

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
y Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

COHORTE 2006-2008

Intervención en el Desarrollo de la Interlengua:

**Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario en Idioma Inglés como
Lengua Extranjera en Estudiantes del Nivel Medio de Escolarización.**

MAESTRANDA: Myrian Haydee Casamassima

DIRECTOR: Dr. Florentino Blanco Trejo

Diciembre de 2008

Índice

I. Delimitación del problema	4
II. Justificación y Relevancia	6
III. Marco Teórico.....	8
<i>Parte I: La naturaleza del léxico y el aprendizaje de la lengua extranjera</i>	
1. Descripción de la naturaleza del léxico.	8
2. El proceso de aprendizaje del léxico.....	13
3. Implicancias para su enseñanza y evaluación.....	19
<i>Parte II: Estrategias de aprendizaje</i>	
1. Delimitación del término.....	26
2. Aportes de los estudios sobre estrategias de aprendizaje al campo del aprendizaje de la lengua extranjera.....	34
3. Estrategias de aprendizaje de vocabulario.....	36
4. Aportes de los estudios realizados en el área.....	38
5. Taxonomía.....	43
<i>Parte III: La enseñanza de estrategias de aprendizaje.</i>	
1. La metacognición en el aprendizaje de estrategias.....	45
2. Metodologías para la enseñanza de estrategias de aprendizaje.....	52
IV. Método.....	59
1. Participantes.....	59
2. Materiales.....	60
3. Diseño y Procedimiento.....	60
V. Resultados.....	62
VI. Discusión.....	70
VII. Conclusiones	85

VIII. Bibliografía.....	87
IX. Anexos.....	94
1. Anexo 1: Inventario de estrategias.....	94
2. Anexo 2: Pretest y Postest.....	96
3. Anexo 3: Material didáctico para el tratamiento experimental.....	100
4. Anexo 4: Desarrollo del análisis de resultados.....	112

I. Delimitación del problema

En el terreno del aprendizaje de la lengua extranjera, lo que las metodologías tradicionales indicaban como objetivo final de la enseñanza del idioma, es decir, el conocimiento del idioma mismo, no basta para desarrollar en el alumno lo que Hymes (1972) denominó “competencia comunicativa”. Este autor parte de la consideración de que el concepto de competencia lingüística definido por Chomsky (1965) como el conocimiento abstracto de las reglas de la gramática que le permiten al hablante producir oraciones correctas, tenía en cuenta a un hablante ideal en una comunidad lingüística homogénea. Para Hymes, esta concepción de la competencia debía ser expandida para incluir el contexto social y a un hablante real inserto en él. La reformulación del concepto original de Chomsky se enriqueció con dimensiones que capturan los aspectos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos de la comunicación (Canale y Swain, 1980).

El conocimiento del idioma es un conocimiento aplicado a un contexto social determinado en el cual el hablante debe ser pragmáticamente competente. Sin embargo, es posible ir más allá de este concepto y afirmar que junto con esta nueva concepción del idioma surge una nueva forma de concebir al alumno. De hecho, las nuevas metodologías giran en torno a un alumno activamente participante de su proceso de aprendizaje, con un creciente desarrollo de su autonomía en su construcción de la *interlengua*, la cual según nos informan las teorías de adquisición de una segunda lengua (Selinker, 1972; MacLaughlin, 1987), comprende estadios intermedios que se van atravesando en el proceso que conduce al hablante desde su lengua madre hacia la segunda lengua.

En particular, la situación de lengua extranjera presenta la dificultad de que el idioma no es la lengua de la comunidad en la cual el alumno está inmerso, como sería el caso

del aprendizaje del inglés como segunda lengua. El docente intenta orientar la construcción de la *interlengua* dentro de ciertos parámetros para que el proceso se desarrolle según los programas establecidos en el curriculum institucional. En términos generales, tales programas estipulan el contenido declarativo, es decir, una serie de formas gramaticales, funciones lingüísticas y léxico que serán presentados y consolidados sistemáticamente de acuerdo a los enfoques metodológicos en boga.

En particular, el aprendizaje del léxico presenta al menos dos facetas. En principio, se han llevado a cabo mediciones de la cantidad de *ítems* léxicos que el alumno necesitaría aprender para interactuar comunicativamente y, a pesar de las discrepancias entre algunas mediciones, las conclusiones señalan que un número significativo de *ítems* frecuentemente usados por los hablantes del idioma ubicaría al alumno apenas en un nivel inicial (Nation y Waring, 1997). La complejidad de tal aprendizaje no residiría solamente en una estimación de números sino que supone que el conocimiento de un *ítem* léxico atravesaría etapas que irían desde simplemente reconocerlo hasta producirlo correctamente en un contexto adecuado (Melka, 1997). En segundo término, ese número de *ítems* necesitaría ser incrementado a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua en una proporción relativamente alta si se lo compara con la adquisición del vocabulario de un hablante nativo en su comunidad lingüística (Nation y Waring, 1997).

Los resultados de los estudios llevados a cabo han impactado en decisiones curriculares tales como los criterios de selección del vocabulario para su inclusión en los programas, la cantidad de vocablos que deberían ser incluidos, los ejes de organización que facilitarían el aprendizaje, las técnicas para presentar, consolidar y evaluar el léxico, entre otras cuestiones (véase, por ejemplo, Sokmen, 1997; Read, 1997; O'Dell, 1997; Lewis, 1993). No obstante, la empresa que implica aprender el vocabulario de un idioma extranjero parece ir más allá del trabajo áulico. Según esta

perspectiva, no bastaría con enseñar el léxico, se necesitaría enseñarles a los alumnos cómo aprender el léxico por sí mismos. Esto significaría extender el trabajo áulico fuera del ámbito institucional, lo cual contribuiría a resolver las cuestiones que aquí se han planteado con respecto a la envergadura que supone el aprendizaje del vocabulario.

II. Justificación y relevancia

Las estrategias de aprendizaje pueden resultar un área de intervención áulica potencial con el objetivo de asistir al alumno en su aprendizaje del léxico de la lengua extranjera. Cuando el alumno utiliza estrategias inapropiadas y memoriza palabras aisladas, la recuperación de tal información repercutirá en su capacidad de expresar significados. Para confirmar este dato, basta observar la producción fragmentada de aquel alumno que para decir o escribir una oración recurre a recuperar vocablos sueltos de su memoria a largo plazo en vez de producir frases idiomáticas (en inglés, *collocations*).

Al respecto, Lewis (1993) postula la necesidad de que el alumno cuente con un amplio repertorio de frases idiomáticas, entendidas como fragmentos (en inglés, *chunks*) no sujetos a análisis. Es decir, que el vocabulario no sea diseccionado en palabras sino comprendido como unidades de significado, compuestas en general por varias palabras. Considérese la diferencia entre enseñar y aprender *I'll be back in a minute*, por citar uno de los ejemplos de Lewis (1993), como excusa para salir de un lugar en una situación social, e intentar armar una frase similar desde lo pragmático usando palabras aisladas. El efecto comunicativo de la frase idiomática es obviamente más eficaz y menos trabajoso para el hablante.

Si el eje de la enseñanza del idioma extranjero se desplazara desde la gramática, la cual ha sido tradicionalmente hegemónica en el aula, a la enseñanza del léxico, tal como

lo proponen algunos enfoques didácticos, estaríamos incurriendo en el efecto del péndulo tan propio de la historia de la metodología en lenguas extranjeras (véase, por ejemplo, Richards y Rodgers, 1992). Si, por el contrario, se evitara esta dicotomía y se invirtieran esfuerzos en la enseñanza de estrategias de aprendizaje se podría no solo virar el eje desde el contenido declarativo hacia el contenido procedimental, integrándolo a aquel, sino también desarrollar en el alumno y en el docente prácticas reflexivas acerca de los procesos en los que participan. Es decir, el beneficio sería doble: lo procedimental pasaría a cumplir un rol protagónico y el aprendizaje de estrategias contribuiría a la autonomía del alumno en relación con sus aprendizajes presentes y futuros.

Si el alumno aprendiera cómo aprender, podría extender y efectivizar sus aprendizajes. Trasladado al área del léxico, esto implicaría que el alumno que hasta ahora se limitaba a copiar una serie de palabras presentadas por el docente, comenzaría a acelerar su proceso de aprendizaje del vocabulario, lo cual redundaría en beneficios para su comprensión del idioma y su expresión oral y escrita. Un bagaje de estructuras gramaticales no puede por sí misma transmitir significados ya que para ello se necesita del léxico. La competencia de un hablante se vería favorecida por un conocimiento amplio del vocabulario de la lengua extranjera.

La aplicación de estrategias de aprendizaje en un contenido declarativo, como es el caso del léxico, podría arrojar resultados positivos, tal como ha sucedido en la mejora de habilidades comunicativas como la lectura y la escritura en una segunda lengua, por ejemplo (véase, por ejemplo, Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Wenden, 1991; Rubin, 1981). A diferencia de estas, la incidencia a corto plazo de las estrategias en el vocabulario sería susceptible de ser observada principalmente en el reconocimiento de *ítems* léxicos. Se estima que, como se ha dicho, el reconocimiento es el primer estadio

en un continuo que conduce a la producción pero que comprende diversas etapas intermedias cuyo tiempo de consolidación y variación de hablante en hablante no pueden ser determinados.

Comenzaremos, entonces, por describir el léxico y su aprendizaje en una segunda lengua o lengua extranjera. Esto nos permitirá comprender la naturaleza del proceso implicado en el aprendizaje del vocabulario para luego indagar en el área de estrategias de aprendizaje, en general, y de aprendizaje del vocabulario, en particular. En este punto, nos interesarán los aportes de las investigaciones realizadas en contextos de lengua extranjera específicamente aunque también mencionaremos algunos aportes de contextos de segunda lengua. Nos interesará, además, delimitar los tipos de estrategias de aprendizaje y referirnos a sus clasificaciones con el fin de organizar el estudio empírico que realizaremos como parte de este trabajo. Por último, discutiremos el entrenamiento en estrategias de aprendizaje y reservaremos un apartado especial para focalizarnos en la metacognición, puesto que su rol será relevante para el incremento del conocimiento del léxico, punto que nos concierne y que motiva este trabajo. La discusión sobre el entrenamiento en estrategias nos informará acerca de los procedimientos que luego utilizaremos en el estudio empírico.

III. Marco teórico

Parte I: La naturaleza del léxico y el aprendizaje de la lengua extranjera

1. Descripción de la naturaleza del léxico.

Dentro del léxico del idioma inglés, reconocemos que *not, my, cup, of, tea* son palabras. Reconocemos también que *not my cup of tea* es una frase compuesta de varias palabras, con una identidad que le es propia y con un significado idiomático que no

resulta de la comprensión de cada una de las palabras que la conforman. El léxico no se halla conformado solamente por palabras aisladas.

Lewis considera que es acertado hablar de *ítems* léxicos¹, más que palabras, y los define como “unidades independientes que se encuentran segmentadas arbitrariamente obedeciendo a un uso social”²(1993; 90). Los *ítems* léxicos pueden ser palabras pero también comprenden una amplia variedad de unidades más o menos susceptibles de clasificación. No ahondaremos en tales taxonomías aquí ya que el abordaje de este trabajo es pedagógico más que lingüístico. No obstante, sí cabe destacar que, desde el marco pedagógico, interesa individualizar unidades mayores a una palabra. Si tomamos, por ejemplo, la palabra *research* podríamos decir que tiene una determinada potencialidad combinatoria para conformar una unidad mayor. Palabras tales como *medical, scientific, academic, ongoing, latest* son paradigmáticamente posibles en relación a *research* para conformar una frase nominal. Asimismo, *research* restringe el uso de otras palabras. No usamos el verbo *make* en relación a *research*, pero sí el verbo *do*.

Estas posibilidades combinatorias, denominadas *collocations* en inglés, pueden resultar a veces estrictas en referencia a ciertas palabras mientras que en otras ocasiones pueden ser más abiertas. Es posible pensar en un continuo, cuyos extremos constan de combinaciones fijas o estrictas, por un lado, y combinaciones abiertas, por el otro. A medida que nos acercamos al extremo más estricto, contamos con menos opciones. Esto significa que la palabra *research* no podría divorciarse de al menos algunas de sus combinaciones en el momento del aprendizaje. Retomaremos este punto más adelante en la discusión.

¹ En este trabajo, usaremos los términos “palabra” e “*ítem* léxico” para significar “vocablos” con el sólo propósito de simplificar la terminología.

² Traducción propia.

Cuando aprendemos un vocablo nuevo en la lengua extranjera, se espera que internalicemos su identidad gráfica, su identidad fonológica y su significado. Esta tríada es generalmente interpretada como conocer una palabra, al menos en el ámbito áulico. Sin embargo, tenemos aquí tres puntos que analizar.

En primer término, el significado que frecuentemente aprendemos es el denominado “referencial”. Sin embargo, el significado de un *ítem* léxico debe ser entendido como un concepto multidimensional. El significado referencial nos aporta los datos más básicos del vocabulario pero no nos indica cómo éste se relaciona con otros *ítems* léxicos. A menudo se torna necesario definir una palabra haciendo referencia a lo que no es, diferenciándola de otras. Es más sencillo definir *bush* contrastándolo con *tree*, que tratando de apelar a su significado referencial (Lewis, 1993).

¿Qué determina que elijamos una palabra y no otra para transmitir un mensaje cuando tenemos más de una opción disponible? La respuesta a esta pregunta nos remite a la connotación del vocabulario, al contexto en el cual deseamos utilizarlo, al pragmatismo de nuestro mensaje, a la potencialidad combinatoria de las palabras, a los significados que negociamos con nuestro interlocutor momento a momento en el discurso, componentes todos del significado de un *ítem* léxico (Lewis, 1993).

En segundo término, el conocimiento de un *ítem* léxico es multifacético. Al respecto, Laufer (1997) sostiene que para conocer una palabra, además de su ortografía, su fonología y la multidimensionalidad de su significado, es preciso conocer la estructura de la palabra, su rol como sintagma y sus relaciones léxicas con otras palabras. El conocimiento de la morfología posibilita reestructurar la palabra en términos de inflexiones y derivaciones, hecho que abre el acceso a familias de palabras, las cuales, a su vez, constituyen la unidad para estimar la extensión del léxico de un hablante (Nation y Waring, 1997). Se considera que, una vez que se aprende la palabra base, es sencillo

aprender palabras derivadas de ella. De este modo, el conocimiento de la estructura de la palabra tiene un efecto multiplicador a la hora de acceder a nuevos vocablos, los cuales pueden ser simplemente derivados de palabras ya conocidas aplicando las reglas correctas. No obstante, veremos más adelante cómo una característica tan productiva como ésta puede convertirse en un área problemática para el alumno de la lengua extranjera.

El conocimiento del rol que una palabra puede cumplir como sintagma se encuadra en lo que Lewis (1993) denomina “la gramática del léxico”. La presencia del verbo ditransitivo *give* en una oración, por ejemplo, requiere dos sintagmas que funcionen como objetos.

Las relaciones léxicas que se establecen entre una palabra y otras sobre la base de la sinonimia, la antonimia, la hiponimia, entre otras, contribuirían a la formación de las redes semánticas. De alguna manera, estas relaciones forman parte también del significado y colaboran en su definición.

En tercer término, tal como lo han señalado diversos autores (véase, por ejemplo, Laufer y Paribakht, 1998; Schmitt, 1995; Melka, 1997), conocer una palabra no es una cuestión de todo o nada. Se considera que el conocimiento se despliega en un continuo. Por un lado, en uno de sus extremos, se ubicarían aquellas palabras que resultan familiares, es decir, que al menos pueden ser reconocidas como pertenecientes a la lengua extranjera, o que el hablante no conoce pero que podría entender recurriendo a significados transparentes por similitud con vocablos en la lengua madre, denominados *cognados*. Por el otro, en el extremo opuesto, se encontrarían aquellas otras palabras que pueden ser usadas correctamente por el hablante durante su producción lingüística.

A lo largo de este continuo, el conocimiento de una palabra cobra matices que van desde la comprensión hacia la producción. En efecto, podemos reconocer, es decir

comprender el significado más frecuente de ciertas palabras, y podemos producir otras ya sea porque son estimuladas por el contexto o porque elegimos producirlas espontáneamente. Existe consenso respecto a la habilidad de reconocimiento, producción controlada y producción libre a pesar de las opiniones dispares con respecto a cómo se organiza este conocimiento y cuál es la distancia que existe entre el reconocimiento o conocimiento pasivo y la producción o conocimiento activo del léxico (Laufer y Paribakht, 1998; Melka, 1997; Read, 2000; Fan, 2003).

Aquí interesa señalar, como lo hace Schmitt (1998), que el conocimiento de una palabra puede ser concebido como receptivo o productivo en tanto y en cuanto se tenga en consideración el hecho de que cada faceta de la palabra puede ser conocida en estos términos. Es decir, algunos aspectos tales como la ortografía, la pronunciación y el significado referencial, la tríada a la que aludíamos anteriormente, puede ser parte del conocimiento activo de la palabra. El resto de las facetas pueden ser parte del conocimiento pasivo y, aún más, tal vez reconocidas sólo en algunos contextos. Esto implica que conocer una palabra es una cuestión de grado, de profundidad y, como señalan Laufer y Paribakht (1998), de control, entendido éste como control sobre la producción, sea ésta estimulada o espontánea.

Este recorrido a través de la descripción de la naturaleza del léxico permite comprender la complejidad con la cual se enfrentan el docente y el alumno de la lengua extranjera. No sorprende el hecho de que generalmente el aprendizaje del vocabulario sea deficiente puesto que la empresa de abordarlo parece superar los límites del aula. Intentaremos dar un paso más en la comprensión de estos procesos.

2. El proceso de aprendizaje del léxico.

Dentro del marco de las teorías de adquisición de una segunda lengua, la teoría de la *interlengua* elaborada por Selinker (1972) describe el proceso de adquisición como una progresión a través de una serie de gramáticas intermedias en el recorrido que el hablante hace desde su lengua madre hacia la segunda lengua. Si analizáramos cada uno de los estadios de la *interlengua*, veríamos que está compuesta por reglas de la gramática de la segunda lengua que el alumno ha aprendido, otras reglas que posiblemente ha inferido, otras que ha transferido desde su lengua madre, y un vocabulario que también ha aprendido o inferido y al cual también ha trasladado su conocimiento del léxico en la lengua madre.

Cuando un hablante está expuesto al idioma, ya sea intencionalmente o no, se produce el procesamiento receptivo del *input* de manera autónoma. Esto implica que el proceso no se encuentra bajo control consciente y que, por lo tanto, no es posible verbalizar los contenidos que constituyen esos procesos. Se trataría entonces de adquisición o aprendizaje implícito (Hulstijn, 2002; Han y Ellis, 1998). Krashen y Terrell (1983) utilizan este concepto para explicar cómo se produciría la adquisición de la gramática de una segunda lengua: a través de la exposición al *input* lingüístico situado en el nivel $i+1$, es decir, levemente más arriba del nivel actual de comprensión del hablante de manera progresiva, de tal modo que el sujeto sería capaz de internalizar las reglas gramaticales del idioma en cuestión, pero no de verbalizarlas.

La contrapartida de este proceso es el aprendizaje explícito. Mediante este proceso, el alumno construye su conocimiento de la segunda lengua de manera deliberada y conciente, lo cual resulta en un conocimiento que puede ser verbalizado. Sin embargo, el aprendizaje implícito es simultáneo al aprendizaje explícito, debido a que no es

posible no procesar el *input* lingüístico una vez que hemos sido expuestos a él. Hulstijn resume la diferencia entre estos dos tipos de aprendizaje en los siguientes términos:

El aprendizaje implícito es un proceso natural, no consciente y automático de recopilación de información tanto a nivel superficial como a nivel de la abstracción de las estructuras subyacentes. El aprendizaje explícito ocurre de manera consciente a través de la búsqueda de la estructura subyacente o de la asimilación de las reglas por medio de la instrucción explícita³ (2002; 196).

El proceso de adquisición de un segundo idioma es un aprendizaje implícito puesto que es comparable a la manera en la cual los niños adquieren su lengua madre. En el caso de una segunda lengua, los hablantes negocian significados a través de la interacción y abstraen los aspectos formales del idioma sin ser conscientes de ello. En cambio, en el proceso de aprendizaje, o aprendizaje explícito tal como lo define Hulstijn, el alumno se instruye en las reglas para la generación de la gramática en la segunda lengua y en su léxico (McLaughlin, 1987).

Desde una perspectiva socio-histórica, la cognición debe ser concebida en relación con el medio cultural, al contexto en el cual se desarrolla. Esta afirmación cobra relevancia a la hora de comprender la naturaleza de los procesos involucrados en el aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, el aprendizaje de un idioma que no es hablado por la comunidad en la cual se halla inserto el hablante, en contraposición con el aprendizaje de una segunda lengua, en cuyo caso la comunidad sí habla el idioma en cuestión.

La lengua extranjera requiere aprendizaje explícito y por lo tanto instrucción. Si intentáramos lograr que el alumno adquiriera la gramática y el léxico del idioma extranjero, es decir, que lo hiciera de manera implícita, los procesos serían demasiado lentos e inciertos, ya que el alumno carecería de la exposición adecuada al idioma

³ Traducción propia.

extranjero, en términos de tiempos y continuidad, como así también de la necesidad de comunicarse en el idioma debido a que la comunidad lingüística no lo habla.

Consideremos por un momento cuál ha sido la postura de los enfoques tradicionales para la instrucción de la lengua extranjera. Estos se han abocado a la enseñanza de la gramática como eje fundamental del aprendizaje y al vocabulario en un plano subsidiario. La instrucción en el área léxica generalmente se limitaba a un listado de palabras aisladas y de sus correspondientes traducciones. A cada palabra en castellano le correspondería una en inglés. Como es de suponer, la manera de recordar estas listas era a través del aprendizaje memorístico y la manera de usarlas era insertándolas en las oraciones que se practicaban de modo controlado y repetitivo durante la enseñanza de la gramática.

Con respecto al aprendizaje del léxico de la lengua extranjera, comenzaremos por decir que la extensión del vocabulario y la profundidad de su conocimiento varían de individuo a individuo, y varían, además para el mismo individuo en distintos momentos de su proceso de aprendizaje. Para el docente de lengua extranjera, es frecuente observar estos fenómenos en el aula.

Al respecto, Schmitt (1995, 1998) sostiene que las investigaciones en el campo de la adquisición deben girar en torno a palabras individuales en estudios longitudinales. Esto se sustenta en el hecho de que el vocabulario se incrementa con el paso del tiempo. Es probable que algunos aspectos de la palabra se aprendan de manera concomitante mientras que otros sean más tardíos. Desde este enfoque, se propone utilizar escalas que describan el estadio en el cual se encuentra el conocimiento de la palabra. De este modo, el primer estadio comprende la incapacidad para reconocer una palabra y el último estadio consiste en el uso apropiado y correcto de la palabra en una oración. Sin

embargo, no es posible establecer con certeza cuáles y cuántos son los estadios intermedios que atraviesa el aprendizaje del vocabulario.

Siguiendo a Schmitt (1998), parece razonable pensar que exista una jerarquía en el aprendizaje del léxico. La primera vez que el alumno se enfrenta con un vocablo nuevo es probable que tenga un primer acercamiento a su identidad gráfica, su pronunciación y su significado referencial. Cuando el alumno vuelve a encontrarse con esa palabra en otros contextos, acoplará nueva información a esa primera identidad que ya formó. Se estima que se trata de un conocimiento parcial, el cual se irá profundizando cada vez que el alumno se encuentre con el *ítem* léxico, pero que es jerárquico en tanto está sustentado en aspectos más primarios de la palabra como su grafía, pronunciación y significado básico.

