un antónimo **en inglés** para las siguientes palabras o expresiones.

1. reward _____
2. permanent _____
3. a profit _____
4. fair complexion _____
5. a free seat _____

IV. A continuación encontrarás algunas de las estrategias que usaron ustedes, los estudiantes, para solicitar aclaración de palabras desconocidas. Ordénalas poniendo el # 1 a la derecha de aquella que **para ti sea la más útil**. y el #6 a la que menos utilices.

< Preguntaron el significado directamente, por ej., <i>What is the meaning of...? / What is ...? / What does ... mean?</i>	
< Trataron de adivinar, por ej., <i>'Tin' and 'can' is the same?</i>	
< Preguntaron la palabra en inglés, por ej., <i>How do you say 'maqueta'?</i>	
< Recurrieron a algún diccionario inglés-inglés.	
< Recurrieron a algún diccionario inglés-español.	
< Preguntaron a algún compañero cercano.	

continúa cuestionario 60. nivel.

V. La siguiente lista proviene de las maneras que el profesor usó para explicar vocabulario. Ordénalas poniendo el # 1 a la derecha de aquélla que **para ti sea la más útil**, y el #6 a la menos.

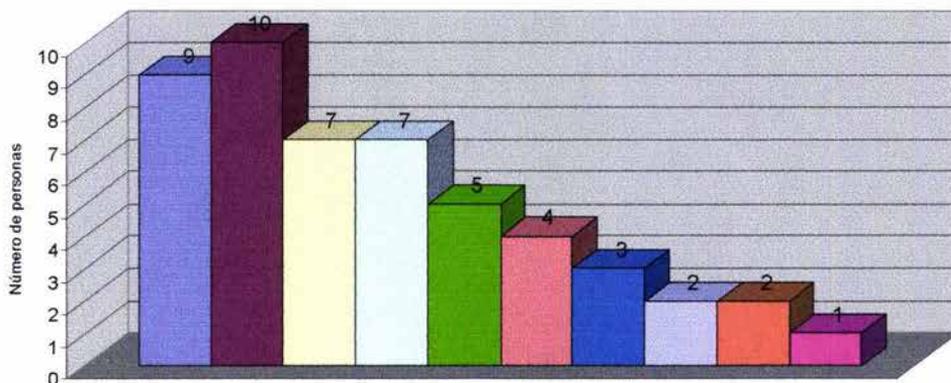
< Preguntó el significado directamente, por ej. <i>What is the meaning of...? / What is ...? / What does ... mean? What are...?</i>	
< Dio la palabra exacta en inglés, p. ej. <i>How do you say 'tratado'?</i> T.: <i>Agreement.</i>	
< Dio el significado en inglés, para el contexto en discusión.	
< Usó la palabra en una oración para que se entendiera su significado.	
< Propició que ustedes mismos dieran el significado en inglés.	
< Propició que ustedes mismos buscaran el significado en algún diccionario.	

VI. La siguiente es una lista de estrategias que alguno(s) estudiante(s) han dicho usar, **dentro y fuera del salón de clase**, para aprender vocabulario. Señala sólo aquéllas que tú en particular usas, y de qué manera.

ESTRATEGIA USADA:	mu- cho	poco
1. Asocio el vocabulario nuevo con otro ya conocido del mismo tema.		
2. Asocio las palabras nuevas con otras ya conocidas de la misma raíz. Ej. <i>abandon, abandonment.</i>		
3. Analizo los prefijos y/o sufijos que contengan para recordar las palabras. Ej. <i>reincarnation</i>		
4. Relaciono las palabras nuevas con el contexto.		
5. Infiero o adivino el significado de las palabras nuevas por el contexto.		
6. Cotejo que dicha inferencia haya sido correcta.		
7. Repasolas palabras o expresiones nuevas repitiéndolas en la mente.		
8. Repasolas palabras o expresiones nuevas escribiéndolas varias veces.		
9. Invento oraciones usando las palabras o expresiones nuevas.		
10. Trato de entender trozos completos, no palabra por palabra.		
11. Busco en el diccionario sólo las palabras que no pude adivinar.		
12. Pido aclaración o verifico el significado de palabras que no pude adivinar.		
13. Busco el significado en un diccionario inglés-español.		
14. Busco el significado en un diccionario inglés-inglés.		
15. Tengo en mi cuaderno una sección especial para vocabulario.		
16. Leo en inglés otras cosas además del libro de texto.		
17. Aprovecho toda oportunidad de practicar lo aprendido.		
18. Otra (Especificar).		