Retomando la distinción entre grados de conocimiento, es pertinente destacar que serán necesarios varios encuentros con el mismo *ítem* léxico para ahondar en el aprendizaje de una palabra (Tseng y Schmitt, 2008). Meara (1997) sostiene que cuando se produce la adquisición de un vocablo en la segunda lengua, se establece una conexión con su traducción en la lengua madre o con otro vocablo de la segunda lengua. La profundidad del conocimiento de una palabra dependerá del número de conexiones que se han logrado establecer. Cada encuentro con una palabra aportaría datos que pueden pasar inadvertidos, pero la sumatoria de cada una de las instancias del proceso de adquisición resultaría en redes de conexiones múltiples. La activación de una palabra se propagaría a otros nodos de la red. No obstante, si una palabra está vinculada con el léxico mental en un solo sentido de tal modo que puede ser activada por estímulos externos pero no puede ser usada espontáneamente, significaría que no existen suficientes conexiones entre esa palabra y el léxico del hablante. Esto implicaría que el

acceso al vocablo es sólo a través de su reconocimiento, es decir, por medio del conocimiento pasivo.

El conocimiento pasivo precede al activo en el proceso de adquisición, pero no puede garantizar el correcto uso de la palabra (Laufer y Paribakht, 1998; Melka, 1997). En efecto, no se ha comprobado que el incremento del conocimiento pasivo implique necesariamente un incremento en el conocimiento activo. En las pruebas de vocabulario que miden la capacidad de producir palabras espontáneamente, como, por ejemplo, cuando se le pide a un alumno que redacte una narración, se suele registrar un fenómeno en el cual el alumno evita incluir cierto vocabulario que conoce pero no se siente seguro de cómo usarlo. Este hecho repercute en los resultados de las pruebas ya que no se puede saber con certeza si el alumno puede producir ciertas palabras o no. Sin embargo, debido a que el conocimiento pasivo es considerado más extenso que el conocimiento activo, podemos asumir que al menos tendrá una incidencia en los procesos de comprensión del hablante. Asimismo, podemos suponer, como ya lo hemos expresado, que las palabras se encontrarán en algún estadio que va desde el reconocimiento hacia la producción aunque no se pueda determinar exactamente de qué estadio se trate. El avance de estadio en estadio, nos dice Melka (1997), no es susceptible de ser percibido porque la profundización misma del conocimiento puede no serlo. Read (2000), por su parte, considera que este tipo de descripción es lineal e incapaz de ilustrar la naturaleza de la adquisición del vocabulario, la cual se encuentra plagada de procesos recurrentes y concomitantes.

Algunas características inherentes a las palabras pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje del vocabulario. Laufer (1997) describe estas propiedades y desmitifica algunos factores que a primera vista aparecen como más difíciles que otros por comparación con la lengua madre. Considérense, por ejemplo, los sustantivos que

denotan conceptos abstractos. El alumno de la lengua extranjera tiene que aprender una palabra para un concepto abstracto que ya conoce. Por lo tanto, la distinción abstracto-concreto no implica dificultad en el sentido en que se podría vivenciar en la adquisición de la lengua madre. Para Laufer, es más complejo aprender palabras que no nos aportan ninguna pista acerca de qué significan, como es el caso de la mayoría de las palabras de origen anglosajón que tanto dista de la raíz latina del español.

Hemos estado utilizando los términos “aprendizaje” y “adquisición” de una manera un tanto arbitraria a pesar de que ya hemos definido aprendizaje implícito y explícito. Esto se debe a que en el proceso de aprendizaje del vocabulario de la lengua extranjera, no sería posible delimitar con exactitud qué aspectos del léxico se aprenden y cuáles se adquieren. Queda claro que la naturaleza compleja del vocabulario nos remite a un proceso no menos complejo.

Ahora bien, la adquisición del léxico en lengua extranjera es una cuestión de profundidad de conocimiento. Es también una cuestión de extensión, es decir, de cuántos vocablos componen el léxico del hablante. Esta estimación es relevante para evaluar su competencia en el idioma extranjero y para determinar en qué proporción debería incrementarse su vocabulario por comparación con el de un hablante nativo. Nation y Waring (1997) estiman que un hablante nativo graduado universitario tendría un vocabulario de alrededor de 20.000 familias de palabras. Nos hemos referido ya al hecho de que la familia de palabras es la unidad para el cálculo de la extensión del vocabulario. Asimismo, estos autores estiman que un hablante no nativo adulto tiene un vocabulario de aproximadamente 5.000 familias de palabras al cabo de varios años de estudio de la lengua extranjera.

A estos datos, agregaremos otra diferencia entre hablantes nativos y no nativos: la fluidez. En efecto, como señala Meara (2002), el hablante nativo promedio tiene un

acceso a las palabras que conforman su léxico que es rápido y eficiente, y que no puede ser explicado en términos de profundidad ni de extensión. El hablante no nativo, por contraposición, necesita disponer de más recursos cognitivos para balancear esta falta de accesibilidad que, en niveles de competencia del idioma relativamente bajos, se traduce generalmente en una expresión fragmentada en el medio escrito y oral.

3. Implicancias para su enseñanza y evaluación.

No parece sencillo para el docente enseñar los niveles implicados en el conocimiento de una palabra para cada vocablo del programa de estudio, ni propiciar el número de encuentros con cada uno de ellos para promover su aprendizaje en cursos con una carga horaria de dos o tres horas reloj por semana. Schmitt (1995, 1998) admite la dificultad que esta empresa representa y sugiere que el profesor utilice las facetas del conocimiento de una palabra como marco de análisis de actividades y ejercicios para la enseñanza y la evaluación del léxico.

En efecto, Schmitt (1995) analiza varios tipos de técnicas y actividades en referencia a los niveles de conocimiento a los cuales apelan, tanto para la presentación como para la consolidación del nuevo vocablo. En particular, la traducción aparece como una herramienta de uso rápido y generalmente eficaz si se la compara con otras técnicas tales como el parafraseo del nuevo vocablo o el uso de ilustraciones y gestos. En estos dos últimos casos, se puede comunicar al alumno el significado referencial de la palabra pero aún faltaría indagar en otros aspectos de su conocimiento como, por ejemplo, su gramática, su morfología y sus posibilidades combinatorias con otras palabras, entre otros. Asimismo, la traducción promueve el traspaso de la información que el alumno tiene con respecto al vocablo en su lengua madre al nuevo vocablo en la lengua

extranjera. Esta transferencia a menudo conduce a errores ya que lógicamente no todas las propiedades son transferibles de un idioma a otro.

La actividad que habitualmente supone mayor aplicación de los niveles de conocimiento es la inferencia del significado de un vocablo a partir del contexto (Schmitt, 1995; Nagy, 1997). El alumno debe procesar un texto en sentido arriba-abajo y en sentido abajo-arriba, es decir, activando y articulando su conocimiento gramatical y léxico, su conocimiento del mundo, del tema, del discurso. El alumno se involucra en este procesamiento cada vez que debe realizar una actividad de comprensión lectora o auditiva, pero lo hace generalmente de manera incidental, esto es, no atendiendo a los aspectos mencionados de manera consciente. No obstante, la manipulación de dichos aspectos puede resultar estratégica cuando es inducida por el profesor durante el trabajo de clase a través de preguntas que conduzcan al alumno a la articulación de su conocimiento o a través de ejercicios que así lo requieran.

Los estudios acerca de la inferencia a partir del contexto (véase, por ejemplo, Nagy, 1997; Kaivanpanah y Alavi, 2008), señalan una correlación entre ésta y el nivel de competencia del hablante. En efecto, los alumnos más avanzados son quienes logran inferir a partir del contexto con mayor eficacia debido a que cuentan con un conocimiento más sólido del idioma. Se estima que el alumno tiene que comprender al menos el noventa y cinco por ciento de un texto para poder inferir el significado de las palabras desconocidas. En niveles más elementales del aprendizaje de la lengua extranjera, se comprobó que los alumnos llegan a conclusiones erróneas con respecto a las nuevas palabras. Más aún, en ocasiones piensan que conocen una palabra y le atribuyen un significado equivocado. Es decir, no reconocen que la palabra es en realidad desconocida.

Según Hulstijn y Laufer (2001), ciertas actividades requieren un nivel de procesamiento más profundo que otras y resultan en una retención más efectiva del vocabulario nuevo. Frente a una actividad planteada en el aula o en la vida cotidiana, el alumno sentirá más o menos motivación por determinar qué significa una palabra si la necesidad de expresar significados es impuesta por algún agente externo, como, por ejemplo el docente, o si surge del propio alumno. El alumno realiza dos operaciones cognitivas: busca la palabra que necesita y la evalúa. Al obtener la palabra en cuestión, es preciso compararla con otras palabras para confirmar si es una opción adecuada a los significados que se intentan expresar y al contexto en el cual se utilizará. Es decir, existirían elementos de dos tipos: uno motivacional, la necesidad, y dos cognitivos, la búsqueda y la evaluación. Estos elementos conforman lo que Hulstijn y Laufer denominan *Involvement Load Hypothesis*. A través de esta hipótesis, se teoriza que dichos elementos influirán en el procesamiento de la información y en su retención dependiendo del grado en el cual se encuentren implicados. Veremos a continuación cómo puede darse esta implicación.

Hulstijn y Laufer ilustran su hipótesis con el siguiente ejemplo. Si se le pide a un alumno que utilice en oraciones ciertas palabras cuyos significados han sido explicados por el profesor, la actividad aparece con un alto grado de evaluación ya que el alumno debe juzgar cómo utilizarlas. Sin embargo, la necesidad es impuesta y la búsqueda no tiene lugar porque los significados ya están dados. Si se le pide al alumno que realice un ejercicio de comprensión de texto y el vocabulario nuevo aparece en un apartado a modo de glosario, habrá una necesidad de consultar el glosario impuesta por la actividad misma. No obstante, el alumno no se involucrará ni en la búsqueda ni en la evaluación del vocabulario nuevo. De la comparación de las dos actividades, resulta que la primera implica que el alumno se involucre más que la segunda.

Ninguna actividad en sí misma puede abarcar todos los aspectos implicados en el conocimiento de los nuevos vocablos. No es tampoco el objetivo del docente abarcar a todos ellos. Algunos aspectos tendrán prioridad sobre otros en referencia al nivel de los alumnos, a los lineamientos del programa de estudio y a la carga horaria del curso, entre otros factores.

Estos mismos señalamientos pueden hacerse con respecto a la evaluación. Tradicionalmente, las pruebas de vocabulario intentaban medir la extensión del léxico del alumno a partir del reconocimiento de vocablos en ejercicios de elección múltiple. La preferencia por este tipo de ejercicios se debía básicamente al paradigma psicométrico en el área de evaluación. Se demostró que estas pruebas tenían una alta correlación con pruebas de comprensión lectora y mediciones psicométricas de la inteligencia (Read, 1997). Sin embargo, por medio de ellas no era susceptible medir la profundidad del conocimiento de una palabra. Este hecho originó la implementación de nuevas tendencias en la evaluación del léxico, las cuales fueron el resultado del surgimiento de una concepción más comunicativa del estudio de idiomas. Las nuevas modalidades de evaluación intentaban capturar la naturaleza del vocabulario en pruebas más integradoras en las cuales el alumno debía demostrar sus habilidades para producir el idioma a través de ejercicios de narración y comprensión de textos. Es decir, la era comunicativa en la enseñanza de idiomas se trasladó lógicamente a la evaluación (Weir, 1990)

Desde el punto de vista pedagógico, nos interesa evaluar la habilidad comunicativa del alumno y el léxico forma parte de esa habilidad. Sin embargo, cuando intentamos aislar al vocabulario como elemento estructural del idioma y evaluarlo en sí mismo, nos confrontamos con las limitaciones que las pruebas nos imponen. En efecto, la elección múltiple puede decirnos en cierta medida si el alumno es capaz de reconocer el

significado de un vocablo en relación a un contexto determinado. No obstante, una prueba de este estilo no aporta datos con respecto a otros aspectos implicados en el conocimiento de una palabra. Si, en cambio, le pidiéramos al alumno que escribiera una narración, nos posicionaríamos en el extremo opuesto. La prueba de narración sería una medida de habilidad comunicativa con una medición subjetiva en cuanto a cómo fueron utilizadas las palabras y tendríamos que considerar la suposición de que el alumno evitó todas aquellas palabras acerca de las que no tenía suficiente conocimiento. Una posición intermedia consistiría en provocar el uso de ciertas palabras de manera controlada. Se le pide al alumno que complete una serie de oraciones cuyos contextos y significados inducen el uso de una palabra en particular (Alderson, Calpham y Wall, 1995; Read, 1997). Nótese que en los tres casos mencionados estaríamos evaluando distintos tipos de conocimiento, a saber el reconocimiento, la producción espontánea y la producción controlada del léxico, respectivamente.

Read y Clapelle (2001) proponen un marco para el análisis y diseño de pruebas de vocabulario. Estos autores sustentan su propuesta en tres dimensiones. En primer término, y como se ha visto, el vocabulario puede ser evaluado en sí mismo o como parte integrante de la habilidad comunicativa del alumno. De hecho, Read (1997) argumenta la necesidad de extender el concepto de habilidad comunicativa y transformarlo en habilidad comunicativa léxica, ya que la competencia de un hablante se estima en referencia a sus habilidades para comprender y producir el idioma en los medios escrito y oral, y no sólo a su conocimiento de la gramática y del léxico. En segundo término, nos dicen Read y Clapelle (2001), el diseño de una prueba de vocabulario implica necesariamente una selección de vocablos. Los criterios que guiarán la selección dependerán del propósito de la prueba. Desde el punto de vista pedagógico, nos interesa evaluar si ciertos *ítems* léxicos han sido aprendidos, ya sea

como conocimiento pasivo o como conocimiento activo. En tercer lugar, las pruebas de vocabulario pueden ser más o menos dependientes del contexto. Las pruebas en las cuales se presentan palabras descontextualizadas no serían coherentes con una posición comunicativa del idioma debido a que la lengua no puede ser separada de los significados que expresa. Integración, selección y contexto, las tres dimensiones de Read y Clapelle, darían lugar a distintos tipos de pruebas de vocabulario.

Comenzamos este apartado admitiendo la dificultad que el docente enfrenta a la hora de enseñar el léxico de la lengua extranjera. Debemos sumar a esto la dificultad de su evaluación. La hegemonía de los enfoques comunicativos en sus versiones más fuertes presenta la desventaja de desdibujar al vocabulario como elemento constitutivo de la lengua. Es decir, se persigue una integración tal que el léxico queda al servicio de las habilidades comunicativas. Si se relega al vocabulario a un rol subsidiario, el alumno no logrará incrementar su conocimiento del léxico en la medida que se estima necesario y tal como ya se ha dicho. Si el docente limitara la enseñanza del léxico a una somera presentación de palabras aisladas, se induciría al alumno a retener información también de manera desconectada. Por el contrario, si las técnicas de presentación y consolidación del léxico en clase giran en torno a cómo las palabras se combinan entre sí, como fuera planteado en los puntos precedentes, se facilitará no sólo una comprensión más eficaz de cómo funciona el léxico sino la retención y el acceso a unidades de vocabulario que mejoren las habilidades de comprensión y producción del hablante.

Como se ha dicho, la retención errónea de la identidad gráfica y fonológica de una palabra conlleva dificultades en su reconocimiento en el medio escrito u oral. Más aún, la incapacidad de reconocer una palabra puede obstaculizar la comprensión de un mensaje. Aunque el alumno conozca el vocablo en cuestión, es incapaz de relacionarlo

con la forma que almacenó en su memoria a largo plazo. Cuando las palabras involucradas son clave en el mensaje, los procesos de comprensión conducen a la frustración del hablante. En el contexto de la lengua extranjera, se observa a menudo una tendencia a desestimar la pronunciación correcta en parte porque los interlocutores comparten la misma lengua madre y el mensaje se entiende de todos modos. Este es un factor que aparece como inhibidor del aprendizaje del léxico de la lengua extranjera y que a veces se da también en el uso de inflexiones y derivaciones.

Hicimos mención de la productividad del conocimiento de la estructura de la palabra. Sin embargo, suele suceder que los alumnos conocen una regla de derivación y la generalizan a toda palabra que desean construir. Es típico el caso de la terminación *ate*, cuya aplicación errónea resulta en **organizate* en lugar de *organize*, por ejemplo. Además, es frecuente la incapacidad de usar los afijos correctamente aún conociendo sus significados y aplicaciones. El alumno no logra desarrollar la intuición de en qué palabras utilizarlos y produce, por ejemplo, *fastly* en vez de simplemente *fast* al aplicar la terminación *ly* a un adjetivo para formar un adverbio.

Las dificultades que plantean la enseñanza y la evaluación del léxico no justifican que el docente dedique la mayor parte del tiempo de clase a la gramática ni que el aprendizaje del vocabulario quede implícito en las actividades que promueven el desarrollo de las habilidades comunicativas. Por el contrario, dichas dificultades alientan la búsqueda de recursos que conviertan el tiempo de clase en una inversión que permita incrementar la extensión del vocabulario del alumno y profundizar su conocimiento.

Parte II: Estrategias de aprendizaje

1. Delimitación del término

Si bien varios son los términos utilizados en la literatura para hacer referencia a las estrategias de aprendizaje, existe consenso con respecto a qué denotan y qué rasgos las caracterizan (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991). Oxford (1990) nos remonta al significado primitivo de la palabra griega *strategia*, la cual alude a operaciones en campañas militares con el objetivo de lograr un eficaz desenvolvimiento de las tropas. Aplicado al aprendizaje, el término refiere a aquellas acciones, operaciones, pasos, tácticas, técnicas que el alumno implementa para facilitar la tarea de aprender. Parte de esta tarea consiste en delimitar los contenidos que deben ser aprendidos, en organizarlos, en volver sobre ellos varias veces para lograr recordarlos y relacionarlos con otros contenidos (Cohen, 2000). Parte de la tarea también consiste en lograr un aprendizaje más rápido, más efectivo, más autónomo y susceptible de ser aplicado a nuevos contextos (Oxford, 1990).

Cuando el docente le pide al alumno que aprenda determinados vocablos, éste deberá emplear ciertas acciones tales como buscarlos en un diccionario, escribirlos varias veces, repetirlos en voz alta, asociarlos con otras palabras que conoce, utilizarlos en oraciones. Algunas de estas acciones son observables en tanto son conductas. En efecto, podemos ver al alumno escribiendo oraciones en un papel, pero no tenemos acceso a las asociaciones mentales que realiza o a las imágenes mentales que construye a menos que las verbalice.

Algunas estrategias se utilizan bajo control consciente y otras no. Aquellas estrategias que el alumno aplica de manera consciente pueden ser indagadas a través de métodos retrospectivos como, por ejemplo, entrevistas o cuestionarios en un momento posterior a la tarea. Por el contrario, es más difícil acceder a aquellas estrategias de las cuales el

alumno no es consciente ya sea porque la estrategia se ha automatizado como resultado del uso o práctica, o porque el alumno utiliza la estrategia de manera intuitiva, y en estos casos una metodología de investigación como el protocolo verbal concurrente puede aportar datos acerca de ellas (O'Malley y Chamot, 1990; Wenden, 1991). Si consideramos que una estrategia implica un paso hacia un objetivo, es coherente concebirla como una conducta sobre la cual el alumno tiene control y que es, en consecuencia, consciente (Hsiao y Oxford, 2002). Veremos más adelante que una estrategia parte de un carácter declarativo para luego volverse procedimental y, por lo tanto, automática. O'Malley y Chamot (1990) conciben las estrategias de aprendizaje como habilidades cognitivas complejas y argumentan que su automatización redundaría en un ahorro de recursos cognitivos.

En la medida en que el alumno sea capaz de tomar conciencia de su uso de estrategias, será también capaz de evaluar su eficacia para la tarea que debe enfrentar. Se pueden enseñar y aprender estrategias nuevas. Cohen (2000) nos alerta sobre el valor de las estrategias en sí mismas. No es que debamos instruirnos en ciertas estrategias por ser mejores que otras sino que cada estrategia debe ser evaluada en relación con la tarea y el alumno que la aplicará.

¿Por qué utilizar una estrategia y no otra? En principio, la preferencia de una estrategia sobre otra guarda relación con el tipo de problema que el alumno tiene que resolver, es decir, con la tarea (Oxford, 1990). Es posible que para lograr la resolución del problema sea necesario aplicar más de una estrategia.

La tarea no es, sin embargo, el único factor que determina la preferencia en el uso de estrategias. Se ha comprobado que el contexto escolar y, por extensión, el medio cultural inducen la aplicación de ciertas estrategias ya sea porque el docente las privilegia y de esta manera lleva al alumno a utilizarlas, o porque ciertas formas de

aprendizaje son más valoradas que otras, como, por ejemplo, el aprendizaje memorístico en algunos países asiáticos (Schmitt, 1997) o la interacción social en algunos países de habla hispana (Oxford, 1990).

Varios autores señalan que los alumnos con mayor grado de competencia en el idioma y los que están más motivados por aprender utilizan mayor número y más variadas estrategias que aquellos que se encuentran en un nivel elemental de aprendizaje o están menos motivados (Hsiao y Oxford, 2002; O'Malley y Chamot, 1990, Rubin, 1981, Oxford, 1990, Skehan, 1990). Para corroborar esta afirmación basta con retomar los inicios del estudio de estrategias de aprendizaje, cuyo objetivo era determinar qué estrategias utilizaban para aprender los alumnos buenos y exitosos (véase, por ejemplo, Rubin, 1975; Stern, 1975; Ellis y Sinclair, 1995).

Es sabido que todos los alumnos emplean estrategias de aprendizaje y, como lo hemos expresado, éstas pueden ser observables o no; pueden tener un carácter consciente, automatizado o intuitivo; son susceptibles al cambio; se encuentran orientadas a la resolución de un problema; pueden ser inducidas por el tipo de enseñanza o por la cultura. Las estrategias varían en relación con el nivel y motivación del alumno. Otras diferencias individuales tales como la edad, el sexo y el estilo de aprendizaje también privilegian el uso de ciertas estrategias y no de otras (Oxford, 1990; Skehan, 1990)

¿Cuáles y cuántas son las estrategias de aprendizaje? Estos interrogantes se han contestado por medio de distintas taxonomías en las cuales se busca reflejar la naturaleza y variedad de las estrategias que el alumno utiliza o tiene disponible. Rubin (1981) fue quien primero distinguió entre estrategias que influyen directamente sobre el aprendizaje y estrategias que influyen indirectamente sobre él. Más tarde, Oxford (1990) retomó esta distinción y definió a las estrategias directas como aquellas que

operan directamente sobre el contenido que se va a aprender y a las estrategias indirectas como aquellas que lo hacen sobre los procesos que controlan el aprendizaje. Oxford profundizó la taxonomía propuesta por Rubin tratando de reflejar en su clasificación la naturaleza variada de las estrategias y recategorizando algunas de ellas que aparecían ambiguas en la propuesta de Rubin (O'Malley y Chamot, 1990; Hsiao y Oxford, 2002). La clasificación de Oxford ha sentado las bases para otras taxonomías como es el caso de la que utilizaremos en nuestro estudio, la cual fue desarrollada por Schmitt y Schmitt (1993) y Schmitt (1997). En el diagrama se presenta la clasificación de Oxford y se muestra su influencia en la taxonomía de Schmitt y Schmitt, la cual desarrollaremos más adelante.

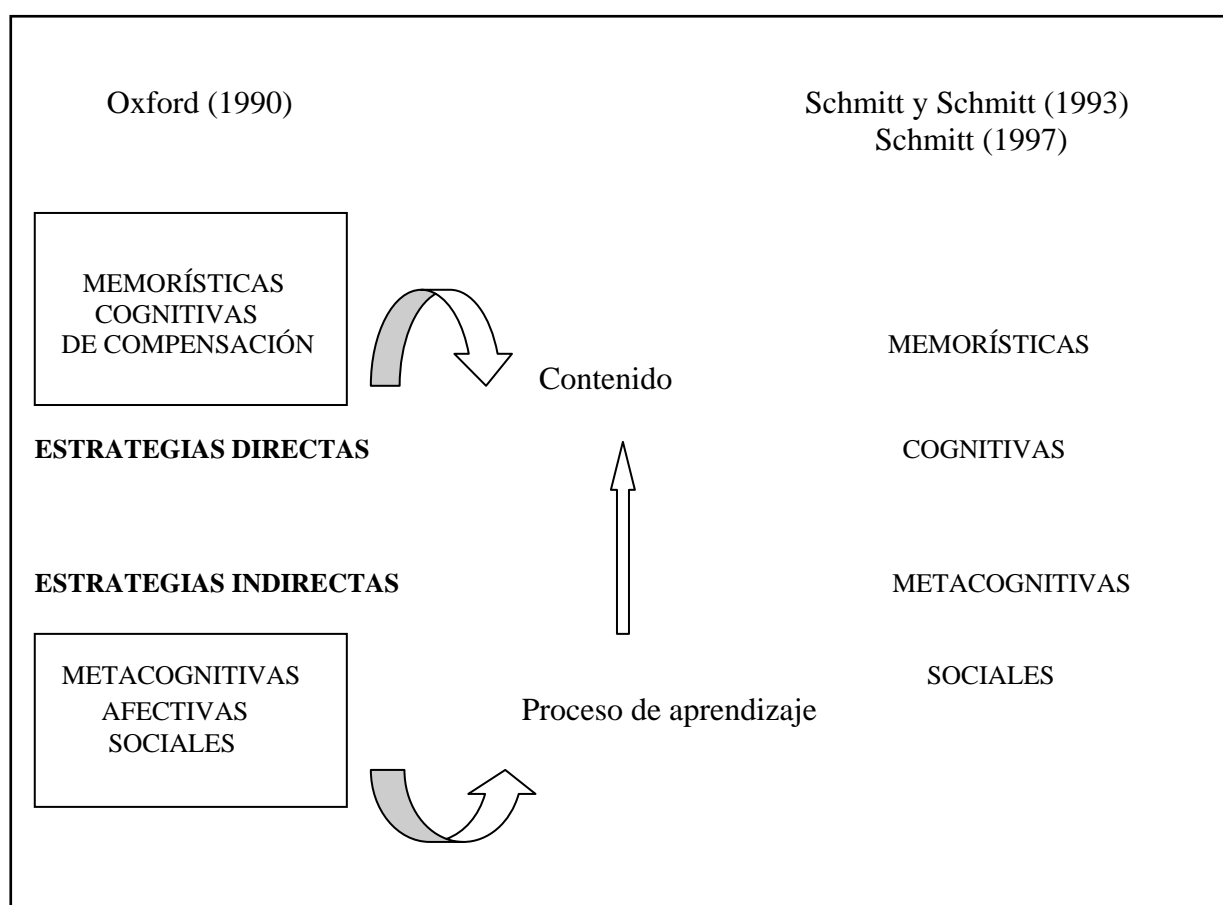


Figura 1: Estrategias de aprendizaje, según Oxford y su influencia en el trabajo de Schmitt y Schmitt

Cabe mencionar, además, el trabajo de O'Malley y Chamot (1990), desarrollado a partir de las teorías del procesamiento de la información, en el cual se proponen tres categorías de estrategias: cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. Esta propuesta tiene puntos de coincidencia y disidencia con la taxonomía de Oxford (Hsiao y Oxford, 2002) y aunque no ahondaremos en ellos porque nos interesa describir la clasificación de Oxford en particular y no contrastar ambas clasificaciones, sí diremos que tanto una propuesta como la otra implican una concepción de aprendizaje y enseñanza centrada en el alumno en la cual se destaca la naturaleza de los procesos implicados en ellos.

Siguiendo a Oxford, las estrategias directas comprenden varios tipos de estrategias, según el tipo de operación mental que el alumno realice en su proceso de aprendizaje. En efecto, las estrategias memorísticas asocian contenidos para establecer conexiones más fácilmente recuperables de la memoria a largo plazo. Estas asociaciones implican agrupar contenidos por temas, funciones, similitud y oposición, entre otros ejes. También es posible elaborar el contenido y organizarlo en redes más complejas, como mapas semánticos que muestren las relaciones entre los diversos conceptos que las componen o insertarlo en un contexto que haga que el contenido sea memorable. Asimismo, las estrategias memorísticas relacionan contenidos nuevos con contenidos ya conocidos a través de la creación de imágenes mentales o la conexión entre sonidos conocidos con aquellos que el alumno debe aprender por medio de palabras claves. La acción física también ofrece al alumno la posibilidad de recordar ciertos contenidos, tales como verbos, preposiciones de lugar y, extendiendo la acción física a la dramatización, sentimientos y emociones. La práctica espaciada, es decir, la revisión del contenido en intervalos de duración variada, ayuda al alumno a volver sobre el contenido aprendido, por ejemplo, diez minutos después de su aprendizaje, un día

después, una semana más tarde, propiciando así la activación de ese contenido y su posible conexión con otros contenidos nuevos que el alumno va procesando.

Aunque Oxford establece una diferencia entre estrategias memorísticas y cognitivas, la cual es también sostenida por Schmitt y Schmitt, bien vale la pena señalar que una estrategia memorística es en realidad cognitiva. Para Oxford, las estrategias cognitivas propiamente dichas implican la manipulación del idioma a través de acciones tales como la repetición y el análisis del contenido. Estas estrategias se denominan “cognitivas”. Dentro de ellas, se ubican varias estrategias que van desde la simple repetición en voz alta o por escrito hasta la utilización de notas para redactar un resumen. Una de las estrategias frecuentemente fomentadas en clase consiste en pedirles a los alumnos que extraigan la idea principal de un texto (en inglés, *skimming*) o información específica (en inglés, *scanning*) como parte de la comprensión lectora o auditiva. Otra estrategia cognitiva consiste en el análisis del contenido del cual surgen reglas para la formación de estructuras gramaticales o derivación de palabras que el alumno va incorporando a su *interlengua*. En el análisis, el alumno emplea el razonamiento deductivo, el análisis contrastivo entre un idioma y otro, la traducción y transferencia de las propiedades de ciertas formas gramaticales o vocablos de la lengua madre a la lengua extranjera. Como se ha dicho, todas estas reglas y propiedades forman parte de la *interlengua*.

El último grupo de estrategias directas comprenden las denominadas “estrategias de compensación”. Durante la comprensión y producción del idioma, el alumno debe hacer frente a ciertas limitaciones que le impone su conocimiento de la lengua extranjera. Estas limitaciones hacen que se necesite disponer de recursos tales como la inferencia a partir del contexto para facilitar los procesos de comprensión, o la utilización de gestos o mímica, la invención de palabras nuevas, el uso del parafraseo o de sinónimos, el

ajuste del mensaje evitando decir lo que no se sabe cómo decir, entre otros, para suplir la falta de vocabulario o de estructuras gramaticales durante la producción del idioma.

Como se ha visto hasta aquí, algunas de estas estrategias parecen estar más relacionadas con el uso del idioma que con su aprendizaje. Cohen (2000) sostiene que hablar de estrategias supone integrar aquellas que están orientadas al aprendizaje y aquellas que están orientadas al uso del idioma, ya que todas ellas pueden ser aprendidas y pueden integrar el repertorio de estrategias disponibles para el alumno.

Veamos, entonces, las estrategias indirectas que propone Oxford (1990): las estrategias metacognitivas regulan los procesos involucrados en el aprendizaje, las estrategias afectivas controlan las emociones y motivaciones del alumno, y las estrategias sociales operan sobre la interacción del alumno con sus pares y docentes durante el aprendizaje. Todas estas estrategias se relacionan con el aprendizaje mismo y no implican en particular el aprendizaje de un idioma, ya que son un grupo de estrategias que pueden aplicarse a otros tipos de contenidos y que, en cierta medida, caracterizan la relación del alumno con sus procesos de aprendizaje.

Más adelante describiremos las estrategias metacognitivas y nos referiremos a su relevancia en los procesos de aprendizaje. Aquí bastará decir que este grupo de estrategias comprenden la planificación, la monitorización y la evaluación del aprendizaje, y que su aplicación resulta no sólo en procesos más efectivos sino también más autónomos.

Es bien sabido que las emociones, los sentimientos, las actitudes, las motivaciones, los valores, es decir, el dominio afectivo (véase, por ejemplo, Skehan, 1990; Brown, 2000), influyen sobre los procesos de aprendizaje facilitándolos o inhibiéndolos. Oxford (1990) sugiere que se promueva el uso de estrategias afectivas ya que se ha demostrado que el porcentaje de alumnos que las utiliza es bajo, sólo uno de cada veinte alumnos.

Algunas de las estrategias que esta autora propone, tales como el uso de la música como recurso en el aula, ejercicios de respiración y relajación, la motivación a través de frases positivas, la utilización de diarios en los cuales el alumno relate su experiencia de aprender y sus sentimientos con respecto a ella, entre otras, aparecen como propias de ciertos ámbitos educativos donde generalmente se trabaja en grupos reducidos. La situación áulica del inglés como lengua extranjera que nos compete aquí está más relacionada con grupos de alumnos numerosos y con cursos de una carga horaria reducida. La sugerencia de Oxford suena distante de determinadas realidades con las que habitualmente se confronta el docente de lengua extranjera en cierta medida porque, como sucede con la mayoría de los enfoques metodológicos, fue concebida para el contexto del aprendizaje de una segunda lengua.

Esta misma observación se aplica al uso de las estrategias sociales que delinea Oxford. En nuestro ámbito educativo no es frecuente que los alumnos mantengan diálogos con hablantes nativos o que pidan a sus interlocutores que los corrijan durante una conversación. El uso de estrategias sociales es coherente con las características del contexto y de la cultura. En nuestro contexto escolar no es usual tener la posibilidad de hablar con nativos aunque sí pueden darse situaciones en las cuales se establezca una comunicación por medios virtuales. Asimismo, en nuestro contexto escolar se pone en jaque a la cooperación como estrategia social primordial. Esto es atribuible en parte a la convivencia de tendencias vanguardistas que promueven el aprendizaje cooperativo de la lengua extranjera y prácticas docentes firmemente arraigadas que sientan sus bases en una enseñanza de corte tradicional que poco tiene que ver con la cooperación en el aula. La inclusión o exclusión de ciertas prácticas que en otros contextos y culturas aparecen como frecuentes nos permitirán evaluar qué prácticas son factibles de ser aplicadas en el contexto que es pertinente a este trabajo y cuáles no.

2. Aportes de los estudios sobre estrategias de aprendizaje al campo del aprendizaje de la lengua extranjera.

Los estudios sobre estrategias de aprendizaje apuntan a resolver dos interrogantes. ¿Cómo se relaciona el uso de estrategias con el nivel de competencia en el idioma? ¿En qué medida se incrementa la competencia como resultado del entrenamiento en estrategias de aprendizaje?

Mencionaremos aquí algunos de los aportes más generales que son de relevancia para nuestro trabajo y luego nos concentraremos en los estudios realizados en el área del léxico específicamente.

O'Malley y Chamot (1990) y O'Malley y otros (1985) llevaron a cabo estudios en contextos de aprendizaje de segunda lengua y de lengua extranjera. Los resultados de estos estudios demuestran que existe una semejanza entre una situación y otra en el uso de estrategias. En ambos casos, los alumnos utilizaban una variedad de estrategias. Los alumnos de lengua extranjera preferían estrategias tales como la traducción y la repetición. Los estudios longitudinales mostraron que los estudiantes variaban sus estrategias a medida que aumentaba su nivel de competencia en el idioma, pero no abandonaban aquellas estrategias que usaban en niveles más elementales, predominantemente la traducción y la repetición. Asimismo, estos autores encontraron que ciertos grupos de alumnos tendían a usar determinadas estrategias cognitivas más frecuentemente que otras y atribuyeron este fenómeno al tipo de instrucción impartida por el docente. En efecto, en un curso donde se recurre al análisis contrastivo permanente entre la lengua madre y la lengua extranjera, se fomenta la deducción y la traducción.

Del análisis de las estrategias utilizadas por los alumnos en distintos tipos de actividades, O'Malley y Chamot (1990) concluyeron que ciertas tareas, tales como las

relacionadas con el vocabulario, hacían que los alumnos utilizaran un número mayor de estrategias en comparación con otro tipo de tareas, y concluyeron que aquellas estrategias que eran recurrentes debían ser incluidas en la instrucción. Por ejemplo, la estrategia metacognitiva de monitorizar los aprendizajes propios debía convertirse en una estrategia aplicada a todo tipo de actividad. De todos modos, se estima que el nivel de competencia en el idioma y la complejidad de la actividad influirán en el modo en el cual pueda utilizarse una estrategia. Como parte de la tarea de escribir una narración, monitorizar los propios aprendizajes implicaría para un alumno en el nivel elemental de aprendizaje de un idioma ser capaz de detectar un número delimitado de errores y autocorregirse. Para la misma tarea, un alumno de nivel intermedio podría monitorizar no sólo errores de gramática y vocabulario sino también de estilo, cohesión y coherencia.

En referencia a uno de los estudios de O'Malley y otros (1985) de diseño pre-post con entrenamiento en estrategias para la comprensión auditiva, Skehan (1990) concluye que los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas como resultado del tratamiento experimental y cuestiona la influencia del factor tiempo en dicha experiencia. Para Skehan, algunas estrategias, debido a su naturaleza concreta, serían más sencillas de aprender que otras. Considérese, por ejemplo, el uso del diccionario en comparación con la monitorización. La primera es una estrategia cognitiva y la segunda es metacognitiva. Es posible, según Skehan, que diferentes estrategias demanden distintos tiempos de entrenamiento. Es decir, que el entrenamiento esté afectado por el tiempo y el tipo de estrategia, además de otros factores, tales como el contexto y el nivel de competencia en el idioma y motivación del alumno.

3. Estrategias de aprendizaje de vocabulario

El aprendizaje de un vocablo nuevo supone al menos dos momentos. Un primer momento en el cual el alumno intenta descubrir el significado de la palabra y para ello recurre a una serie de estrategias. Un segundo momento en el cual se despliega una conducta que permite retener el vocablo, es decir, que facilita su consolidación. Más adelante, veremos una taxonomía de estrategias para el aprendizaje del vocabulario y retomaremos estos dos momentos.

En líneas generales, las estrategias que se emplean en el estudio del vocabulario son de naturaleza concreta y se asemejan a la definición de tácticas que aporta Aparicio: “destrezas más específicas al servicio de una determinada estrategia” (1995 b; 78). Basta enumerar algunas de las estrategias para comprender esta definición: el uso del diccionario, la repetición, la traducción, el parafraseo y el uso de *cognados*, entre otras. Se trata de estrategias que no presentan mayor dificultad en su implementación.

Sin embargo, sí conviene aclarar algunos puntos con respecto a tres de las estrategias frecuentes en nuestro contexto escolar, la traducción, el uso del diccionario bilingüe y la inferencia a partir del contexto, y una estrategia inusual aquí pero recurrente en la literatura y en otros contextos culturales, el método de la palabra clave.

La traducción de un vocablo puede ser aplicada en un doble sentido. Para aprender un nuevo vocablo, podemos traducir la palabra a la lengua madre o bien podemos aprenderlo a través de otras estrategias, como, por ejemplo, el parafraseo, y luego recurrir a la traducción para confirmar nuestra hipótesis acerca de su significado. Ahora bien, la traducción posee en sí misma un bagaje de conflictos que se han generado a lo largo de la historia de la metodología de la enseñanza de idiomas (véase, por ejemplo, Richards y Rodgers, 1992; Larsen-Freeman, 1986). Como parte de esa historia, la traducción pasó de ser hegemónica a ser duramente cuestionada. No ahondaremos aquí

en los detalles de tales vaivenes, pero sí diremos que el uso frecuente de la traducción tiende a generar sentimientos encontrados tanto en el docente como en el alumno. Al docente que recurre frecuentemente a la traducción en clase se lo tilda de tradicionalista. El alumno que traduce a menudo siente que no puede aprender de otro modo o que si no cuenta con la traducción, no comprende.

El uso del diccionario es una estrategia valorada y fomentada en nuestro contexto escolar. Debido al nivel de competencia en el idioma y debido, seguramente, a la influencia de la traducción, los alumnos se inclinan generalmente al uso del diccionario bilingüe. Aún así, es escasa la información que logran obtener de él, ya que la traducción no nos aporta datos ni ejemplos de cómo utilizar el vocablo.

En el extremo opuesto se halla la inferencia a partir del contexto, estrategia propiciada por las metodologías comunicativas en sus versiones más fuertes. Ya hemos hecho alusión a ella, por lo que aquí sólo diremos que su uso generalizado requerirá de cierta reflexión por parte del docente, ya que a menudo sirve de argumento para relegar a un segundo plano la enseñanza del vocabulario y no abordarlo de manera sistemática. El abordaje sistemático implica una variedad de estrategias que aseguren que todos los alumnos puedan aprender según sus diferencias individuales.

Por último, el método de la palabra clave se ha erigido como una de las estrategias más eficaces en la retención del léxico como diremos en el siguiente punto. No obstante, en nuestro contexto escolar, es totalmente inusual. Este método consiste en seleccionar una palabra en la lengua madre, llamada palabra clave, cuya pronunciación sea semejante a la del vocablo de la lengua extranjera que se quiere recordar. Luego se crea una imagen mental en la cual se relaciona el objeto que denota la palabra clave con la traducción de la palabra en la lengua extranjera (Schmitt, 1997; Rodríguez y Sadoski,

2000). Por ejemplo, para recordar la palabra “pato” un hablante de inglés puede asociarla con *pot* y crear la imagen de un pato en una olla (Rodríguez y Sadoski, 2000).

4. Aportes de los estudios realizados en el área.

Entre los estudios realizados en referencia a estrategias de vocabulario, se destacan las investigaciones acerca de la retención de los vocablos aprendidos (véase, por ejemplo, Schmitt y Schmitt, 1993; Melka, 1997; Meara, 1997; McDonough, 1999). Este dato no resulta sorprendente ya que, como discutimos anteriormente, la extensión del léxico de un hablante ha sido foco de interés para la lingüística y desafío a enfrentar para la didáctica específica de la lengua extranjera.

Parte del interés en los estudios de retención proviene del hecho de medir la efectividad de ciertas estrategias, en particular las que emplean métodos mnemónicos y las que no lo hacen. Desde el punto de vista cognitivo, se intenta precisar la diferencia entre aprender una palabra a través de la activación del sistema verbal conjuntamente con el no verbal por medio de la creación de imágenes mentales, por un lado, y aprender una palabra a través del sistema verbal solamente, por el otro. De este modo, el método de la palabra clave ha sido estudiado extensamente y comparado con otras estrategias que sólo hacen uso del sistema verbal, como es el caso de la repetición y la inferencia a partir del contexto. Los resultados confirman la ya conocida eficacia del método de la palabra clave sobre otras estrategias y, en particular, si se lo asocia a la inferencia a partir del contexto (Rodríguez y Sadoski, 2000).

Durante la elaboración del contenido semántico de un nuevo vocablo, como sucedería en el caso que el alumno utilizara el método de la palabra clave, se consumen una serie de recursos cognitivos en pos de su retención. Si a esto se le sumaran los recursos que un alumno necesitaría para usar las palabras nuevas correctamente en oraciones que

ilustraran su significado, una estrategia comúnmente valorada como efectiva, se inhibiría la retención de los aspectos formales de la palabra al menos en las etapas iniciales de su aprendizaje. Así lo han demostrado investigaciones (véase, por ejemplo, Barcroft, 2004) que ponen en jaque la tan preciada estrategia de escribir oraciones con los vocablos nuevos. Asimismo, se desprende que determinadas estrategias serían más efectivas que otras en ciertos momentos del aprendizaje del léxico nuevo mientras que otras cumplirían un rol predominante en la consolidación del vocabulario, es decir, en momentos más tardíos del aprendizaje.

Por un lado, entonces, encontramos estudios que indagan el uso y el impacto de estrategias que apuntan a un procesamiento más profundo de la información léxica. Por el otro, se halla un grupo de estudios que se interesan por aquellas estrategias que suponen un procesamiento más superficial del contenido, como la repetición y la traducción, estrategias que han sido objeto de la crítica desde los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas. La repetición de las palabras nuevas en voz alta o por escrito es una estrategia comúnmente utilizada por alumnos de distintos niveles (O'Malley y Chamot, 1985; Cohen y Aphek, 1981). Tanto la repetición como el uso de listas de vocabulario guardan una correlación alta con la retención efectiva de un número considerable de palabras nuevas aprendidas en un tiempo relativamente corto (véase, por ejemplo, Fan, 2003).

Con respecto al uso de la traducción como estrategia de aprendizaje, se ha confirmado que (véase, por ejemplo, Liao, 2006) los alumnos de lengua extranjera recurren a ella sistemáticamente aún cuando tienen la hipótesis de que este hábito es negativo para sus aprendizajes porque puede producir una interferencia entre los dos idiomas. La traducción es particularmente usada en relación con el aprendizaje del léxico ya que aparentemente es más sencillo transferir rasgos semánticos en

comparación con la transferencia de los rasgos estructurales de la gramática. De todos modos, la traducción parece ser valorada como una estrategia útil principalmente entre alumnos de nivel elemental o intermedio.

Algunos estudios señalan que los buenos alumnos no sólo utilizan más y más variadas estrategias para aprender vocabulario, dato que es consistente con las conclusiones a las que ya nos hemos referido de estudios realizados para otras áreas del aprendizaje de idiomas, sino que además son más conscientes del tipo de información que necesitan aprender de cada palabra. Existirían, dice Sanaoui (1992, citado en Kojic-sabo y Lightbown, 1999), al menos dos maneras de enfrentar la tarea de aprender vocabulario. En el modo estructurado, el alumno despliega una serie de estrategias metacognitivas por medio de las cuales organiza su aprendizaje: toma nota de los vocablos nuevos, los revisa frecuentemente, los practica por iniciativa propia y no sólo porque así lo indica el docente. El modo no-estructurado es justamente la contrapartida de esta descripción. Sanaoui demostró que el modo estructurado daba lugar casi siempre a una exitosa retención del vocabulario. Sus estudios son pertinentes en tanto fueron llevados a cabo con alumnos que aprendían francés en la zona oeste de Canadá, de habla inglesa, situación que es comparable al aprendizaje de una lengua extranjera.

En síntesis, los estudios sobre estrategias de aprendizaje en el área del léxico se encuentran circunscriptos a estrategias aisladas. En contraposición a esto, se destacan los estudios a gran escala realizados por Schmitt y Schmitt (1993) y Schmitt (1997) en Japón, cuyo propósito era centrarse en las relaciones entre la utilización de estrategias de vocabulario y la valoración de esas estrategias por parte de los alumnos (véase también Schmitt y Schmitt, 1993).