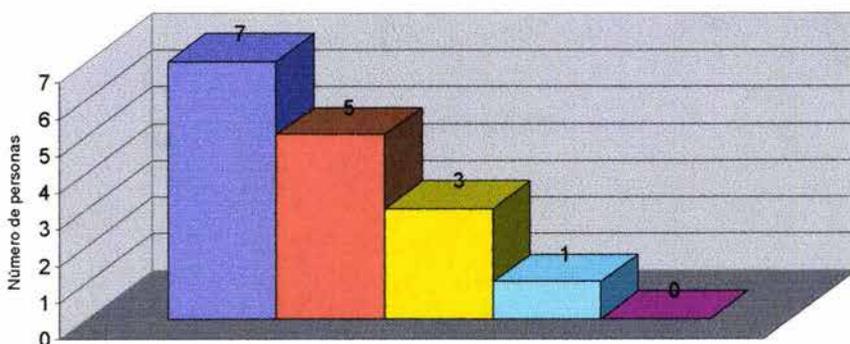
NUEVAMENTE, MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Grupo 2. Palabras que recuerdan su equivalente en español



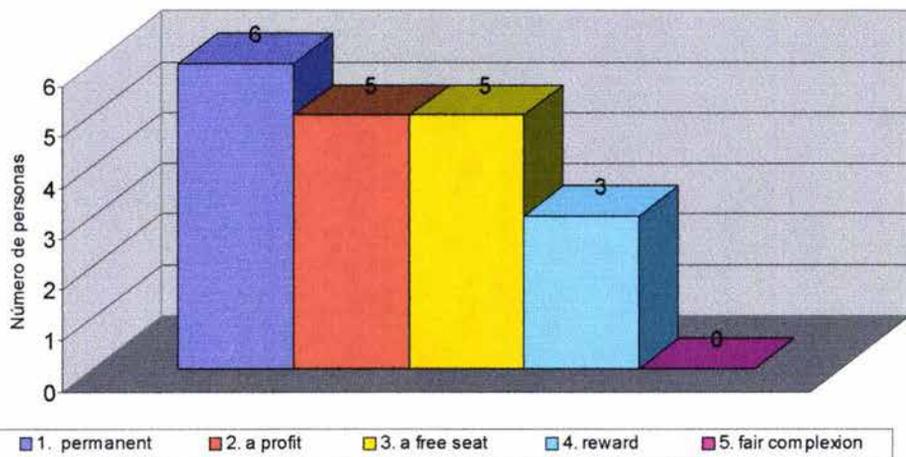
- | | |
|--|--|
| 1. I wonder (for indirect questions) | 2. With recession, my business went down the drain |
| 3. encourage students | 4. a pair of dirty shoes stuffed in a bag |
| 5. students are not dumb | 6. lousy weather |
| 7. to praise someone | 8. casualties (referring to an earthquake) |
| 9. to brush up something (your geography, for example) | 10. Drop in whenever you can |

Grupo 2. Personas encuestadas que recordaron el significado en inglés de algunas noticias reportadas el día anterior

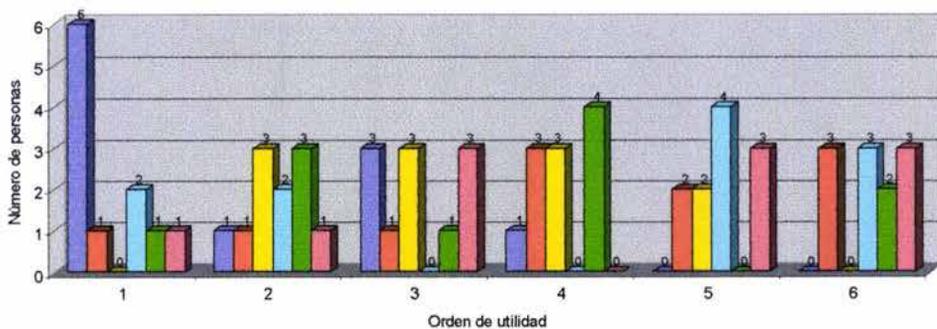


- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Cruz Azul le ganó a Boca Junior. | 2. Primera feria de empleos de la UNAM |
| 3. I heard there were 2000 "plazas" | 4. A "maqueta" for a dwelling (vivienda) in Tlalpan. |
| 5. Préstamo interbibliotecario | |

Grupo 2. Antónimos en inglés de las palabras o expresiones que recordaron

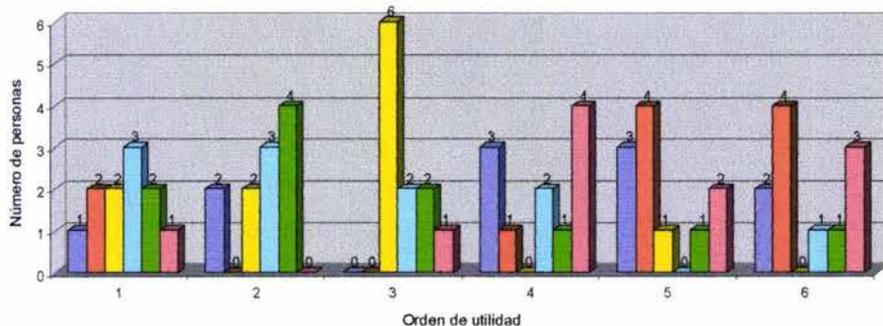


Grupo 2. Estrategias usadas por los encuestados para solicitar aclaración de palabras desconocidas por orden de utilidad del 1 al 6