En estos estudios participaron 600 alumnos desde los primeros niveles de la escuela secundaria hasta adultos universitarios. Schmitt y Schmitt les pidieron a los sujetos que

indicaran en un inventario de estrategias elaborado por los propios autores, cuáles utilizaban para aprender vocabulario y cuáles consideraban útiles. Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos prefería utilizar estrategias que apuntan a un procesamiento más superficial del contenido. De esta manera, estrategias como el uso de diccionarios bilingües y la repetición resultaron las más frecuentemente utilizadas y, además, percibidas como útiles. No obstante, otras estrategias, como, por ejemplo, el parafraseo o el estudio continuado de un vocablo a través de un periodo de tiempo, fueron consideradas como útiles a pesar de que sólo la mitad de los alumnos admitieron usarlas. Este resultado indica, según Schmitt (1997), que los alumnos mostraban un interés por aprender estrategias distintas a las que habitualmente utilizaban.

Los estudios de Schmitt y Schmitt permitieron llevar a cabo un seguimiento de las estrategias usadas por alumnos en distintos niveles de escolarización. Las conclusiones muestran que los alumnos varían sus estrategias a medida que avanzan en sus etapas de escolarización y adquieren mayor conocimiento del idioma. En los niveles más elementales los alumnos informan que prefieren estrategias superficiales para luego pasar a estrategias más complejas en los niveles avanzados, posiblemente porque ha aumentado no sólo su competencia en el idioma sino también la disponibilidad de recursos cognitivos a la hora de procesar información nueva.

Algunas estrategias, como el uso de *cognados* y de la acción física a través de la dramatización o de gestos, no fueron percibidas como útiles en ningún nivel de escolarización debido a la distancia que existe entre el idioma japonés por un lado y el inglés por el otro, y a las características del contexto en relación con pautas culturales. En referencia a este último punto, Schmitt (1997) sostiene que el uso recurrente de ciertas estrategias en detrimento de otras puede provenir del tipo de estrategias inducidas a través de la enseñanza. En el caso de Japón, se observa el predominio de la

repetición como estrategia informada por los alumnos y concomitante con los métodos de enseñanza memorísticos y su valoración cultural.

Un estudio similar fue conducido por Fan (2003) en China. Esta autora utilizó escalas Likert para obtener información detallada acerca de qué estrategias usaban los alumnos para aprender vocabulario y cuáles percibían como útiles. Sus hallazgos demuestran que, a diferencia de los resultados a los que llegara Schmitt, los alumnos no favorecían el uso de la repetición en el aprendizaje del léxico. De acuerdo con Fan, este dato parece contradecir el hecho de que como la escolarización en China se sustenta en el aprendizaje memorístico de la primera lengua, hubiese sido predecible que los alumnos transfirieran ese tipo de estrategias al aprendizaje de la lengua extranjera.

Por último, mencionaremos el estudio, también a gran escala, llevado a cabo por Jiménez Catalán (2003) con sujetos españoles que aprendían inglés como lengua extranjera. Los participantes estudiaban además vasco y el objetivo de Jiménez Catalán era determinar la incidencia del género en el uso de estrategias. Esta autora se apoyó en las investigaciones de Schmitt y Schmitt, y concluyó que ciertas estrategias de aprendizaje, como la repetición y el uso de diccionarios bilingües, aparecen como frecuentes entre los alumnos a pesar de las diferencias culturales entre los sujetos españoles y japoneses.

Nos hemos detenido en discutir el estudio de Schmitt y Schmitt porque es relevante para este trabajo, ya que nosotros también partiremos de él para llevar a cabo nuestro estudio empírico. Analizaremos a continuación la taxonomía propuesta por estos autores, la cual nos aportará las estrategias que utilizaremos luego en nuestra experiencia.

5. Taxonomía

El trabajo llevado a cabo por Schmitt y Schmitt nos aporta una taxonomía de estrategias de aprendizaje del vocabulario que refleja la distinción, que señalábamos anteriormente, entre los procesos de aproximación y consolidación de las palabras nuevas. De hecho, ya en su primera versión de la taxonomía, Schmitt y Schmitt (1993) puntualizan esta distinción y se sirven de ella para listar un número considerable de estrategias, alrededor de 40, las cuales fueron recopiladas de fuentes varias, entre las que se destacan los informes sobre estrategias de los propios alumnos y docentes que participaron en sus estudios. En la versión más actualizada de la taxonomía, que comprende aproximadamente 40 estrategias, Schmitt (1997) retoma cuatro de las categorías descritas por Oxford (1990), las cuales ya hemos desarrollado en detalle, y distingue entre estrategias cognitivas, memorísticas, sociales y metacognitivas

Estrategias para el descubrimiento del significado de una palabra
DET Analizar la categoría gramatical
DET Analizar afijos y raíces
DET Buscar el <i>cognado</i>
DET Analizar dibujos disponibles o gestos
DET Inferir a partir del contexto
DET Diccionario bilingüe
DET Diccionario monolingüe
DET Listado de palabras
DET Láminas
SOC Pedirle al profesor que traduzca la palabra
SOC Pedirle al profesor que parafrasee o provea un sinónimo de la palabra nueva
SOC Pedirle al profesor que use la palabra nueva en una oración
SOC Preguntarles a los compañeros acerca del significado de la palabra
SOC Descubrir el nuevo significado a través de una actividad grupal

Figura 2: Taxonomía de estrategias de aprendizaje del vocabulario (Schmitt, 1997; 207-208)⁴
(DET=DETERMINACIÓN, SOC=SOCIALES)

Schmitt (1997) señala que sus taxonomías no son concluyentes con respecto al número de estrategias que incluyen ni al tipo de clasificación. En efecto, algunas estrategias pueden aparecer en dos categorías ya que sirven tanto a un propósito como a

⁴ Traducción propia.

otro. Asimismo, las estrategias no son susceptibles de ser evaluadas en términos de efectividad porque este aspecto dependerá del tipo de alumno y del contexto en el cual se desarrolla el aprendizaje. Sí es factible, señala Schmitt, evaluar el grado de utilidad que estas estrategias pueden tener para un grupo de alumnos en particular y sustentar en esa información decisiones acerca del tipo de entrenamiento que necesitan.

<p>Estrategias para consolidar una palabra</p> <p>SOC Estudiar y practicar el significado en grupos</p> <p>SOC El profesor revisa las láminas o listados de palabras para asegurarse que sean exactos</p> <p>SOC Interactuar con hablantes nativos</p> <p>MEM Estudiar la palabra con una representación gráfica de su significado</p> <p>MEM Crear una imagen mental del significado de la palabra</p> <p>MEM Conectar la palabra con una experiencia personal</p> <p>MEM Asociar la palabra con sus coordinadas</p> <p>MEM Conectar la palabra con sus sinónimos y antónimos</p> <p>MEM Usar mapas semánticos</p> <p>MEM Usar escalas para adjetivos que denotan grado</p> <p>MEM Método <i>Peg</i></p> <p>MEM Método <i>Loci</i></p> <p>MEM Agrupar las palabras para estudiarlas</p> <p>MEM Agrupar las palabras espacialmente en una hoja</p> <p>MEM Usar la nueva palabra en una oración</p> <p>MEM Agrupar las palabras en una historia</p> <p>MEM Estudiar la ortografía de una palabra</p> <p>MEM Estudiar el sonido de una palabra</p> <p>MEM Decir la palabra en voz alta mientras se la estudia</p> <p>MEM Crear una imagen mental de la forma de la palabra</p> <p>MEM Subrayar la primera letra de la palabra</p> <p>MEM Trazar una línea alrededor de la palabra para resaltar su forma gráfica</p> <p>MEM Método de la palabra clave</p> <p>MEM Recordar afijos y raíces</p> <p>MEM Recordar la categoría gramatical</p> <p>MEM Parafrasear el significado de la palabra</p> <p>MEM Usar <i>cognados</i></p> <p>MEM Aprender las palabras de una frase idiomática en bloque</p> <p>MEM Usar la acción física mientras se aprende la palabra</p> <p>MEM Usar grillas que destaquen los aspectos semánticos de la palabra</p> <p>COG Repetición verbal</p> <p>COG Repetición escrita</p> <p>COG Listado de palabras</p> <p>COG Láminas</p> <p>COG Tomar notas en clase</p> <p>COG Usar la sección de vocabulario en el libro de texto</p> <p>COG Escuchar listados de palabras grabados en una cinta</p> <p>COG Colocar carteles con las palabras nuevas sobre los objetos que designan</p> <p>COG Usar un cuaderno personal para el estudio del vocabulario</p> <p>MET Usar medios de habla inglesa (canciones, películas, programas de noticias, etc)</p> <p>MET Autoevaluarse con pruebas de vocabulario</p> <p>MET Practicar las palabras de manera espaciada</p> <p>MET Ignorar una palabra nueva</p> <p>MET Continuar estudiando una palabra durante un período de tiempo</p>
--

Figura 3: Taxonomía de estrategias de aprendizaje del vocabulario (Schmitt, 1997; 207-208)⁵
(SOC=SOCIALES, MEM=MEMORÍSTICAS, COG=COGNITIVAS, MET=METACOGNITIVAS)

⁵ Traducción propia.

Parte III: La enseñanza de estrategias de aprendizaje

1. La metacognición en el aprendizaje de estrategias

De lo dicho hasta aquí, queda claro que la enseñanza del contenido declarativo en el área del idioma inglés no asegura el desarrollo de la competencia comunicativa. Los alumnos necesitan, además, aprender procedimientos. Aparicio (1995 b) señala la diferencia entre aquellos contenidos acerca de los cuales se puede decir y aquellos otros que se hacen. Aquí radica la diferencia entre conocimiento declarativo y procedimental.

Tomando el ejemplo de novatos y expertos, se puede decir que los novatos cuentan con un conocimiento procedimental más fragmentado y desordenado que el conocimiento de un experto. No obstante, el experto pudo haber logrado un nivel de automatización tal que si le preguntara qué estrategias utilizó en el aprendizaje de un determinado contenido, no podría contestar con certeza. Esto se debe, mayormente, a que el conocimiento procedimental es tácito y la meta última es su automatización, ya que ésta redundaría en la economía de la utilización de recursos cognitivos al no requerir atención y no interferir con los procesos de comprensión que conducen al aprendizaje (Aparicio, 1992; 1995 b). Según O'Malley y Chamot:

Las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje se basan en la afirmación de que las estrategias comienzan siendo conocimiento declarativo que puede transformarse en procedimental con la práctica y, como sucede con las habilidades cognitivas complejas, continuar a través de los estadios cognitivos, asociativos y autónomos del aprendizaje⁶ (1990; 84).

La metacognición implica un conocimiento de las operaciones cognitivas que un sujeto realiza como parte de su actividad mental. Asimismo, involucra la experiencia metacognitiva, la cual se produce cada vez que el sujeto reflexiona acerca de dicha actividad mental. La estrecha vinculación entre ambos aspectos de la metacognición demuestra que el conocimiento metacognitivo se enriquece a la luz de la experiencia

⁶ Traducción propia

metacognitiva. Este tipo de conocimiento comprende contenidos declarativos y procedimentales sobre cómo realizar las operaciones mentales (Aparicio, 1995 a).

Flavell (1981, citado en Aparicio, 1995 a) describe lo que él ha denominado “regulación cognitiva” como la sinergia de varios elementos, a saber: las acciones cognitivas, los objetivos cognitivos, las experiencias metacognitivas y el conocimiento metacognitivo. Se ilustra esta sinergia con un ejemplo relevante para los objetivos de este trabajo: el de un alumno que aprende una lista de palabras en un idioma extranjero. El aprendizaje puede consistir en la repetición de las palabras. Esta sería su acción cognitiva para lograr su meta: recordar las palabras de la lista. La experiencia metacognitiva aportaría datos sobre la eficacia de la repetición en el aprendizaje del vocabulario y enriquecería el conocimiento metacognitivo acerca de formas de aprender vocabulario en un idioma extranjero.

La importancia del desarrollo de la metacognición radica en el hecho de que favorece el cambio conceptual desde dos perspectivas. Por un lado, cuando los alumnos se vuelven conscientes de sus estrategias de aprendizaje y cuando reflexionan acerca de sus experiencias, se pueden optimizar los procesos que conducen al cambio conceptual. Esta participación activa del alumno guarda coherencia con las metodologías en boga (véase, por ejemplo, Ellis, 2000). Por el otro lado, la propia actividad reflexiva del docente redundaría en cambios metodológicos que también favorecen el cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999).

Desde el marco de los modelos metacognitivos del cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999), se argumenta que éste puede surgir a partir de la adición o adición informada, la cual se registra cuando el alumno incorpora una nueva concepción que sabe cómo aplicar. Si el alumno deja de lado una concepción previa para reemplazarla por una nueva, el proceso se llama reemplazamiento o cambio conceptual fundamental.

En uno u otro caso, el primer paso es reconocer cuáles son las concepciones o creencias previas del sujeto ya que estas tienen un efecto en el aprendizaje. Si el alumno está satisfecho con sus concepciones previas, no habría motivo para cambiarlas. Por lo tanto, es aquí donde la metacognición interviene, en el reconocimiento y evaluación de dichas concepciones.

Esta cuestión no es menor en el aprendizaje de idiomas. En efecto, el alumno adolescente o adulto que llega a la clase de inglés suele tener ciertas concepciones y, en algunos casos, hasta teorías sobre cómo se aprende un idioma. Si estas teorías han sido el resultado de reiteradas experiencias que, aunque pudieren haber sido parciales, fueron generalizadas por el propio sujeto porque resultaron funcionales y efectivas en varias circunstancias, resultará más difícil ponerlas en jaque porque de alguna manera se encuentran atrincheradas, en términos de Rodríguez Moneo (1999). En ocasiones, las teorías sobre cómo se aprende un idioma pueden provenir de otros dominios no relacionados al estudio de las lenguas, pero cuya efectividad quedó comprobada en la experiencia del alumno.

En el área del aprendizaje de idiomas, McDonough (1999) concluyó a partir de sus estudios sobre estrategias de aprendizaje que cuando el alumno puede organizar, monitorizar y evaluar su proceso, su aprendizaje resulta más efectivo que cuando no tiene control sobre él. Esto no implica una relación causal entre el uso de estrategias metacognitivas y el conocimiento de un idioma. Algunos autores discuten si el uso de estrategias de aprendizaje es una explicación del aprendizaje o si, además, es una ayuda para el aprendizaje (véase, por ejemplo, Ellis, 1995; McDonough, 1999; Skehan, 1990).

De uno u otro modo, según O'Malley y Chamot:

Los alumnos que no cuentan con acercamientos metacognitivos son esencialmente alumnos sin dirección ni oportunidad para planificar sus aprendizajes, monitorizar sus progresos, o revisar sus logros y futuros aprendizajes⁷ (1990; 8)

Sin embargo, el conocimiento metacognitivo de un alumno puede no siempre ser específico y relevante a la hora de sistematizar el conocimiento de la lengua extranjera. Así lo han señalado algunos estudios (véase, por ejemplo, Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Wenden, 1991) los cuales concluyen que los alumnos generalmente utilizan estrategias de aprendizaje, de manera consciente o no, y que, a menudo, algunas de esas estrategias pueden conducir a un aprendizaje ineficaz o retención incompleta del conocimiento en la memoria a largo plazo.

El ejercicio del control sobre los propios procesos de aprendizaje es un elemento central en el concepto de metacognición. Asimismo, es posible distinguir “metacognición” de “conocimiento metaconceptual”, el cual se refiere al conocimiento de la naturaleza del contenido que se va a aprender (véase Rodríguez Moneo, 1999). En el área del léxico del idioma extranjero, esto implicaría comprender qué es el vocabulario y cómo puede ser descrito, comenzando con la exploración de las concepciones de los alumnos, quienes con frecuencia creen que el léxico es un listado de palabras en un idioma determinado y que a cada vocablo en la lengua madre corresponde otro en la lengua extranjera, creencia que dista de la concepción del vocabulario como fragmentos no sujetos a análisis a la que se hizo referencia en los apartados precedentes.

Wenden (1991) sigue a Flavell (1979) en su descripción de las características del conocimiento metacognitivo: es un conocimiento estable en la memoria a largo plazo, verbalizable y falible. Existirían tres tipos de conocimiento metacognitivo. En efecto, a

⁷ Traducción propia.

través de sus experiencias de aprendizaje, el alumno va formando su conocimiento sobre cómo se produce el aprendizaje y sobre cómo aprende él en particular. Es decir, se va desarrollando el concepto que el alumno tiene de sí mismo en relación con su aprendizaje. Este concepto, lógicamente, tendrá implicaciones en el éxito o el fracaso de la tarea que el alumno tenga que enfrentar porque afectará a su motivación inicial ante ella, dependiendo de si tiene, por ejemplo, alta estima de su capacidad para llevar a cabo dicha tarea. Por lo tanto, este primer componente del conocimiento metacognitivo involucra tanto aspectos cognitivos como afectivos.

Otra parte del conocimiento metacognitivo se haya conformado por el conocimiento de estrategias de aprendizaje en general y el último componente consistiría en el conocimiento de la tarea que el alumno tiene que realizar. Esto implica que del bagaje de estrategias de que dispone, el alumno deberá elegir las más adecuadas para la tarea dependiendo de la naturaleza de la actividad, de su objetivo, de qué tipo de demandas supone en términos de dificultad. Cuanto más deliberado sea el acercamiento a la tarea, mayor deberá ser la intervención del conocimiento metacognitivo para asegurar el éxito.

En síntesis, la metacognición debe ser entendida, tal como lo expresa Quicke (1994), desde una perspectiva lo suficientemente amplia como para abarcar el conocimiento de las estrategias que operan sobre los procesos cognitivos, así como, también, el conocimiento de uno mismo en relación con la tarea de aprender, destacando en particular el dominio afectivo.

Por su parte, Tseng y Schmitt (2008) han desarrollado un modelo teórico cuyo objetivo es dar cuenta de las variables involucradas en los procesos de aprendizaje del léxico. Aunque se trata de un modelo que se interesa por el impacto de la motivación, entendida ésta como un concepto multidimensional que afecta de manera distinta a los diversos momentos que componen el proceso de aprendizaje del vocabulario,

señalaremos varios puntos descritos en el modelo que contribuirán a una comprensión más cabal de la relación entre el entrenamiento en estrategias y el incremento en el conocimiento del léxico.

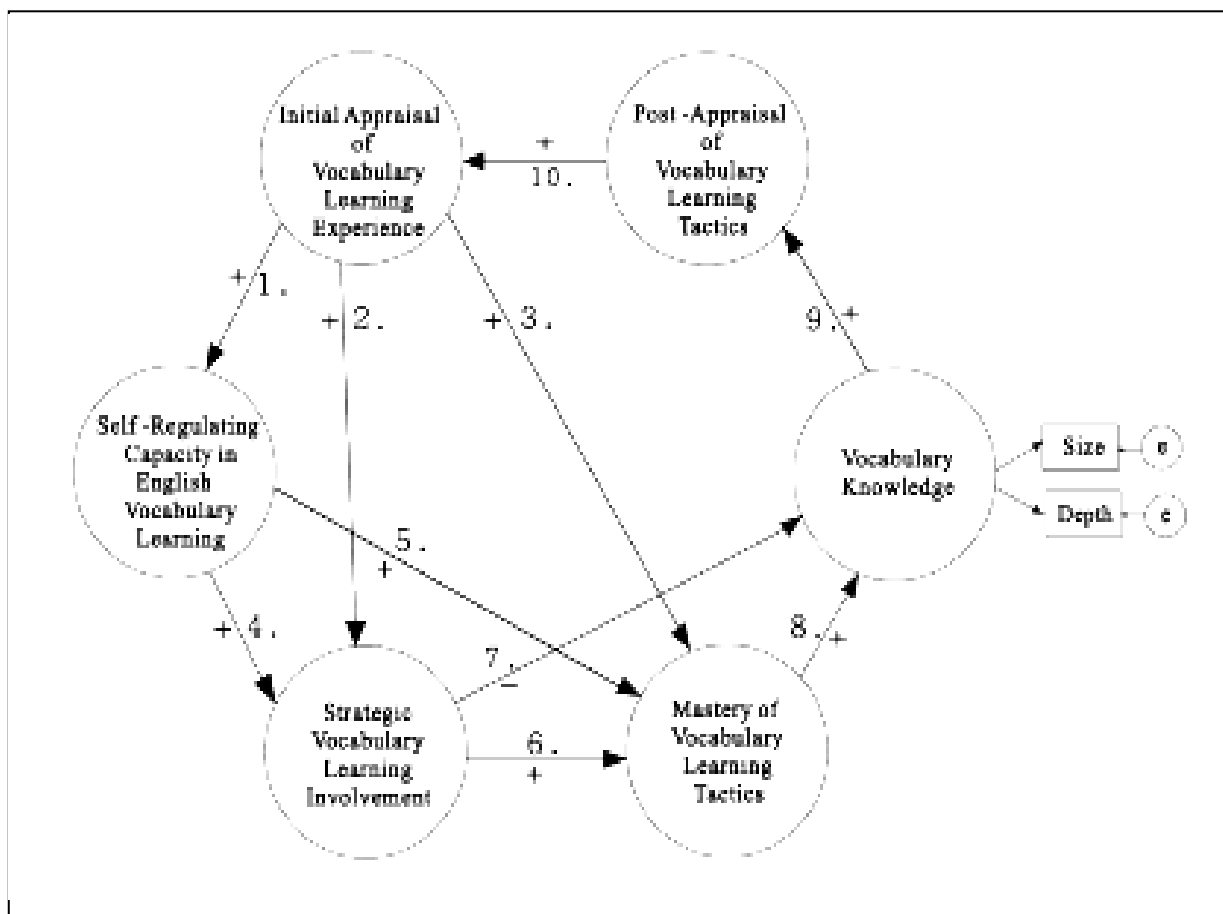


Figura 4: Diagrama del modelo teórico de Tseng y Schmitt (2008; 369)

En principio, un aporte que hacen Tseng y Schmitt consiste en analizar el uso de las estrategias de vocabulario en dos dimensiones. La frecuencia en el uso de estrategias comprende la dimensión cuantitativa, pero en sí misma no sería suficiente para asegurar que el uso sea efectivo ya que algunos estudios demuestran que el uso de estrategias no conduce linealmente a un incremento en la competencia del hablante sino que, por el contrario, puede llevar a un empobrecimiento de dicha competencia (Gardner y otros, 1997, citado por Tseng y Schmitt, 2008). En efecto, un alumno puede utilizar estrategias

muy frecuentemente en su proceso de aprendizaje del léxico sin que esto implique que haya hecho una selección correcta de estrategias y que su aplicación sea adecuada. La dimensión cualitativa intenta capturar esta efectividad en el uso de estrategias.

Ahora bien, para que el uso de estrategias sea efectivo debe ser sistemático. Esto implica un cierto grado de organización y continuidad en el tiempo, ya que la tarea de aprender el léxico es un proceso complejo. Es aquí, según el modelo de Tseng y Schmitt, donde la metacognición entra a jugar su rol. De hecho, el conocimiento de estrategias de aprendizaje implica ejercer control metacognitivo sobre su uso, el cual a su vez se inicia a través de la motivación. Por otra parte, la evaluación del éxito obtenido en el proceso de aprendizaje lleva al alumno a sentirse motivado por continuar la tarea, caracterizando así la naturaleza cíclica del aprendizaje del léxico.

Tseng y Schmitt argumentan que el conocimiento acerca de las estrategias de aprendizaje de vocabulario no conduce a un incremento en el conocimiento del vocabulario. No se trata de una relación lineal causa-efecto. Más bien, el conocimiento acerca de las estrategias debe ser sometido al control metacognitivo a través de la reflexión sobre el aprendizaje en distintos momentos del proceso para que éste tenga una influencia positiva en pos del incremento del léxico, entendido éste tanto en su extensión como en la profundidad de dicho conocimiento.

Este no es un aporte menor a nuestra comprensión del tema sino todo lo contrario. El aprendizaje autónomo que se busca en los enfoques metodológicos en boga será factible en la medida que el alumno acceda a la regulación de sus propios procesos de aprendizaje. La metacognición en tanto capacidad de autorregulación parece ejercer un rol mediador entre el contenido a aprender y el incremento del conocimiento del alumno. La conducción de prácticas reflexivas permitirá que el alumno atribuya el éxito o el fracaso en el logro de una tarea a ciertas conductas y recursos que ha

implementado, y que pueda replantearse cómo encarar su proceso de aprendizaje para que éste se optimice.

Por su parte, Rees-Miller (1993) cuestionó la productividad de la enseñanza de estrategias de aprendizaje debido a que los estudios se realizan generalmente con sujetos motivados. El contexto en el cual se llevará a cabo este estudio es escolar, factor que pone en jaque lo realizado anteriormente con sujetos motivados. Es sabido que en general es arduo para el docente motivar al alumno promedio de escolaridad media, por lo cual este estudio presupone que habrá alumnos más motivados que otros, pero que ninguno de ellos llega a la situación del cuasi-experimento por elección propia.

2. Metodologías para la enseñanza de estrategias de aprendizaje

La aparición de las estrategias de aprendizaje como contenido de la enseñanza en algunos libros de texto da cuenta de la utilidad que se le atribuye a este tipo de conocimiento. En nuestro contexto escolar conviven con estos libros de textos otros más tradicionales que no incluyen este tipo de contenidos. Si el docente sustenta su planificación en un libro que dedica aunque sea una pequeña sección a las estrategias de aprendizaje, podemos suponer que ese docente al menos se referirá a ellas. Podríamos considerar esta situación una forma de instrucción en estrategias. De hecho, es uno de los modos que, según Cohen (2000) y Brown (2000), puede adoptarse. Estos autores enumeran, además, otros, tales como el entrenamiento en estrategias de estudio aparte del curso, la toma de conciencia sobre su importancia a través de la participación en talleres, y la instrucción basada en estrategias. Esta última es de interés para nuestro trabajo ya que se trata de un acercamiento sistemático al tema.

Cohen define la instrucción basada en estrategias (en inglés, *strategy-based instruction* o *SBI*) en los siguientes términos:

La instrucción basada en estrategias es un enfoque de enseñanza centrado en el alumno que extiende el entrenamiento en estrategias en el aula para incluir la integración explícita e implícita de estrategias en el contenido del curso. Los alumnos experimentan las ventajas de la aplicación sistemática de estrategias al aprendizaje y al uso del idioma que estudian ⁸(2000; 16).

Los participantes descubren su repertorio de estrategias de aprendizaje, lo enriquecen, lo reorganizan, lo evalúan y lo implementan en las actividades que diariamente se plantean en clase. En la dialéctica de este proceso el alumno gana autonomía y asume mayor responsabilidad con respecto a su aprendizaje.

Según Ellis y Sinclair (1995), el entrenamiento en estrategias de aprendizaje provee al alumno la habilidad de utilizar estrategias y la confianza en sí mismo para hacerlo. Esto lleva a la autonomía, concebida ésta no como un estado utópico de autonomía absoluta sino más bien de creciente independencia para planificar y organizar el propio aprendizaje. Para ello, el alumno debe contar con información acerca del idioma que está estudiando, de las estrategias y de sí mismo como alumno a través de la experiencia y la reflexión.

Esta cuestión guarda coherencia con el adiestramiento informado, el cual es una de las perspectivas desde las cuales se puede abordar la enseñanza de estrategias. Siguiendo a Aparicio (1992, 1995 b), en este tipo de adiestramiento, como su nombre lo indica, el alumno accede no sólo al conocimiento de una nueva estrategia sino también a las razones por las cuales esa estrategia es efectiva y a cómo y cuándo sería útil recurrir a ella. Esta perspectiva de abordaje se opone al adiestramiento ciego, en el cual se enseña sólo la estrategia.

Los estudios realizados sobre ambos tipos de adiestramiento muestran que el primero redonda en un aprendizaje más profundo y transferible que el segundo. Al respecto, Wenden (1991) sostiene que cuando el alumno es capaz de apreciar el valor de una

⁸ Traducción propia

estrategia, su aprendizaje será más efectivo y también lo será la transferencia de esa estrategia a un nuevo contexto. El adiestramiento ciego no garantiza este tipo de transferencia, aunque se induzca al alumno a utilizar una estrategia en reiteradas tareas.

Otro punto que Aparicio (1992, 1995 b) señala con respecto a la enseñanza de estrategias tiene que ver con el contenido del curso. El método marginal propone la enseñanza de estrategias con contenidos incidentales. Como contrapartida, el método incorporado sostiene que las estrategias deben ser aprendidas en referencia a los contenidos del curso. No obstante, existen posturas intermedias que concilian un inicio marginal de la enseñanza de estrategias para luego enseñar el contenido de un curso y continuar con el método incorporado.

Wenden (1991) enfatiza la necesidad de contextualizar la instrucción en el uso de estrategias. Las estrategias deben ser, nos dice Wenden, insertadas en los contextos en los cuales se utilizan, en las tareas específicas para las cuales resultarán útiles, con el fin de aumentar la potencialidad de transferencia a otras tareas y de mostrarle al alumno cómo resolver un problema determinado.

Una vez más surge el tema del control cuando se plantea quién da inicio al uso de una estrategia determinada. Es sabido que el objetivo último de la enseñanza de estrategias es lograr su automatización, el cual será producto de un complejo proceso en el que pueden darse distintas situaciones. Cuando el alumno sigue las instrucciones del docente o del libro de texto, utiliza una estrategia que no es iniciada ni controlada por él mismo, pero de la cual puede ser, sin embargo, consciente siempre que conozca la estrategia. Cuando el alumno cuenta con un conocimiento de estrategias, es él mismo quien da inicio a su uso y lo controla deliberadamente. Como resultado del entrenamiento, el alumno llegará a utilizar estrategias automática e inconcientemente.

Hasta aquí hemos visto que existen diversas cuestiones que merecen reflexión por parte del docente antes de planificar la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Como éstas operan sobre los procesos mentales del sujeto, un primer paso hacia su abordaje consistiría en explicitar cuáles son las estrategias que el alumno tiene en su repertorio. Jones y otros (1987) proponen evaluar este repertorio a través de técnicas generalmente utilizadas en el estudio de estrategias de aprendizaje, tales como protocolos verbales (véase, por ejemplo, O'Malley y Chamot, 1990, Ellis, 1995, Skehan, 1990). Jones y otros continúan diciendo que esta evaluación debe ser seguida de la explicación de la nueva estrategia. En este paso, el docente aporta a sus alumnos información declarativa acerca de la estrategia, es decir, en qué consiste, información procedimental, a saber, cómo utilizarla, e información condicional, esto es, en qué contextos aplicarla. A la explicación, el docente suma la demostración o modelado de la estrategia. De ahí en adelante, se necesitarán varias instancias de práctica por parte de los alumnos, durante las cuales el docente gradualmente les dará un espacio para que se manejen más y más independientemente a través de la planificación de secuencias de aprendizaje con distintos grados de andamiaje. Las estrategias comienzan siendo contenido declarativo y luego se irán transformando paulatinamente en procedimientos.

En su modelo para el entrenamiento en estrategias, Oxford (1990) propone una serie de pasos para el docente. En principio, el proceso se iniciará determinando cuáles son las necesidades de los alumnos y cuál es el tiempo real disponible para realizar el entrenamiento. Luego, seguirá la selección de estrategias que se explorarán y la preparación de los materiales didácticos que se emplearán durante el entrenamiento. Ya en la etapa de la instrucción propiamente dicha, la implementación será contextualizada y se sustentará en la reflexión y la evaluación permanente por parte de alumnos y docentes para reorientar el proceso toda vez que sea necesario.

Retomando a Flavell (1981, citado en Aparicio, 1995 b), la enseñanza de estrategias de aprendizaje debe estar dirigida a lograr que los alumnos cuenten con un vasto repertorio de estrategias y que sean capaces de identificar qué deben aprender. Estos puntos corresponderían a las acciones y metas cognitivas en términos de Flavell. Además, la enseñanza de estrategias debe orientar a los alumnos a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje, lo cual comprendería las experiencias metacognitivas. Finalmente, la enseñanza debe fomentar el conocimiento metacognitivo de las estrategias de aprendizaje, su naturaleza y utilización.

La instrucción en estrategias de aprendizaje y su estrecha vinculación con la autonomía cobran especial significación cuando se las sitúa en el marco de la teoría vygotskiana (Wenden, 1991; Hsiao y Oxford, 2002). La educación se ubica en el núcleo de la formación de los procesos psicológicos superiores, particularmente de los avanzados (Baquero, 2004). A través de las interacciones sociales y de las herramientas semióticas que se dan en el contexto escolar, la educación define el desarrollo de los procesos psicológicos superiores dentro de ciertos parámetros culturales. Estos procesos suponen la asimetría de la interacción alumno-profesor, en la cual el aprendizaje se produce de manera consciente y controlada, a través de procesos declarativos-procedimentales (Baquero, 2001). La autonomía surge a partir de una primera etapa en la cual el docente brinda al alumno ayuda y orientación, en la cual interactúa con él de manera significativa en pos de la resolución de un problema y mostrándole las herramientas semióticas relevantes al contexto. Dicha interacción se produce en la zona de desarrollo próximo, cuya definición no queda restringida a la distancia entre niveles reales y potenciales de desarrollo como lo delimitara Vigotsky (1988), sino que, más bien, se expande en el sentido que nos señala Baquero:

Lo importante aquí es recordar que la ZDP (zona de desarrollo próximo)⁹ obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un *sistema de interacción socialmente definido*. Aunque no resulte inmediatamente intuible, hay una creciente coincidencia en la interpretación de la ZDP en términos de “sistema social” más que de capacidades subjetivas (2004; 141-142).

Podemos concebir al entrenamiento en estrategias como un área de intervención áulica, donde el docente y su grupo de alumnos participan en la resolución de un problema mientras éstos internalizan procedimientos contextualizados. Para Vigotsky, la internalización es “la reconstrucción interna de una operación externa” (1988; 92). Esta reconstrucción implica que una operación que se producía externamente se da ahora internamente. Es deseable que este sea el resultado del entrenamiento en estrategias.

Los enfoques metodológicos para la enseñanza de idiomas se sustentan en teorías lingüísticas y en teorías psicológicas. Nos importa indagar cuál es la concepción del idioma y cuál es la concepción de aprendizaje que sientan sus bases.

Aquí nos hemos posicionado en la teoría de la *interlengua* para dar cuenta de la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera; en una concepción integral del idioma donde el léxico juega un papel principal y donde se lo define en términos de *ítems* léxicos y no palabras aisladas, y donde, además, se busca el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo lingüístico de la enseñanza; y, por último, en una concepción del aprendizaje como un proceso que se sustenta en la interacción social, en la cual el docente interviene en la construcción de la zona de desarrollo próximo para proveer al alumno de un andamiaje que luego irá retirando a medida que éste avance hacia su autonomía a través de la adquisición de procedimientos y no sólo de contenidos declarativos, y bajo la supervisión constante de la metacognición.

⁹ La aclaración no consta en el texto original.

A modo de resumen, el cuadro muestra los pilares para la enseñanza de idiomas en tres momentos de la historia de la metodología. La era de los enfoques comunicativos marca la ruptura con los métodos tradicionales y se entrelaza con los avances propuestos para los enfoques que pueden considerarse ya postcomunicativos. Dichos enfoques se están definiendo y, por lo tanto, no deben entenderse como concluyentes.

PILARES \ ERA	PRECOMUNICATIVA	COMUNICATIVA	POSTCOMUNICATIVA
Gramática	Abstracta Rol hegemónico	Aplicada al discurso Rol central	Aplicada al discurso Rol compartido
Léxico	Palabras aisladas Rol subsidiario	<i>Items</i> léxicos Rol ascendente	<i>Items</i> léxicos Rol compartido
Competencias Comunicativas (lectura, escritura, escucha y habla)	Predominio de la comprensión lectora y en un momento posterior de la era, del habla.	Desarrollo integrado	Desarrollo integrado
Actividades	Traducción Repetición	Práctica controlada de la gramática y luego producción comunicativa integrando gramática y léxico	Tareas para el descubrimiento de la gramática y el léxico. Proyectos integradores de carácter grupal.
Eje	El profesor	El alumno	El alumno

Figura 5: Pilares de las metodologías para la enseñanza de idiomas

Nuestra propuesta de incluir el entrenamiento en estrategias y la reflexión metacognitiva como elementos constitutivos de la metodología tiene un alcance mayor de lo que hasta ahora se ha perfilado como característico de los enfoques postcomunicativos. A esos elementos nos abocaremos en nuestro estudio.

Se hipotetiza que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje en el área de vocabulario con un espacio dedicado a la reflexión metacognitiva, facilitará el reconocimiento y la producción controlada de un número mayor de *ítems* léxicos en una prueba de vocabulario, lo cual se interpreta como el estadio inicial hacia la producción espontánea de dichos *ítems* y el aumento de la tasa de adquisición del léxico en lengua extranjera.

Como objetivo general, nos planteamos correlacionar la enseñanza de estrategias de aprendizaje con un incremento en el reconocimiento y producción del léxico en lengua extranjera. Como objetivos específicos, nos proponemos evaluar la eficacia de elaborar actividades y materiales didácticos que desarrollen y consoliden el uso de estrategias de aprendizaje para el área del léxico en lengua extranjera, y valorar el rol de la reflexión metacognitiva en el proceso de aprendizaje a través del análisis de las intervenciones administradas.

IV. Método

1. Participantes

Participaron 40 alumnos adolescentes de 2° año Polimodal, en el nivel secundario de educación en una escuela de la provincia de Buenos Aires. Se seleccionaron dos grupos, uno de los cuales fue asignado al azar a la condición control y el otro a la condición experimental.

2. Materiales

En el pre y postest se administraron pruebas escritas de reconocimiento y producción controlada de vocabulario en las cuales se incluyeron los ítems léxicos comprendidos en los programas de estudio. Se buscó de este modo producir un instrumento fiable por su carácter objetivo y válido en referencia a los contenidos de los cursos en cuestión.

El inventario administrado al inicio del tratamiento experimental consistió en una lista de estrategias, incluyendo una breve explicación de las mismas en los casos que fuese necesario. Algunas de las estrategias propuestas por Schmitt (1997) no resultan relevantes para el contexto en cuestión ya que son inusuales, como es el caso de los métodos Loci y Peg. Tales estrategias no fueron incluidas y se favoreció la inclusión de otras más frecuentes en este contexto, tales como el análisis de la morfología de un vocablo, la inferencia a partir del contexto lingüístico, el uso de diccionarios monolingües o bilingües, el parafraseo, el uso de pruebas de vocabulario, la práctica espaciada temporalmente, etc.

Las actividades para el tratamiento experimental fueron diseñadas de acuerdo al material bibliográfico del curso. Se tomó la frase idiomática (en inglés, *collocations*) como eje organizador. Todas las actividades incluyeron un espacio para la reflexión acerca del aprendizaje.

3. Diseño y Procedimiento

Se utilizó un diseño pre-post con grupo de cuasi control. En el pre y postest, se suministraron a los dos grupos pruebas escritas de reconocimiento y producción controlada de vocabulario. La variable dependiente quedó definida como el resultado obtenido en dichas pruebas y la variable independiente como el adiestramiento en estrategias de aprendizaje.

Al inicio del tratamiento experimental, se reunieron a los alumnos en grupos con la propuesta de aprender una serie de frases idiomáticas en un tiempo limitado y demostrar que las habían aprendido, explicando qué significan o usándolas en una oración. Luego se les pidió que reflexionaran acerca de cómo las aprendieron. Se extendió el trabajo planteando una discusión sobre qué implica aprender vocabulario en otro idioma y por qué puede ser útil aprenderlo de manera eficaz.

Se distribuyó entre los alumnos un inventario acerca de estrategias de aprendizaje en el área del léxico. Se consideró a este inventario como una técnica introspectiva de recolección de datos y como un recurso para alertar a los alumnos con respecto a qué estrategias utilizan para aprender vocabulario y qué otras estrategias pueden ser útiles para ese propósito. Se entrevistó informalmente a aquellos alumnos que contestaron afirmativamente en las categorías correspondientes a las estrategias metacognitivas. A través de las entrevistas, se buscó recoger información cualitativa acerca de cómo usan los alumnos estas estrategias.

Se trabajó dentro del marco del adiestramiento informado y el método incorporado. Se planificaron e implementaron una serie de actividades a lo largo de un cuatrimestre integradas a la tarea del curso. En cada actividad de explicación y modelado, se buscó presentar una o varias estrategias de la taxonomía, informando a los alumnos de qué estrategias se trataba o pidiéndoles que las descubrieran refiriéndose al inventario. Asimismo se explicó por qué las estrategias en cuestión pueden ser efectivas para el aprendizaje del vocabulario. El modelado consistió en la demostración de las estrategias por parte del docente y con participación de los alumnos en el abordaje de un área léxica determinada del programa. Con el fin de consolidar las estrategias, se planificaron actividades en las cuales los alumnos debían aprender vocabulario nuevo con creciente autonomía.

Al finalizar el tratamiento experimental, se entrevistaron a los alumnos del grupo experimental con el fin de conocer sus opiniones con respecto a la experiencia de aprender a aprender.

Durante el tratamiento experimental, en el grupo control se enseñó vocabulario desde la misma concepción del léxico expuesta para el grupo experimental, es decir, la frase idiomática. En el grupo control hubo un espacio en clase para la presentación y consolidación del vocabulario a través de estrategias comúnmente utilizadas en el aula de acuerdo a las metodologías en boga tales como la organización del léxico en mapas conceptuales, grupos léxicos y en torno a palabras claves.

V. Resultados

Con los puntajes obtenidos hemos realizado un ANOVA de medidas repetidas, con dos factores: un factor intrasujetos (tratamiento) y un factor intersujetos (grupo). El resultado que esperamos, como indicamos más arriba, es que, como consecuencia de nuestra intervención, la diferencia entre las medias de los puntajes obtenidos en la prueba de léxico por los grupos control y experimental sea significativamente mayor en el posttest que en el pretest. Esta predicción debería ser visible como una diferencia de medias estadísticamente significativa en el rendimiento del grupo experimental antes y después del tratamiento y como un efecto de interacción significativo entre los dos factores contemplados.

En efecto, los resultados de nuestro análisis parecen indicar que hay una diferencia de rendimiento en el grupo experimental debida al tratamiento (.000) y un efecto de interacción entre ambos factores estadísticamente significativo (.004). En el gráfico de la Figura 6 se muestra con claridad este efecto (véase Anexo 4, para el desarrollo completo de los resultados).

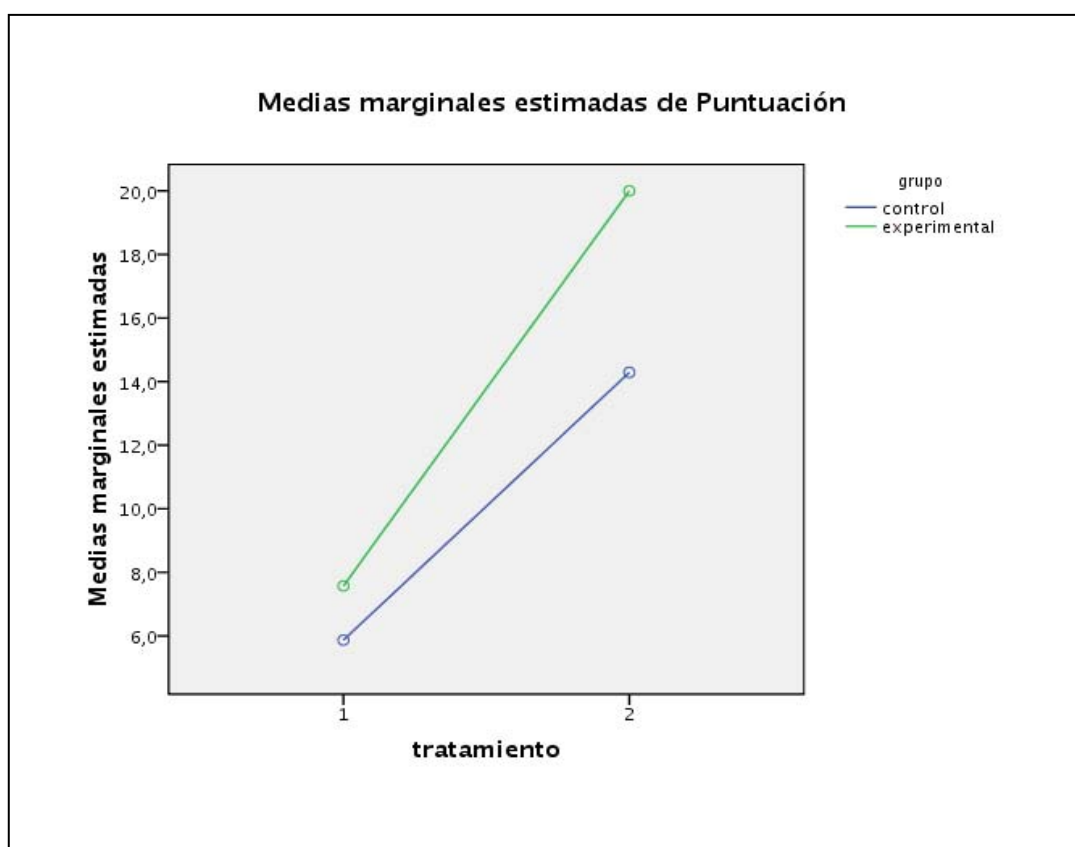


Figura 6: Medias marginales estimadas de puntuación

En referencia al nivel de dificultad del pretest (véase Figura 7), las estimaciones de *F.V.* (*facility value*) sobre la base de las respuestas correctas obtenidas por los alumnos, muestran que los *ítems* de la parte I presentaron un grado de dificultad variable en ambos grupos. En contraposición, los *ítems* de la parte II resultaron más difíciles para ambos grupos, en particular para el grupo control. Cabe destacar que la mayoría de los alumnos del grupo control no completaron la parte II y en el grupo experimental sólo algunos alumnos lo hicieron. Recordemos que la parte I del pretest consistía en un ejercicio de reconocimiento de *ítems* léxicos mientras que la parte II comprendía un ejercicio de producción controlada (véase Anexo 2).

Las estimaciones de *F.V.* (*facility value*) para el postest (véase Figura 8) indican que el número de aciertos ha sido mayor en las dos partes de la prueba para ambos grupos en comparación con el pretest. En particular, los alumnos tanto del grupo control como del grupo experimental fueron capaces de producir de manera controlada los vocablos de la segunda parte de la prueba en porcentajes que muestran una mejoría con respecto al pretest. Las respuestas incorrectas no parecían palabras elegidas al azar como había sucedido en el pretest, sino más bien palabras que se aproximaban a las respuestas correctas. Este dato también denota una mejoría en relación con los intentos de completar las oraciones.