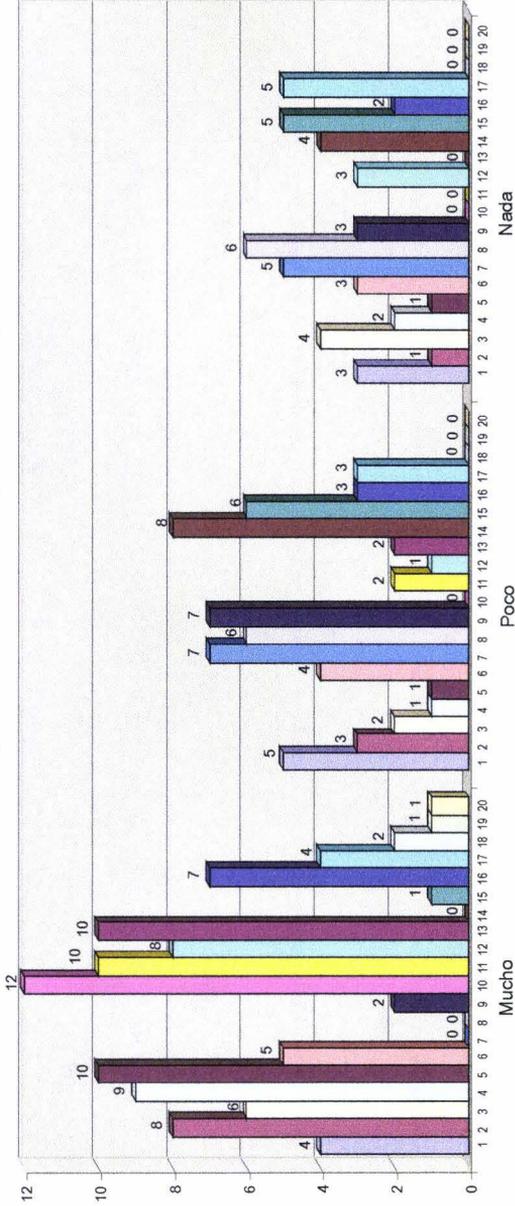
- Preguntaron el significado directamente, por ej., What is the meaning of...? / What is...? / What does...
- Trataron de adivinar, por ej., 'Tin' and 'can' is the same?
- Preguntaron la palabra en inglés, por ej., How do you say 'maqueta'?
- Recurrieron a algún diccionario inglés-inglés.
- Recurrieron a algún diccionario inglés-español.
- Preguntaron a algún compañero cercano.

Grupo 2. Orden por utilidad (del 1 al 6) que pusieron los encuestados de la manera que el profesor usó para explicar vocabulario



- Preguntó el significado directamente, por ej. What is the meaning of ...? / What is ...? / What does ... mean? How do you call a man that...?
- Dio la palabra exacta en inglés, p. ej. How do you say 'manada'? T.: pack.
- Dio el significado en inglés, para el contexto en discusión, p. ej., Bark, here, is what dogs do.
- Usó la palabra en una oración para que se entendiera su significado.
- Propició que ustedes mismos dieran el significado en inglés.
- Propició que ustedes mismos buscaran el significado en algún diccionario.

Grupo 2. Estrategias que alguno(s) estudiante(s) han dicho usar, dentro y fuera del salón de clase, para aprender vocabulario (12 encuestados)



- 1. Asocio el vocabulario nuevo con otro ya conocido del mismo tema.
- 2. Asocio las palabras nuevas con otras ya conocidas de la misma raíz. Ej. *abandon, abandonment*.
- 3. Analizo los prefijos y/o sufijos que contengan para recordar las palabras. Ej. *Reencamaton*
- 4. Relaciono las palabras nuevas con el contexto.
- 5. Infero o advino el significado de las palabras nuevas por el contexto.
- 6. Cotejo que dicha inferencia haya sido correcta.
- 7. Repasolas palabras o expresiones nuevas repitiéndolas en la mente.
- 8. Repasolas palabras o expresiones nuevas escribiéndolas varias veces.
- 9. Invento oraciones usando las plabras o expresiones nuevas.
- 10. Trato de entender trozos completos, no palabra por palabra.
- 11. Busco en el diccionario sólo las palabras que no pude adivinar.
- 12. Pido aclaración o verifico el significado de palabras que no pude adivinar.
- 13. Busco el significado en un diccionario inglés-español.
- 14. Busco el significado en un diccionario inglés-inglés.
- 15. Tengo en mi cuaderno una sección especial para vocabulario.
- 16. Leo en inglés otras cosas además del libro de texto.
- 17. Aprovecho toda oportunidad de practicar lo aprendido.
- 18. Aprendo letras de canciones en inglés.
- 19. Veo películas en inglés, sin leer los subtítulos.
- 20. Trato de ver, escritas, las palabras nuevas que escucho.