Pretest	Control	Experimental	Control	Experimental
Parte I	F.V.	F.V.	Parte II	F.V.
Item 1	63%	67%	Item 1	0
Item 2	53%	29%	Item 2	0
Item 3	10.5%	14%	Item 3	16%
Item 4	21%	33%	Item 4	0
Item 5	10.5%	38%	Item 5	0
Item 6	21%	33%	Item 6	10.5%
Item 7	16%	29%	Item 7	0
Item 8	0	38%	Item 8	0
Item 9	26%	48%	Item 9	0
Item 10	68%	52%	Item 10	0
Item 11	79%	16%		
Item 12	26%	29%		
Item 13	58%	67%		
Item 14	53%	9.5%		
Item 15	42%	52%		

Figura 7: Tabla de *F.V.* del pretest

Postest	Control	Experimental	Control	Experimental
Parte I	F.V.	F.V.	Parte II	F.V.
Item 1	32%	67%	Item 1	0
Item 2	47%	76%	Item 2	32%
Item 3	21%	62%	Item 3	37%
Item 4	47%	67%	Item 4	16%
Item 5	84%	95%	Item 5	53%
Item 6	42%	57%	Item 6	68%
Item 7	42%	43%	Item 7	79%
Item 8	58%	62%	Item 8	37%
Item 9	58%	67%	Item 9	42%
Item 10	95%	81%	Item 10	42%
Item 11	58%	67%		
Item 12	84%	81%		
Item 13	37%	52%		
Item 14	68%	76%		
Item 15	47%	71.5%		

Figura 8: Tabla de *F.V.* del postest

Los cuadros (véase Figuras 9 y 10) muestran los porcentajes de alumnos que dicen utilizar ciertas estrategias del inventario y los porcentajes de alumnos que consideran el grado de utilidad de una estrategia más allá de si la utilizan o no. Nos interesa focalizarnos en aquellas estrategias que figuran en los extremos más altos y más bajos de los listados como así también en las estrategias que obtuvieron porcentajes que no se correlacionan en una y otra lista.

Los resultados del inventario reflejan que las estrategias más frecuentemente utilizadas por el grupo experimental son la traducción y el estudio de la pronunciación de la palabra. Sin embargo, cuando se les pidió que evaluaran la utilidad de las estrategias del cuestionario, los alumnos valoraron la traducción como la estrategia más efectiva mientras que el estudio de la pronunciación de la palabra aparece como la estrategia considerada menos útil de todas.

Estrategias de Aprendizaje Usadas	%
Estudiar la pronunciación de la palabra Traducir la palabra	71
Asociar con alguna palabra parecida en castellano Asociar con dibujos o gestos que acompañen a la palabra	67
Repetir la palabra en voz alta cuando estudiás Pedirle al profesor que te explique el significado de una palabra Usar canciones, películas, programas de televisión, sitios de Internet en inglés Hacer listados de vocabulario	62
Actuar la acción que indica la palabra (mímica, gestos) Razonar el significado de la palabra a partir del contexto Pedirle a tus compañeros que te expliquen el significado de una palabra	57
Usar la palabra en una oración Tomar notas en clase	52
Analizar la categoría gramatical de la palabra Parafrasear el significado de una palabra Continuar estudiando una misma palabra por un período de tiempo	48
Asociar la palabra con un sinónimo o antónimo Practicar las palabras nuevas regularmente Usar la sección de vocabulario en tu libro de texto	43
Usar las palabras en la narración de una historia Estudiar vocabulario en grupo con tus compañeros Ignorar una palabra desconocida que no afecta la comprensión de un texto Escribir las palabras en un cuaderno personal para estudiar vocabulario Usar un diccionario bilingüe Conectar la palabra con una experiencia personal	38
Estudiar la ortografía de una palabra Analizar prefijos y sufijos	34
Escribir la palabra varias veces	29
Usar un diccionario monolingüe Agrupar las palabras en un cuadro, en un diagrama	14

Figura 9: Resultados del inventario. Estrategias de aprendizaje usadas.

Estrategias de Aprendizaje según su utilidad	%
Traducir la palabra	67
Pedirle a tus compañeros que te expliquen el significado de una palabra Usar un diccionario bilingüe Conectar la palabra con una experiencia personal Analizar prefijos y sufijos Escribir la palabra varias veces	62
Analizar la categoría gramatical de la palabra Asociar con dibujos o gestos que acompañen a la palabra Tomar notas en clase Hacer listados de vocabulario Asociar la palabra con un sinónimo o antónimo	57
Pedirle al profesor que te explique el significado de una palabra Usar canciones, películas, programas de televisión, sitios de Internet en inglés Parafrasear el significado de una palabra Escribir las palabras en un cuaderno personal para estudiar vocabulario Estudiar vocabulario en grupo con tus compañeros Estudiar la ortografía de una palabra	52
Ignorar una palabra desconocida que no afecta la comprensión de un texto Continuar estudiando una misma palabra por un período de tiempo Usar las palabras en la narración de una historia Usar un diccionario monolingüe Razonar el significado de la palabra a partir del contexto	48
Asociar con alguna palabra parecida en castellano Agrupar las palabras en un cuadro, en un diagrama Actuar la acción que indica la palabra (mímica, gestos) Usar la palabra en una oración Practicar las palabras nuevas regularmente Usar la sección de vocabulario en tu libro de texto	43
Repetir la palabra en voz alta cuando la estudiás	38
Estudiar la pronunciación de la palabra	34

Figura 10: Resultados del inventario. Estrategias de aprendizaje según su utilidad.

Con el fin de corroborar la utilización de estas dos estrategias, se le preguntó al docente acerca de las técnicas que él mismo favorecía en clase antes del tratamiento experimental. El docente se especializa en Fonética Inglesa, dato que da cuenta del hecho de que enfatice la correcta pronunciación del vocabulario en el aula. Asimismo, el docente admitió la dificultad de conducir la clase completamente en inglés como

vehículo de comunicación debido a que los alumnos se encuentran en un nivel elemental del estudio del idioma y es preciso recurrir frecuentemente a la traducción.

Con respecto a la estrategia “Asociar con alguna palabra parecida en castellano”, los alumnos no la consideraron como una estrategia de demasiada utilidad aunque sí dicen utilizarla frecuentemente. Es sabido que los idiomas castellano e inglés tienen orígenes distintos y las palabras de raíz latina incorporadas al inglés son poco frecuentes y denotan un estilo formal o técnico. Las asociaciones que los alumnos intentan establecer pueden no tener un correlato en lo que es realmente posible entre los dos idiomas. La asociación de la palabra con dibujos o gestos aparece también como una estrategia usual y es relativamente valorada como útil. Según el profesor, estas dos estrategias de asociación son técnicas que habitualmente intenta incluir en sus clases. La comparación y el contraste entre los dos idiomas resulta una herramienta que permite acercar la lengua extranjera a la lengua madre y tiende a facilitar el anclaje de los nuevos contenidos al relacionarlos con conocimientos con los que el alumno está familiarizado. Por su parte, la asociación con dibujos o gestos permite evitar la traducción del nuevo vocablo y ofrece una manera rápida de demostrar su significado.

De las estrategias que se utilizan en un 62%, se destaca la repetición de la palabra en voz alta ya que es la única estrategia de este grupo que no es valorada como útil en prácticamente igual medida. En efecto, sólo el 38% de los alumnos la apuntó como útil.

Las estrategias “Conectar la palabra con una experiencia personal”, “Analizar prefijos y sufijos” y “Escribir las palabras varias veces” no son frecuentemente utilizadas por este grupo de alumnos pero sí consideradas como útiles.

El uso del diccionario bilingüe no es muy frecuente en este grupo de alumnos. El uso del diccionario monolingüe es más infrecuente aún. No obstante, la utilidad del diccionario bilingüe fue evaluada en un 62% mientras que la del diccionario

monolingüe ascendió al 48%. De acuerdo al profesor del curso, la biblioteca de la escuela cuenta con escasos ejemplares de diccionarios bilingües y ningún diccionario monolingüe. El trabajo en clase con diccionarios resulta difícil de organizar ya que los alumnos tampoco cuentan con diccionarios propios o no cumplen con traerlos al aula cuando se les pide.

La estrategia “Usar canciones, películas, programas de televisión, sitios de Internet en inglés” es la más utilizada de las estrategias metacognitivas que figuran en el cuestionario en un 62% y valorada como útil en un 52%. La mitad de los alumnos dicen que continúan estudiando una misma palabra por un período de tiempo y se lo evalúa como útil en igual medida. Un 43% de los alumnos dice que practica las palabras nuevas regularmente y a esta estrategia también se la valora en igual medida. El 38% ignora las palabras desconocidas que no afectan a la comprensión de un texto y la consideran como una estrategia útil en un 48%.

Luego de la administración del cuestionario, se identificaron a los alumnos que habían contestado afirmativamente con respecto al uso de estas cuatro estrategias metacognitivas y se indagó en su uso. Los alumnos se refirieron al hecho de que cuando miraban una película, intentaban entender sin leer los subtítulos. También comentaron que visitaban sitios en Internet en inglés e intentaban comprender lo que decían y lo mismo se aplica a las canciones que escuchan. Esta descripción parece consistente con el uso de la estrategia. Sin embargo, con respecto a las estrategias “Continuar estudiando una misma palabra por un período de tiempo” y “Practicar las palabras nuevas regularmente”, los alumnos admitieron no ser consistentes con lo que manifestaron en el cuestionario y lo que realmente hacen para aprender vocabulario. Ninguno de ellos dijo practicar las palabras sistemáticamente, sólo leerlas antes de una prueba escrita u oral. Tampoco continúan estudiando una misma palabra, sólo la

reconocen como familiar cuando la palabra aparece nuevamente. En referencia a la estrategia “Ignorar una palabra desconocida que no afecta la comprensión de un texto”, los alumnos fueron capaces de describir cómo compensan el desconocimiento del vocablo recurriendo a información que puede estar en la misma oración o en otra parte del texto.

Algunos alumnos marcaron casi todas las estrategias del cuestionario como “usadas” y todas como “útiles”. Se correlacionaron estos datos con los resultados del pretest. Estos alumnos que dicen utilizar casi un 95% de las estrategias listadas obtuvieron puntajes extremadamente bajos en el pretest. Se corroboró, entonces, qué sucedía con los alumnos que habían obtenido los mejores puntajes. Estos marcaron sólo algunas estrategias como “usadas” y como “útiles”.

VI. Discusión

En este trabajo nos planteamos como finalidad la necesidad de indagar en el área de la enseñanza de estrategias de aprendizaje con el objetivo de promover un acercamiento procedimental al aprendizaje del léxico en la lengua extranjera. Se hipotetizó que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje en el área del vocabulario con un espacio dedicado a la reflexión metacognitiva facilitará los estadios iniciales del conocimiento de una palabra en el recorrido hacia su producción y, por lo tanto, implicará un aumento en la tasa de adquisición del léxico en lengua extranjera.

En efecto, como hemos visto, el conocimiento declarativo por sí sólo no puede garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa como tampoco puede acelerar la tasa de adquisición del vocabulario, lo cual representa en el contexto de lengua extranjera un problema que impacta directamente sobre la misma competencia

comunicativa o, como sugería Read (1997), sobre su extensión en la habilidad comunicativa léxica.

Los enfoques metodológicos que han ejercido su hegemonía en nuestros contextos escolares han enfatizado la enseñanza de la gramática en detrimento del léxico. El componente estratégico del aprendizaje aparece como un instrumento valorado como útil pero que aún no encuentra su lugar en el aula.

Al comienzo de este trabajo, nos planteábamos evitar que en el efecto pendular de la metodología se disputen la gramática y el léxico como los elementos claves del aprendizaje de idiomas para crear un espacio en el cual las estrategias de aprendizaje logren asumir el rol que les toca. Después de todo, en ellas se sustenta la autonomía que las metodologías en boga proponen para el alumno. Dicha autonomía supone la capacidad de administrar recursos para lograr un aprendizaje más efectivo partiendo del hecho de que el control creciente sobre los propios procesos implica ser consciente de esos recursos y utilizarlos de manera adecuada para planificar, monitorizar y evaluar el propio aprendizaje. Podemos ilustrar este punto diciendo que el componente metacognitivo es comparable con una especie de ejecutivo central que controla los procesos del acto de aprender.

Los resultados del pretest indican que los alumnos son capaces de reconocer en porcentajes variables ciertos vocablos que han aprendido como parte del programa del curso. Es decir, son capaces de reconocer el significado de ese vocablo en un contexto determinado, que es el contexto en el cual aprendieron la palabra. En el pretest operan restricciones lógicas sobre el tipo de información que se puede medir ya que las múltiples facetas del léxico no son susceptibles de ser abarcadas por un solo instrumento, ni es deseable abarcarlas a todas ellas porque se entiende que el alumno está en algún punto en su aprendizaje del vocablo. De hecho, la parte II del pretest nos

señala que los alumnos del grupo control en su mayoría no fueron capaces de producir controladamente las palabras que se les pedían y que tampoco lo fueron los alumnos del grupo experimental en un alto porcentaje.

Podemos interpretar estos resultados apelando a los conceptos de profundidad, extensión y fluidez del léxico. Los alumnos que participaron de este estudio se encuentran en el nivel elemental del aprendizaje del idioma inglés. Este dato nos hace esperar que sólo algunos aspectos más superficiales del conocimiento de una palabra hayan sido vistos en clase y hayan sido internalizados. Por otra parte, podemos especular que estos alumnos aún no han llegado a la instancia de producir los vocablos de manera controlada y se encontrarían en algún punto intermedio en el continuo que va desde el reconocimiento de un vocablo a su producción espontánea y que han descrito autores como Laufer y Paribakht (1998), Schmitt (1995) y Melka (1997), entre otros.

Con respecto a la extensión del léxico, los niveles de desaciertos nos indicarían que el aumento del número de vocablos nuevos incorporados al vocabulario de los alumnos es relativamente bajo en relación con el número de palabras enseñadas en clase. Es decir, los recursos invertidos en la enseñanza del vocabulario a lo largo de varias unidades didácticas no se trasladan al aumento en la tasa de adquisición, dato que confirma una vez más el problema que nos concierne aquí.

En referencia a la fluidez, los alumnos no lograron recuperar los vocablos de sus memorias a largo plazo ya sea porque no cuentan aún con un conocimiento activo de ellos o porque no fueron aprendidos en primer lugar. De una u otra manera, esta falencia repercute en la fluidez ya que si se les pidiera a los alumnos que produjeran los vocablos espontáneamente tampoco podrían hacerlo. Si los alumnos no logran llegar al estadio de producción del léxico después de un cuatrimestre, cabe preguntarse en cuánto tiempo lo lograrán y cabe además cuestionar la manera en que han estado aprendiendo. Nótese

que no sólo estamos considerando la probabilidad de una falencia en los métodos de enseñanza del léxico sino también un déficit en el compromiso y la motivación de los alumnos. Recordemos que en el modelo teórico de Tseng y Schmitt (2008), la metacognición media entre el contenido a aprender y el aumento del conocimiento del alumno, y la motivación incide con su carácter multidimensional en las diversas etapas del proceso de aprendizaje del léxico.

En las respuestas de la parte I del pretest, se observa que algunos de los desaciertos se registran al elegir una opción que puede resultar familiar para el alumno y que tiene la misma traducción en castellano que la opción correcta, pero que no forma frase idiomática o no tiene posibilidad combinatoria (*collocation*) con lo que se pide en la oración que se debe completar. Por ejemplo, en la oración *I would like to have a summer job to ... some money*, la respuesta correcta es *earn*. Este verbo se usa para significar “ganar dinero a través de un empleo”. Sin embargo, muchos alumnos eligieron la opción *win* que también se traduce como “ganar”, pero que significa “ganar un premio, una competencia o dinero en un juego”. Aún más, algunos alumnos eligieron la opción *do* que se traduce como “hacer” porque en castellano podemos decir “hacer algún dinero” coloquialmente. Es decir, los alumnos directamente tradujeron las opciones. Esta estrategia implica que no ahondaron en el procesamiento de la información provista por el contexto de la oración, la cual daba la clave para la elección correcta. Asimismo, podemos asumir que en la mayoría de los casos, los alumnos no han retenido *ítems* léxicos, como los definiera Lewis (1993), sino más bien palabras aisladas.

Por otro lado, en la parte II del pretest algunos alumnos completaron las oraciones con vocablos de cualquier categoría gramatical y cualquier significado. Estos alumnos no lograron discriminar ni siquiera la clase de palabra que se les pedía, ya que usaron

palabras de tipo funcional como pronombres cuando en realidad necesitaban completar con palabras de contenido, es decir, con *ítems* léxicos, no gramaticales.

Si correlacionamos los puntajes obtenidos en el pretest con los resultados del inventario, observamos que los alumnos que obtuvieron los promedios más bajos son aquellos que marcaron casi todas las estrategias de aprendizaje del inventario como “usadas” y todas como “útiles”. Debemos descartar la probabilidad de que estos alumnos realmente utilicen todas las estrategias que dicen ya que debería haberse producido alguna incidencia positiva en los resultados del pretest. Más bien, parecería que se trata de alumnos que no pueden discriminar entre una estrategia y otra, que no son concientes de cómo aprenden vocabulario y que, además, no pueden hacer un juicio de valor entre las estrategias listadas en el inventario. Los alumnos que obtuvieron los puntajes más altos, por el contrario, marcaron sólo algunas estrategias como “usadas” y “útiles”. Este hecho nos da la pauta de que al menos hay aquí una relación más consistente entre lo que dicen hacer para aprender vocabulario y los resultados del pretest.

La primera actividad del tratamiento experimental aportó más datos acerca de la posición de los alumnos frente a la tarea de aprender vocabulario. En esta actividad, los alumnos debían aprender una serie de frases idiomáticas en un tiempo limitado y luego demostrar que las habían aprendido, explicando su significado o usándolas en una oración. El objetivo de esta actividad era despertar el interés de los alumnos por cómo aprender vocabulario partiendo de la reflexión de cómo ellos aprenden vocabulario. Los alumnos se mostraron motivados por participar de la discusión y describieron cómo habían aprendido las frases idiomáticas de la actividad refiriéndose principalmente a la traducción y memorización de los significados. Pocos alumnos fueron capaces de construir oraciones con los *ítems* léxicos.

En la discusión, los alumnos reconocieron la importancia de aprender vocabulario en el estudio de un idioma y quisieron que se les explicara qué era una estrategia de aprendizaje. Esta explicación marcó una transición entre la primera actividad y la administración del inventario que se llevó a cabo a continuación. En esta clase se estableció un nivel de motivación inicial óptimo para comenzar a trabajar en el entrenamiento de estrategias de aprendizaje y se esperaba que dicho nivel de motivación, si no aumentaba, al menos se mantuviera durante el cuatrimestre. Quedó claro, además, que los alumnos utilizaban estrategias más o menos variadas según el caso, pero que lo hacían de manera intuitiva. Esta observación es coherente con los estudios de Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1990) y Wenden (1991), en los cuales encontraron que la utilización deficiente de estrategias por parte de los alumnos conduce a la retención incompleta del conocimiento en la memoria a largo plazo.

El inventario permitió observar que los alumnos decían utilizar un número de estrategias mucho mayor que el que se mencionara en la discusión. Este resultado puede desprenderse del inventario mismo debido a que, en tanto herramienta de introspección, ayuda a la reflexión y alerta al alumno acerca de la existencia de otras estrategias de aprendizaje en las cuales tal vez no habían pensado. Siguiendo a Tseng y Schmitt (2008), la dimensión cuantitativa del uso de estrategias quedó establecida como considerablemente alta mientras que la dimensión cualitativa aparece como incierta no sólo por los resultados del pretest sino también por la información obtenida en las entrevistas posteriores al inventario.

En efecto, se entrevistaron informalmente a aquellos alumnos que habían contestado afirmativamente acerca del uso de estrategias metacognitivas. Se encontró que estos alumnos no describían acciones consistentes con el uso de, al menos, dos de las cuatro estrategias metacognitivas incluidas en el inventario. “Continuar estudiando una misma

palabra por un período de tiempo” y “Practicar las palabras nuevas regularmente” son estrategias que requieren cierto grado de planificación y monitorización del aprendizaje, y un abordaje sistemático al mismo. En cambio, “Ignorar una palabra desconocida que no afecta la comprensión de un texto” es una estrategia que se emplea *on-line* cuando aparece el vocablo desconocido. Asimismo, “Usar canciones, películas, programas de televisión, sitios de Internet en inglés” es una estrategia más conectada con la cotidianeidad que con lo escolar y, posiblemente, no vivenciada como estrategia.

Recordando la apreciación de Cohen (2000) acerca del valor de las estrategias, diremos que no estamos haciendo un juicio sobre las estrategias metacognitivas del inventario. Sí estamos corroborando el hecho de que estos alumnos sólo utilizan las dos estrategias metacognitivas que necesitan menos sistematicidad voluntaria para aprender vocabulario con los resultados obtenidos en el pretest.

La traducción aparece como la estrategia más frecuentemente utilizada por este grupo de alumnos y la más valorada como útil. Este dato es consistente con los resultados obtenidos por O'Malley y Chamot (1990) y O'Malley y otros (1985), en estudios con alumnos de lengua extranjera quienes preferían usar la traducción como estrategia de aprendizaje. Asimismo, en los estudios de Schmitt (1997) y en los de Jiménez Catalán (2003), los alumnos favorecían el uso de estrategias de corte superficial en los estadios más elementales del estudio de idiomas. La traducción es una estrategia de procesamiento superficial del contenido por lo que se confirman las conclusiones de estos autores.

Asimismo, se confirma que, según lo concluido por O'Malley y Chamot (1990), O'Malley y otros (1985) y Schmitt (1997), el método de enseñanza incide en el uso de ciertas estrategias. La traducción, el estudio de la pronunciación de la palabra, la asociación del vocablo en inglés con alguna palabra parecida en castellano y la

asociación del vocablo con dibujos o gestos son técnicas que el docente admite usar en clase frecuentemente y resultaron ser las cuatro estrategias más utilizadas en el grupo.

Las estrategias antes mencionadas, con excepción del estudio de la pronunciación de la palabra, comprenden las estrategias que Schmitt (1997) denomina de “determinación” en su taxonomía. Es decir, tres de las estrategias más frecuentes son en realidad utilizadas para la primera fase del aprendizaje de un vocablo, donde se determina el significado de la palabra. La restante estrategia está clasificada como de memoria en la taxonomía y es parte de la segunda fase, es decir, de la consolidación del vocablo.

Estos datos parecen indicar que los recursos se invierten en determinar qué significa una palabra, pero no en consolidarla. El resultado de este proceso es incompleto, ya que es en la segunda fase del mismo donde se procura la retención del vocablo a largo plazo.

Es sabido que la gramática necesita ser presentada y consolidada. Muchos son los esfuerzos que se invierten en ello, en recursos y tiempo. En cambio, el vocabulario, cuando ha sido incorporado en el aula, es presentado solamente. El concepto de consolidación no es generalmente aplicado al léxico ya que se lo asocia con la repetición o la práctica controlada de las formas gramaticales. No obstante, si tomáramos la consolidación en un sentido menos estricto del término y lo extendiéramos para incluir toda actividad que suponga revisar sistemáticamente lo aprendido, sería posible aplicarlo al vocabulario y, de esta manera, completar las fases que nos propone Schmitt para lograr una retención más efectiva de los vocablos nuevos. Los alumnos reflejan en sus respuestas en el inventario esta falencia en el método de abordaje del vocabulario.

El estudio de la pronunciación de la palabra es considerada la menos útil de todas las estrategias del inventario. De acuerdo a lo expresado por Schmitt (1997) con respecto a la valoración cultural de algunas estrategias en relación con otras, podemos establecer

una conexión entre la puntuación que estos alumnos en particular le han dado a esta estrategia y la situación de lengua extranjera. Hemos señalado con anterioridad que en el contexto de la lengua extranjera, los interlocutores pueden comprenderse mutuamente aunque su competencia comunicativa en inglés sea limitada porque hablan la misma lengua madre. Este hecho no puede considerarse ajeno a la valoración de la pronunciación correcta.

Por último, si comparamos las estrategias que obtuvieron hasta un 62% en ambas listas, es decir “usadas” y “útiles”, vemos que prevalecen las estrategias de determinación y que dentro de las de consolidación, se privilegian las memorísticas, las cognitivas y las sociales, pero no las metacognitivas. Es más, estas últimas estrategias fueron valoradas como útiles en alrededor de un 50% y por debajo de este porcentaje. Esto, sumado a lo que ya hemos dicho con respecto a las conclusiones de las entrevistas, nos alerta con respecto a la carencia de orientación metacognitiva en el aprendizaje de este grupo de alumnos.

La motivación inicial observada en la discusión acerca del aprendizaje del vocabulario, comprendida como un primer acercamiento al conocimiento metaconceptual definido por Rodríguez Moneo (1999), nos permite suponer que la mayoría de estos alumnos estará dispuesta a trabajar sobre sus estrategias, hecho que promoverá el cambio conceptual. Recordemos que la situación cuasi experimental impone ciertas restricciones ya que no es posible determinar el grado de motivación de los participantes al trabajar con grupos intactos.

Esta restricción puede ser considerada, pardójicamente, una ventaja que contesta el cuestionamiento de Rees-Miller (1993) sobre ganancias obtenidas en el entrenamiento en estrategias debido a que los estudios se realizan con sujetos motivados. En el cuasi experimento, ningún sujeto participa por elección propia, lo cual pone en jaque la

cuestión de la motivación. Al mismo tiempo, es un tema que nos concierne en tanto y en cuanto afecta al desarrollo de la habilidad metacognitiva. De hecho, no podemos esperar que el alumno que no esté, al menos relativamente, motivado hacia su aprendizaje se involucre en la actividad de reflexión metacognitiva. Sin embargo, como el aprendizaje del vocabulario ha sido descrito como cíclico por Tseng y Schmitt (2008), también se espera que en la medida en que los alumnos registren resultados positivos de sus esfuerzos, se involucrarán más con sus propios aprendizajes.

Esta situación también es aplicable al docente. En la medida en que él observe esta retroalimentación, se sentirá motivado por fomentarla y esto implicará que él habrá hecho un cambio conceptual con respecto a cómo enfrentar la tarea de enseñar vocabulario.

Con respecto al tratamiento experimental, cabe señalar que, a pesar de que el tiempo destinado a ello fue de un cuatrimestre, el docente informó que le resultó difícil lograr un balance entre las actividades sobre estrategias de aprendizaje y las actividades habituales de enseñanza y evaluación de la gramática y las habilidades comunicativas. Dicha dificultad radica en el hecho de que la carga horaria es sólo de dos horas reloj por semana, a las cuales se les deben restar todas aquellas instancias en las cuales los alumnos no tienen clases debido a factores externos tales como eventos escolares o huelgas docentes. El resultado fue una carga horaria mucho menor a la estimada para el cuatrimestre. Recordemos que estas mismas restricciones de tiempo operaron para el grupo control.

Se esperaba que las actividades de entrenamiento en estrategias estuviesen intercaladas con las demás actividades del curso. No es objetivo de este trabajo aislar el entrenamiento en estrategias de la situación áulica real, sino más bien integrarlo al normal desarrollo del curso para estudiar su impacto en el incremento del léxico dentro

del marco de lo que es posible en el contexto de lengua extranjera que nos concierne aquí. Diremos, como lo hace Swan (2008), que el entrenamiento en estrategias por más valioso que sea no puede ni debe reemplazar la enseñanza de otros contenidos tales como los gramaticales y las habilidades comunicativas. Según Swan, no debemos incurrir en el ya conocido error de la historia de la metodología en la enseñanza de lenguas de sobrevalorar un tipo de contenido en detrimento de otros. Tampoco debemos, continúa diciendo este autor, sobrevalorar la autonomía del alumno. El proceso hacia la autonomía requiere tiempo y no exime al docente de su rol en él.

A la hora de evaluar los resultados de este estudio, no podemos dejar de considerar el peso que pudiere haber tenido el factor tiempo como así también el factor motivacional. Si se conjugan ambos factores, resulta que la motivación inicial necesita ser sostenida durante todo el proceso. Tseng y Schmitt (2008) reconocen la naturaleza multidimensional de la motivación y la inestabilidad producida por los altibajos que en ella se registran a lo largo de un proceso.

Esta multidimensionalidad podría ser también aplicada a la metacognición. Esto es, la metacognición debería no sólo estar presente a lo largo del proceso de aprendizaje ejerciendo la regulación cognitiva de la cual nos habla Flavell (1981, citado en Aparicio, 1995 a) sino que además debería registrarse en un cierto grado de profundidad para que la reflexión impacte positivamente en el proceso. Durante el tratamiento experimental, según nos informa el docente, algunos alumnos se limitaban a contestar lo que se les preguntaba y no todos se involucraban en la discusión que se intentaba fomentar. Por momentos, el docente tenía que insistir en la participación porque no lograba que los alumnos se focalizaran en la actividad de reflexión.

Esta observación nos remite a lo que señalaba Skehan (1990) con respecto a la influencia del factor tiempo y la complejidad de ciertas estrategias en relación con otras.

El espacio dedicado a la reflexión metacognitiva que se intentó crear durante el tratamiento experimental pudo no haber sido suficiente si se tiene en cuenta la limitación del tiempo a la que nos referíamos con anterioridad y a la naturaleza compleja que supone este tipo de reflexión, que implica en sí misma, como hemos visto, desarrollar estrategias de planificación, monitorización y evaluación del aprendizaje.

Si aplicamos el modelo de Tseng y Schmitt (2008) en este punto, reconoceremos que, en la situación que hemos descrito, la motivación inicial que habíamos detectado en el grupo experimental debe haber registrado oscilaciones que afectaron el compromiso que se esperaba que los alumnos tuvieran con respecto a mejorar su vocabulario. La motivación pudo no haberse retroalimentado lo suficiente a lo largo del proceso a pesar del avance que se producía unidad a unidad con respecto a la manera de enfocar el aprendizaje del léxico y de fomentar la participación de los alumnos. No podemos asegurar qué nivel de reflexión metacognitiva pudieron haber alcanzado los participantes.

Después del tratamiento experimental, se entrevistó a los alumnos con el fin de conocer sus opiniones con respecto a la experiencia de aprender a aprender. Los alumnos coincidieron que había sido positivo para ellos realizar las actividades propuestas y aprender qué estrategias podían usar para enriquecer su vocabulario. Esta evaluación nos hace pensar que, al menos, los alumnos vivenciaron la situación de entrenamiento como positiva y fueron capaces de valorar su utilidad en aprendizajes futuros a pesar de que, durante el proceso, algunas de sus respuestas parecían indicar lo contrario. Este sería el componente que en el modelo de Tseng y Schmitt (2008), se refiere a la evaluación que tiene lugar después del entrenamiento en estrategias y que incide directamente en la motivación inicial de un nuevo ciclo de aprendizaje de vocabulario.

Decíamos anteriormente que la metacognición tiene un carácter multidimensional. En efecto, los alumnos del grupo experimental parecen haber sido capaces de evaluar su conocimiento con respecto a las estrategias de aprendizaje y, tal vez, a la tarea de aprender vocabulario. Estos son dos de los componentes que describía Wenden (1991), siguiendo a Flavell (1979), como constituyentes de la metacognición. El tercer elemento, es decir, el conocimiento acerca de los propios aprendizajes, no parece haberse registrado en igual medida. Esto es, los alumnos fueron capaces de valorar contenidos relacionados con el conocimiento metaconceptual pero no de apropiarse totalmente de ellos en función de sus aprendizajes.

En efecto, los resultados del postest indican que ambos grupos lograron una mejoría significativa en relación al número de vocablos que fueron capaces de reconocer y de producir controladamente. Todos los alumnos, con excepción de uno en el grupo control, obtuvieron mejores resultados en el postest. En efecto, los resultados de nuestro análisis parecen indicar que hay una diferencia de rendimiento en el grupo experimental debida al tratamiento (.000) y un efecto de interacción entre ambos factores estadísticamente significativo (.004), es decir, que nuestro abordaje para la enseñanza del léxico a través del entrenamiento en estrategias de aprendizaje y de la reflexión metacognitiva es más efectivo que la enseñanza del léxico dentro de un marco comunicativo en el cual se propicia la presentación y consolidación del vocabulario, pero no se enseñan procedimientos para su aprendizaje, aunque este enfoque también sea efectivo.

Recordemos que en el grupo control, también se enseñó vocabulario partiendo de la frase idiomática como eje y se fomentaron actividades en clase para la presentación y consolidación del vocabulario a través de estrategias comúnmente utilizadas en el aula de acuerdo a las metodologías en boga tales como la organización del léxico en mapas

conceptuales, grupos léxicos y en torno a palabras claves. Esto en sí mismo ha resultado ser un aporte metodológico que evidencia un cambio significativo con respecto a los puntajes del pretest, como lo demuestran los resultados del posttest aunque la media del grupo se ubique por debajo del 50% del puntaje total de la prueba. Esta mejoría no puede, sin embargo, considerarse suficiente a los efectos de solucionar el problema que nos concierne aquí.

Por su parte, el grupo experimental muestra una tendencia marcadamente ascendente y un promedio en el posttest que llega al 67% del puntaje total de la prueba. Podemos concluir que a pesar de que la mejoría es significativa con respecto al pretest, se confirma que, como lo establecieron Tseng y Schmitt (2008) entre otros autores, el entrenamiento en estrategias no tiene una incidencia directa de modo lineal en el incremento del léxico. Nuestra hipótesis señalaba que tal incremento se daría a través de la participación de la reflexión metacognitiva. Es por esto que, como decíamos anteriormente, podemos asumir que hubo reflexión de este tipo durante el proceso pero no parece haber sido en la profundidad suficiente como para acelerar la tasa de adquisición del léxico de manera contundente.

Proponemos concebir el entrenamiento en estrategias de aprendizaje en dos fases. En el diagrama (véase Figura 11), graficamos nuestra propuesta. En una primera fase, el alumno participa del modelado y la práctica de la estrategia en clase bajo la tutela del docente, quien guía este proceso y lo sustenta con distintos grados de andamiaje. La interacción entre el docente, el alumno y los contenidos a aprender se producen en el contexto de la zona de desarrollo próximo, entendida ésta en los términos que nos propone Baquero (2004), y comprende la dimensión social del proceso. La cognición se encontraría aquí distribuida entre los actores de dicha interacción y necesitará ser reeditada en la dimensión individual, la cual comprendería la segunda fase, para que se

produzca la internalización, es decir, para que aquello que se daba en el plano social del aula pase ahora a darse en el plano individual, por extensión de los conceptos de Vygostky (1988). Este es un proceso que denotará tiempo y que necesitará ser supervisado por la metacognición, a la cual hemos llamado aquí “ejecutivo central”.

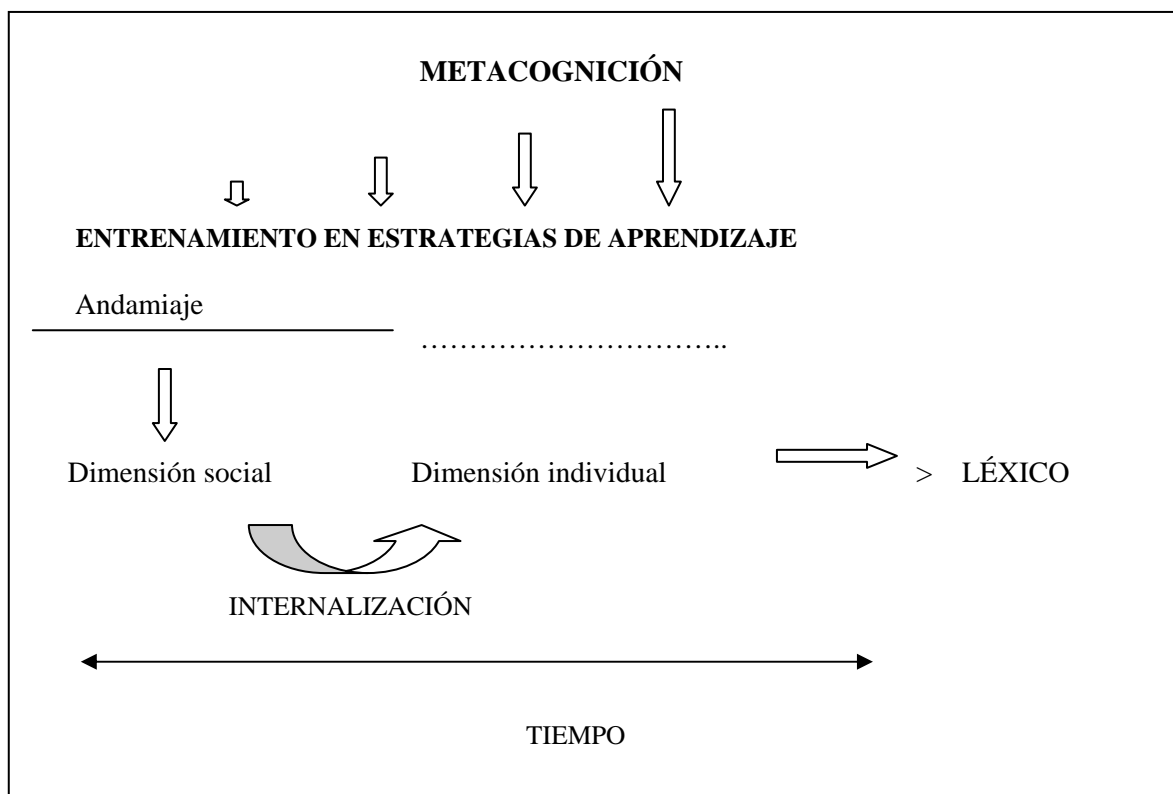


Figura 11: Diagrama del proceso de entrenamiento en estrategias y sus dimensiones.

Es en esta base de operaciones, donde debería gestarse una intervención metacognitiva cada vez mayor a lo largo del proceso, para que su control sea más definido a medida que se remueve el andamiaje del docente y la zona de desarrollo próximo pase de ser un estadio potencial a convertirse en un estado real para el alumno. La complejidad de este proceso reside en que éste debería atravesar ambas fases y en que la metacognición necesitaría desarrollarse en sus tres componentes en un grado de profundidad tal y con una persistencia en el tiempo que asegure que el alumno llegue a

apropiarse de los contenidos y a referirlos a su propio aprendizaje, esto es, logre internalizarlos en un sentido vygostkiano. Es de esperar que la concreción de los procesos antes descritos redunde en un incremento en el léxico, tanto en su extensión como en su profundidad y fluidez.

Cuando el alumno logra aprender contenidos pero no los refiere a sí mismo, como creemos que ha sido el caso del grupo experimental en este estudio, el impacto que se produce en el incremento del léxico es relativo aunque sólo midamos estadios iniciales del conocimiento de los vocablos nuevos, como sucede en pruebas de reconocimiento. Bien podríamos decir que se ha producido un proceso trunco, que no ha llegado a término y que no se ha desarrollado en la totalidad de sus dimensiones, pero al menos obtuvimos indicios que muestran una tendencia hacia el objetivo que aquí nos proponemos.

VII. Conclusiones

Comenzamos este trabajo motivados por una preocupación con respecto a la lentitud y a la ineficacia de los procesos de aprendizaje del léxico en lengua extranjera. Hemos llevado a cabo un estudio empírico sustentándonos, en particular, en los avances de Schmitt y Schmitt (1993), Schmitt (1997) y Tseng y Schmitt (2008), y hemos confirmado sus aportes. Asimismo, los datos de nuestro estudio nos permitieron comprender la complejidad del proceso de entrenamiento en estrategias y proponer abordarlos en las dos dimensiones que hemos descrito. La situación cuasi experimental conlleva la dificultad de controlar variables pero, al mismo tiempo, le otorga al estudio un carácter de realismo que nos hace pensar que es posible trabajar en pos del incremento de la tasa de adquisición del léxico. Necesitaríamos explorar con más detalle la metacognición, sus componentes, los niveles de la reflexión metacognitiva y su

persistencia en el tiempo como así también su relación con el andamiaje del docente y la autonomía del alumno. Aquí hemos confirmado que la metacognición tiene un rol que cumplir y, posiblemente, sea más decisivo de lo que sospechábamos en un principio. En el contexto de lengua extranjera, necesitaríamos preocuparnos menos por los métodos de la didáctica específica para la enseñanza del idioma, ya que hemos avanzado notablemente en ese campo en las últimas décadas. Necesitaríamos ampliar nuestro espectro de trabajo para ahondar en variables que no habíamos tenido en cuenta antes o, al menos, no en el grado en que necesitan ser abordadas. Necesitaríamos, además, ampliar nuestra concepción de qué enseñar en el aula de idiomas y, seguramente, las estrategias de aprendizaje y la metacognición lograrán ocupar un espacio significativo en ella.

VIII. Bibliografía

- Alderson, C., Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aparicio, J.J. (1992). La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1-2, 19-44.
- Aparicio, J. J. (1995 a). El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38.
- Aparicio, J.J. (1995 b). Enseñar a aprender: el adiestramiento de tácticas y estrategias de aprendizaje. En M. Rodríguez (Ed.), *La Psicología del aprendizaje en la Formación Inicial del Profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM
- Barcroft, J. (2004). Effects of Sentence Writing in Second Language Lexical Acquisition. *Second Language Research*, 20(4), 303-334.
- Baquero, R. (2004). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2001). “Angel Riviere y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo”. En: Rosas.R. (Ed.) *La mente reconsiderada: en homenaje a Angel Riviere*.(pp.21-53). Santiago: Psyche Ediciones.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cohen, A. (2000). Strategies-Based Instruction for Learners of a Second Language. *SSP Bulletin, National Asociation of Secondary School Principals*, 10-17.

- Cohen, A. y Apeh, E. (1981). Easifying Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 221-236.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT press.
- Dean, M. y Johnston, O. (2004). Opportunities. Elementary. Student's Book. Essex: Pearson Education Limited.
- Ellis, R. (1995). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based Research and Language Pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1995). *Learning to Learn English*. A Course in Learner Training. Teacher's Book. New York: Cambridge University Press.
- Fan, M. (2003). How Big is the Gap and How to Narrow it? An investigation into the Active and Passive Vocabulary Knowledge of L2 Learners. *RELC Journal*, 31, 105-119.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Han, Y. y Ellis, R. (1998). Implicit Knowledge, Explicit Knowledge and General Language Proficiency. *Language Teaching Research*, 2(1), 1-23.
- Hsiao, T. y Oxford, R. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86(iii) 368-383.
- Hulstijn, J. (2002). Towards a Unified Account of the Representation, Processing and Acquisition of Second Language Knowledge. *Second Language Research*, 18(3) 193-223.

- Hulstijn, J. y Laufer, B. (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jiménez Catalán, R. (2003). Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies. *Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Jones, B., Palincsar, A., Ogle, D., Carr, E. (1987). *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Kaivanpanah, S. y Alavi, M. (2008). Deriving Unknown Meaning from Context: Is it Reliable? *RELC Journal*, 39(1), 77-95.
- Kojic-sabo, I. y Lightbown, P. (1999). Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success. *The Modern Language Journal*, 83(ii), 176-192.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. California: The Alemany Press.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. y Paribakht, T. (1998). The Relationship between Active and Passive Vocabularies: Effects of Language Learning Context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Liao, P. (2006). EFL Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning. *RELC Journal*, 37(2), 191-215.

- McDonough, S. H. (1999). Learner strategies. *Language Teaching*, 32,1-18.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. New York: Oxford University Press
- Meara, P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.109-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. y Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dell, F. (1997). Incorporating Vocabulary into the Syllabus. . En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.258-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzares, G., Kupper, L. y Russo, R. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19, 285-296.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. New York: Newbury House Publishers.

- Quicke, J. (1994). Metacognition, Pupil Empowerment and the School Context. *School Psychology International*, 15, 247-260.
- Read, J. (1997). Vocabulary and testing. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.303-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. y Clapelle, C. (2001). A Framework for Second Language Vocabulary Assessment. *Language Testing*, 18(1), 1-32.
- Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27, 679-687.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1992). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. y Sadoski, M. (2000). Effects of Rote, Context, Keyword, and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary in EFL Classrooms. *Language Learning*, 50(2),385-412.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Rubin, J. (1975). What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 117-131.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231.

- Schmitt, N. (1995). A Fresh Approach to Vocabulary: Using a Word Knowledge Framework. *RELC Journal*, 26, 86-94.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study. *Language Learning* 48(2), 281-317.
- Schmitt, N. y Schmitt, D. (1993). Identifying and Assessing Vocabulary Learning Strategies. *Thai TESOL Bulletin*, 5(4), 27-33.
- Skehan, P. (1990). *Individual differences in second-language learning*. London: Hodder y Stoughton.
- Sokmen, A. (1997). Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. . En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Swan, M. (2008). Talking Sense about Learning Strategies. *RELC Journal*, 39 (2), 262-273.
- Tseng, W. y Schmitt, N. (2008). Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Language Learning*, 58(2), 357-400.
- Vigotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (123-140). Barcelona: Crítica Grijalbo

Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*. Great Britain: Prentice Hall International.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.

IX. Anexos

Anexo 1: Inventario de estrategias

Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario

Para cada una de las siguientes estrategias:

- ✓ Hacé un tick en la primera columna si usás la estrategia para aprender vocabulario en inglés.
- ✓ Hacé un tick en la segunda columna si pensás que la estrategia es útil aunque no la hayas usado.

Estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés	Usada	Util
Analizar la categoría gramatical de la palabra (identificar la palabra como sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, etc)		
Analizar prefijos y sufijos		
Asociar con dibujos o gestos que acompañen a la palabra		
Razonar el significado de la palabra a partir del contexto		
Usar un diccionario bilingüe		
Usar un diccionario monolingüe		
Pedirle al profesor que te explique el significado de una palabra		
Pedirle a tus compañeros que te expliquen el significado de una palabra		
Asociar con alguna palabra parecida en castellano		
Conectar la palabra con una experiencia personal		
Agrupar las palabras en un cuadro, en un diagrama		
Usar la palabra en una oración		
Estudiar la ortografía de la palabra		
Estudiar la pronunciación de la palabra		
Repetir la palabra en voz alta cuando la estudiás		

Estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés	Usada	Util
Parafrasear el significado de una palabra (usar otras palabras para explicar su significado)		
Actuar la acción que indica la palabra (mímica, gestos)		
Escribir la palabra varias veces		
Tomar notas en clase		
Usar la sección de vocabulario en tu libro de texto		
Escribir las palabras en un cuaderno personal para estudiar vocabulario		
Usar canciones, películas, programas de televisión, sitios de Internet, en inglés.		
Practicar las palabras nuevas regularmente		
Ignorar una palabra desconocida que no afecta la comprensión de un texto		
Continuar estudiando una misma palabra por un período de tiempo		
Hacer listados de vocabulario		
Traducir la palabra		
Estudiar vocabulario en grupo con tus compañeros		
Asociar la palabra con un sinónimo o antónimo		
Usar las palabras en la narración de una historia		

Las estrategias que figuran en el cuadro están adaptadas de la taxonomía de estrategias de aprendizaje de vocabulario elaborada por Schmitt (1997; 207-208).

Anexo 2: Pretest y Postest

Pretest

Student:

Part I

Read the following sentences and choose the right alternative

Score: 15 points

1. In Japan you must **take off** your shoes before you get into someone's home.
a) pull off b) take off c) put on
2. Parents should teach their children to put **away** their toys when they stop playing with them.
a) away b) up c) over
3. You must try to **give** up smoking. It's not good for anybody.
a) get b) take c) give
4. My sister is a bit **plump**. She should go on a diet.
a) plump b) round c) large
5. I would like to have a summer job to **earn** some money.
a) win b) earn c) do
6. In baseball you **hit** the ball with a bat.
a) play b) hit c) touch
7. Brazil **beat** Colombia in the last match. The score was 3 – 1.
a) won b) lost c) beat
8. Harrison Ford **plays** Indiana Jones in the new film.
a) plays b) acts c) works
9. Some people **hunt** whales illegally in the south.
a) hunt b) fish c) follow
10. My boyfriend is not tall. He is medium **height**
a) lenght b) height c) weight
11. Can I have a **packet** of crisps, please?
a) tin b) carton c) packet
12. With so much talent for art, you will have a **bright** future.
a) bright b) right c) light

13. Some young people smoke because they think it is **cool**
 a) cold b) cool c) warm
14. Brazil played against Mexico in the last football match and won by five goals to **nil**
 a) zero b) nothing c) nil
15. I am not **enjoying** my holidays very much. The hotel is a disaster and the weather is horrible.
 a) liking b) loving c) enjoying

Part II

Read the following sentences and fill in the gap with a suitable word. Use one word only.

Score: 15 points

1. To play underwater hockey, you can wear **flippers** over your feet.
2. I hate going to the beach in the summer. It's always so **crowded** that you have to jump over people sunbathing in the sand.
3. I don't like this cold weather. The temperature is -2° C. It's **freezing** today.
4. The **knight** wore an armour and rode his horse fast towards the castle.
5. Big bands like Guns 'n Roses or Hot Chilly Peppers **sell** millions of copies over the world.
6. It's very important to eat **healthy** food. This includes vegetables, fruit, fish, yoghurt, cereals, etc.
7. My dream is to become a successful musician and win a Grammy **award**
8. I like watching TV. **Soaps** are my favourite programme, because the poor girl is always the daughter of a rich man but she doesn't know and finally marries the blue prince.
9. In judo you fight on a **carpet/dojo** not to get hurt.
10. The television doesn't **work**. I don't know what is wrong with it. There is no picture and no sound.

Total Score:

Posttest

Student:

Part I

Read the following sentences and choose the right alternative

Score: 15 points

1. I would like to travel **abroad** and visit several countries.
a) away b) abroad c) out
2. I like languages so I am going to **do** a course in French next summer.
a) do b) make c) study
3. There are big supermarket **chains** everywhere in the country.
a) chains b) shops c) stores
4. A **corner** shop is a local shop situated in your neighbourhood.
a) high street b) corner c) charity
5. Have you ever fallen **in** love at first sight?
a) into b) inside c) in
6. I hate cooking so sometimes I eat **out** on Friday nights.
a) away b) outside c) out
7. I chat a lot on the Internet but I never **make** new friends.
a) become b) make c) do
8. Many popular bands are going to give concerts tonight to **raise** money for medical research.
a) pay b) win c) raise
9. In the U.S.A. the people don't say shopping center; they say **mall**.
a) store b) mall c) market
10. Excuse me, I am **looking** for a pair of jeans. Do you have any?
a) looking b) finding c) getting
11. When you **log** on a website, you need your user's name and a password.
a) get b) log c) enter
12. I would like to take a year **off** and do something different.
a) off b) out c) on

13. You need to get **training** before you start working for an organization.
 a) studying b) learning c) training
14. Sorry but I couldn't **do** my homework. I didn't feel well yesterday.
 a) write b) make c) do
15. At Christmas time, **shoppers** pay very high prices to buy presents for their families and friends.
 a) shopping b) shoppers c) shops

Part II

Read the following sentences and fill in the gap with a suitable word. Use one word only.

Score: 15 points

1. I got a temporary job last year. I didn't **earn** much money but it was a good experience.
2. My best friend is a **shopaholic**. She is addicted to shopping and can't stop buying things.
3. I usually **do** the shopping at the weekend because I work long hours on weekdays.
4. **Homeless** people are the ones who have no homes, no places where to live.
5. I went to the Andes last summer but I couldn't **climb** the mountains. They were too high.
6. If you **swim** underwater, you can see all the animals and plants that live in the sea.
7. Astronomers **take** photos of planets with special instruments.
8. Have you ever seen a **live** rock concert? It's fantastic when you can see the bands playing on the stage.
9. If you want to **send** an e-mail to a friend, you need his or her e-mail address.
10. Another word for flying saucer is **U.F.O.**

Total Score:

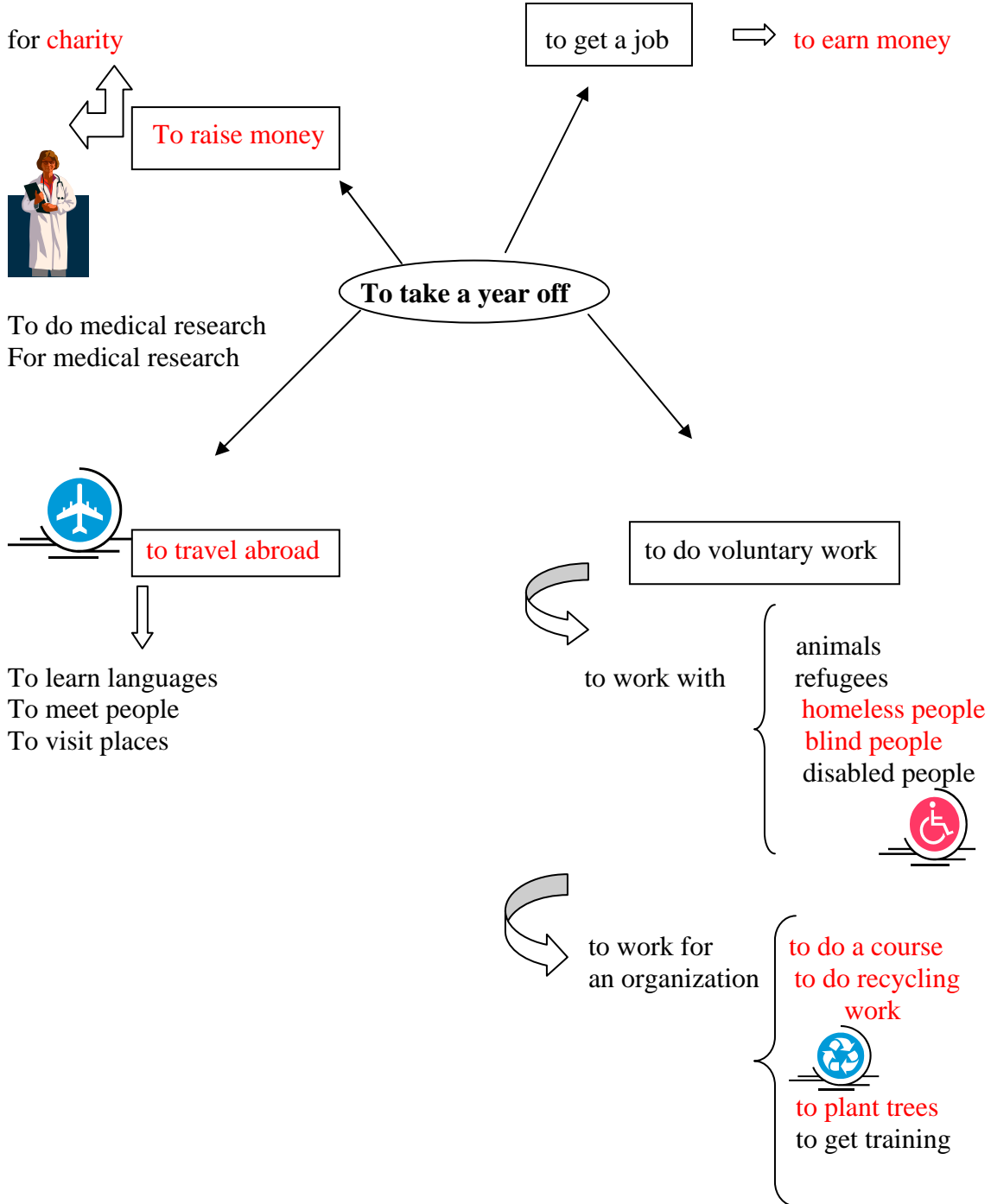
Anexo 3: Material didáctico para el tratamiento experimental

Module 13: Volunteers Opportunities Elementary (Dean & Johnston, 2004)

Strategy: Group words together

Organize the following vocabulary items in the web below.

To earn money	to travel abroad	to to do a course
to raise money	to plant trees	to do recycling work
homeless people	blind people	charity



Strategy: Continue to study word over time



Look back at the web and write down the words that can go together with the verb “to do”.

you do

work
a course
research

Continue to study this verb over the next lessons to see what other words you can use with it.

Strategy: Group words together in a storyline

Look back at the vocabulary in the web and complete the following story.

After I finished school I **took** a year **off** and I travelled **abroad**. I went to Africa to work with **homeless** people. They had no homes, no work and no food. I worked for an organization and got **training**. You have to **do** courses and get ready before you start work. We organized concerts to **raise** money. At the end of the year, I went back home with a feeling of great satisfaction and ready to continue studying.



Food for thought

In what way can the strategies in this module help you to remember new vocabulary? Why is it useful to put words together? Why is it useful to continue to study words over time?

Module 14: Shopping
Opportunities Elementary (Dean & Johnston, 2004)

Strategy: Paraphrase the word's meaning.

- *What does "paraphrase" mean? When do you paraphrase in everyday life? What do you do to paraphrase?*

Match the following vocabulary with a suitable paraphrase. There are five items for which no paraphrase is given.

a mall a street market window shopping a shopaholic a shopper a corner shop a high street shop online shopping charity shops supermarket chains
--

- ✓ **A corner shop** is a local shop, situated in your neighbourhood.
- ✓ **A shopaholic** is someone who is addicted to shopping.
- ✓ **A high street shop** is a shop situated in the city centre.
- ✓ **A shopper** is someone who does the shopping.
- ✓ **Window shopping** is the action you do when you walk along the streets and you look at the products in the shop windows.

Note

The students will have to paraphrase: a mall, a street market, online shopping, charity shops, supermarket chains.

Now write a suitable paraphrase for the rest of the vocabulary items. Ask your teacher to paraphrase unfamiliar words.

.....

.....

.....

.....

.....

Strategy: Group words together

In Module 13, you used this strategy in a web. Here you will use it in a grid.

Sort out the vocabulary items you have seen in this unit into the following categories:

SHOPS	ACTIVITIES	PEOPLE
a mall a street market a corner shop a high street shop charity shops supermarket chains	window shopping online shopping	a shopaholic a shopper

Strategy: Analyse affixes

➤ What is an affix? What kind of information can affixes give us?

Look at the following vocabulary items:



✓ Compare the items above with the following:

swimming dancing a chocoholic a workaholic a swimmer a dancer

✓ Now complete the rules:

ING indicates activity.

AHOLIC/ HOLIC indicates **addiction**.

ER refers to the person that does an action.

✓ Write your own examples for each rule.

Strategies: Use a bilingual dictionary
 Study and practise meaning in a group.
 Paraphrase the word's meaning

- What kind of information can you get from a dictionary? What kind of dictionaries are there?
- a) In groups, make a list of shops. Use a dictionary. Then paraphrase each item on your list.
 - b) Read your paraphrases aloud to the class. The rest of the students must say which shop it is.
 - c) Add the shops mentioned by other groups to your list.

Strategy: continue to study word over time.



Pay attention to the following difference:

- You **do** the shopping (you do this activity)
- You go to the shopping centre (you go to this place)

Continue to study the verb “do”. Add the words you studied in Module 13. Do you remember them?

you do

the shopping
 work
 a course
 research

Strategy: Connect word to personal experience

Answer the following questions about your own shopping experience. Then compare answers with a partner.

Which malls do you usually go to?

.....

Do you go window shopping sometimes?

.....

When you are looking for clothes, do you look around a lot before you buy something?

.....

Do you generally try on clothes before you buy them?

.....

Do you ever buy products online?

.....



In your opinion, which of the strategies in this module are the most useful? Why? Do webs and grids help you remember? In what way can a dictionary help you? Is it useful to study vocabulary in groups?

Module 15: Computers
Opportunities Elementary (Dean & Johnston, 2004)

Strategy: Use flashcards

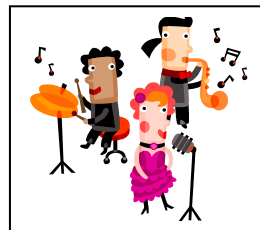
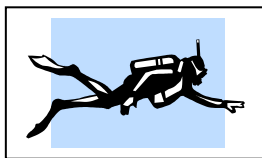
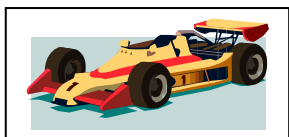
Help your teacher make flashcards for the class. Choose the right picture to show the meaning of the collocations below. You may cut and paste the pictures to make your own flashcards.

Note: in this unit the students will learn the Present Perfect Tense in relation to the topic “Experience”. The focus of this task is to help the students with the vocabulary about this topic.

To climb a mountain
 To watch a tournament
 To meet a famous person
 to buy fashionable clothes

to try an extreme sport
 to camp in the mountains
 to swim underwater
 to eat out

to travel abroad
 to see a live rock concert
 to ride a motorbike
 to fall in love



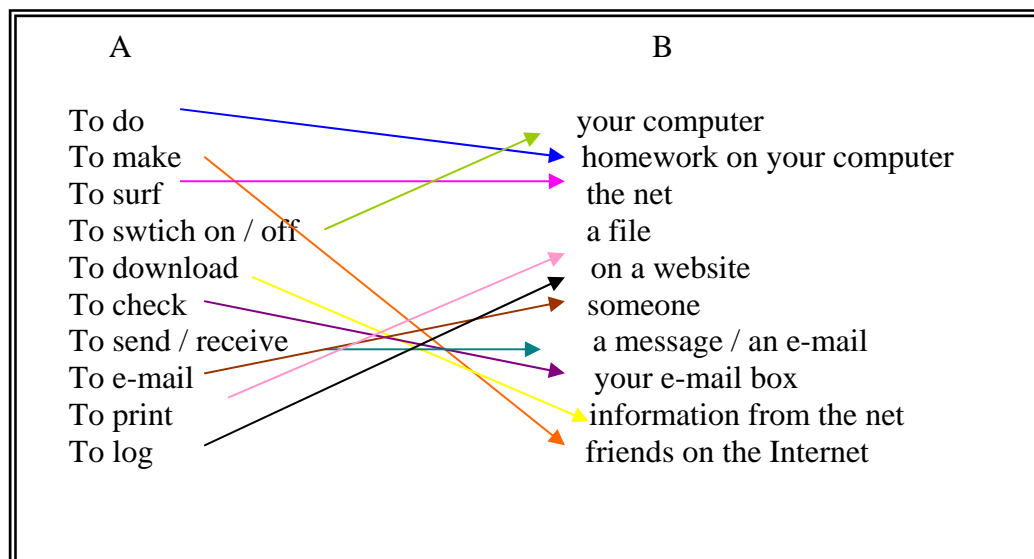
- ✓ On your flashcards, write the past and past participle forms of the verbs.

Strategy: Use spaced word practice

Use your flashcards to study the vocabulary. Your teacher will often use the class flashcards to revise the vocabulary with the whole group.

Strategy: Discover new meaning through group work activity

In groups, match the following verbs with the items in column B. Say what they mean.



Note: the arrows show the expected answers. The following verbs can be used with more than one option:

To download a file

To check your computer, a file, a message, an e-mail, information from the net.

To send/ receive a file.

To print a message, an e-mail.



Which verbs can be used with more than one option?

- ✓ On the list above, tick the actions you do. Use the list to interview your partner.
- ✓ Use the list to test yourself . Do you remember which words go together?
- ✓ Work with a partner. Test each other.

Strategy: continue to study word over time.



Pay attention to the following difference:

- You **do** homework.
- You **make** friends.

Continue to study the verb “do”. Add the words you studied in Module 13 and 14. Do you remember them?

you do

homework
 the shopping
 work
 a course
 research



In what way do the following strategies help you learn better?

- Using pictures.
- Revising vocabulary often.
- Working in groups.

Module 16: Flying Saucers
Opportunities Elementary (Dean & Johnston, 2004)

Look at the following vocabulary list from this unit:

- An alien
 - An astronomer
 - To look for signals from outer space
 - To find signs of life
 - A spaceship
 - To land on a planet
 - To take pictures of a planet
 - To make a discovery
 - To see a UFO / a flying saucer
 - To travel at the speed of light
- ✓ Now have a look at some of the strategies that you have seen this term. Decide which strategies you will use to study the vocabulary above. You may need more than one. Tick them in the grid.

Group words together in a web.	
Group words together in a storyline.	
Group words together in a grid.	
Paraphrase the word's meaning.	
Analyse affixes.	
Use a bilingual dictionary.	
Study and practice meaning in a group.	
Connect word to personal experience.	
Use flashcards.	

- ✓ Use the strategies you ticked.

- ✓ Answer the following questions. Use the new vocabulary. Ask your teacher about other vocabulary items you may not know.

What is the most typical description of an alien?



.....
 New vocabulary to answer this question: to communicate through telepathy.

What is the most typical description of a UFO?

.....
 New vocabulary to answer this question: round, with bright lights.

What does an astronomer do?

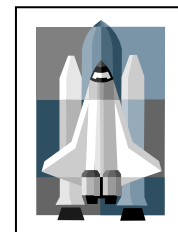
.....
 New vocabulary to answer this question: to study the universe, galaxies, the solar system.

What signs of life would you look for on a planet?

.....

What mission do spaceships generally have?

.....



Strategy: continue to study word over time.

Complete the blanks with the words that you have studied in these modules for each verb.

You do

Homework
 the shopping
 work
 a course
 research

You **make** friends
 a discovery

You can keep a record of words that go with “do” and words that go with “make” from now on.



Give yourself a score from 1 to 10 to show your confidence about the statements below:

I can remember most of the vocabulary that I have learnt this term.

I can now use more strategies to learn vocabulary.

Anexo 4: Desarrollo del análisis de resultados

Estadísticos descriptivos

grupo		Media	Desv. típ.	N
pre	control	5,868	2,7479	19
	experimental	7,571	4,7415	21
	Total	6,762	3,9694	40
post	control	14,289	7,2290	19
	experimental	20,000	6,3067	21
	Total	17,288	7,2703	40

Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas^a

M de Box	19,582
F	6,154
gl1	3
gl2	399135,677
Significación	,000

Contrastes multivariados^b

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
tratamiento	Traza de Pillai	,868	2,496E2	1,000	38,000	,000
	Lambda de Wilks	,132	2,496E2	1,000	38,000	,000
	Traza de Hotelling	6,567	2,496E2	1,000	38,000	,000
	Raíz mayor de Roy	6,567	2,496E2	1,000	38,000	,000
tratamiento * grupo	Traza de Pillai	,195	9,220 ^a	1,000	38,000	,004
	Lambda de Wilks	,805	9,220 ^a	1,000	38,000	,004
	Traza de Hotelling	,243	9,220 ^a	1,000	38,000	,004
	Raíz mayor de Roy	,243	9,220 ^a	1,000	38,000	,004

Prueba de esfericidad de Mauchly^b

Medida:Puntuación

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Significación	Epsilon ^a		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
tratamiento	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida:Puntuación

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
tratamiento	Esfericidad asumida	2168,100	1	2168,100	249,556	,000
	Greenhouse-Geisser	2168,100	1,000	2168,100	249,556	,000
	Huynh-Feldt	2168,100	1,000	2168,100	249,556	,000
	Límite-inferior	2168,100	1,000	2168,100	249,556	,000
tratamiento * grupo	Esfericidad asumida	80,100	1	80,100	9,220	,004
	Greenhouse-Geisser	80,100	1,000	80,100	9,220	,004
	Huynh-Feldt	80,100	1,000	80,100	9,220	,004
	Límite-inferior	80,100	1,000	80,100	9,220	,004
Error(tratamiento)	Esfericidad asumida	330,137	38	8,688		
	Greenhouse-Geisser	330,137	38,000	8,688		
	Huynh-Feldt	330,137	38,000	8,688		
	Límite-inferior	330,137	38,000	8,688		

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida:Puntuación

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
tratamiento	Lineal	2168,100	1	2168,100	249,556	,000
tratamiento * grupo	Lineal	80,100	1	80,100	9,220	,004
Error(tratamiento)	Lineal	330,137	38	8,688		

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

	F	gl1	gl2	Significación
pre	1,928	1	38	,173
post	1,523	1	38	,225

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida:Puntuación

Variable transformada:Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Intersección grupo	11361,965	1	11361,965	216,790	,000
Error	274,115	1	274,115	5,230	,028
	1991,585	38	52,410		

Medias marginales estimadas**1. Media global**

Medida:Puntuación

Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior
11,932	,810	10,292	13,573

2.Grupo**Estimaciones**

Medida:Puntuación

grupo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
control	10,079	1,174	7,702	12,456
experimental	13,786	1,117	11,524	16,047

Comparaciones por pares

Medida:Puntuación

(I) grupo	(J) grupo	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
control	experimental	-3,707*	1,621	,028	-6,988	-,426
experimental	control	3,707*	1,621	,028	,426	6,988

Contrastes univariados

Medida:Puntuación

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Contraste	137,058	1	137,058	5,230	,028
Error	995,792	38	26,205		

3. Tratamiento

Estimaciones

Medida:Puntuación

tratamiento	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1	6,720	,621	5,462	7,978
2	17,145	1,070	14,978	19,311

Comparaciones por pares

Medida:Puntuación

(I) tratamiento	(J) tratamiento	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	-10,425*	,660	,000	-11,761	-9,089
2	1	10,425*	,660	,000	9,089	11,761

Contrastes multivariados

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación
Traza de Pillai	,868	2,496E2	1,000	38,000	,000
Lambda de Wilks	,132	2,496E2	1,000	38,000	,000
Traza de Hotelling	6,567	2,496E2	1,000	38,000	,000
Raíz mayor de Roy	6,567	2,496E2	1,000	38,000	,000

4. grupo * tratamiento

Medida:Puntuación

grupo	tratamiento	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
control	1	5,868	,901	4,045	7,692
	2	14,289	1,551	11,150	17,429
experimental	1	7,571	,857	5,837	9,306
	2	20,000	1,475	17,014	22,986