

## Capítulo 10

### Aprendizaje de vocabulario con similitudes morfológicas en inglés en el nivel superior

María Marcela González de Gatti

[marcelagdegatti2013@gmail.com](mailto:marcelagdegatti2013@gmail.com)

María Victoria Sánchez

[sanchez.mvictoria@gmail.com](mailto:sanchez.mvictoria@gmail.com)

Dolores Orta

[doloresorta@yahoo.com](mailto:doloresorta@yahoo.com)

Facultad de Lenguas, UNC

Córdoba, Argentina

#### Resumen

El objetivo del presente trabajo es comunicar resultados parciales derivados del último tramo, actualmente en ejecución, de una investigación, subsidiada por SECyT, que indaga sobre el impacto del empleo de un registro de contenidos léxicos (*vocabulary notebook*) en la enseñanza explícita de palabras con similitud morfológica (*synforms*) en alumnos de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado. Numerosos autores defienden esta herramienta (Lewis, 2000; Fowle, 2002; Tezgiden, 2006) en el control del aprendizaje y desarrollo de conciencia léxica, definida por Graves y Watts-Taffe (2002) como una predisposición cognitiva y afectiva hacia la palabra. Ruddell y Shearer (2002) enfatizan ganancias en la profundidad y amplitud de los conocimientos, en tanto que McCrostie (2007) ahonda en la importancia de su diseño para determinados objetivos comunicativos. Walters y Bozkurt (2009) aportan datos sobre mayor autonomía y conciencia léxica, en tanto que Uzun (2013) señala incremento en la responsabilidad hacia el propio aprendizaje. En el actual proyecto, se aplica un registro de diseño especial al caso específico del aprendizaje de *synforms*. Se seleccionaron y clasificaron los términos meta en base a la taxonomía de Laufer (1991), que clasifica los *synforms* en diez (10) categorías. En dos grupos de alumnos del mismo nivel, se lleva adelante la enseñanza explícita y se utiliza el registro de manera sistemática solamente en el grupo experimental. Al finalizar el periodo experimental para cada grupo de términos, se administran evaluaciones parciales de vocabulario, y al finalizar los grupos de vocablos, se administrarán evaluaciones finales. Tanto el presente trabajo como las investigaciones de dos bienios anteriores responden al interés en la investigación del aprendizaje léxico en una segunda lengua que, según Laufer y Nation (2013), ha tenido un vigoroso crecimiento desde la década de los noventa y crecientemente alerta sobre la magnitud, tanto cuantitativa como cualitativa, del desafío de aprender léxico.

#### Introducción

El objetivo del presente trabajo es comunicar resultados parciales derivados del último tramo, en ejecución al momento de realizar esta presentación, de una investigación, subsidiada por la SECyT (UNC), que indaga sobre el impacto del empleo de un registro de contenidos léxicos (*vocabulary notebook*) en la enseñanza explícita de palabras con similitud morfológica (*synforms*) en alumnos de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado. El estudio de vocabulario en Lengua Extranjera (LE) ha experimentado un resurgimiento en lo que respecta a investigación en los últimos años, ya que su importancia ha quedado de manifiesto en numerosos trabajos académicos. Desde principios de la década de los años noventa, renombrados lingüistas han posicionado al vocabulario en el centro y en la base de la comunicación. Así, McCarthy (1990: 123) afirmaba que, incluso si hubiera un aprendizaje eficaz y exitoso de la gramática y la fonología de una lengua extranjera para que la comunicación logre ser significativa, se necesitaban palabras para expresar amplios espectros de significado. Según Vermeer (1992: 150), el aprendizaje de palabras se encuentra en un estadio anterior al de la comprensión y resulta en un aprendizaje más sustancial. A comienzos del siglo veintiuno y en contraposición al descuido y discriminación del pasado, tanto la enseñanza como la investigación del proceso de adquisición de una lengua nativa y extranjera reconocen la posición eminentemente central que ocupan la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario (Laufer, 2008: 142). El presente trabajo y las investigaciones de dos bienios anteriores responden al interés en la investigación del aprendizaje léxico en una segunda lengua que, según Laufer y Nation (2013: 172), ha tenido un vigoroso crecimiento desde la década de los noventa y crecientemente alerta sobre la magnitud, cuantitativa y cualitativa, del desafío de aprender léxico. Entre los resultados relevantes del proyecto de investigación denominado “Estrategias de aprendizaje de vocabulario en alumnos de niveles post-intermedio y avanzado, en carreras de grado en inglés”, llevado a cabo en el bienio 2010-2011, se encontraban los datos preocupantes de que, en general, el espectro de estrategias específicas de aprendizaje léxico en alumnos de ambos niveles no era completo, que una gran proporción de alumnos no realizaba trabajos cognitivos profundos ni de compleja manipulación semántica y que con escasa frecuencia se incorporaba la producción y uso de contenidos léxicos aprendidos en contextos nuevos, todo ello como parte constitutiva del proceso de adquisición de contenidos léxicos. Éstas fueron las razones por las cuales en el segundo tramo del proyecto, es decir en 2012-2013, y a través del proyecto “La enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de contenidos léxicos en niveles post-intermedio y avanzado, en carreras de grado en inglés”, el equipo de trabajo decidió echar una mirada introspectiva a las prácticas docentes dentro del aula y los materiales de trabajo empleados a fin de determinar los grados de homogeneidad o heterogeneidad existentes entre los docentes de estos niveles con respecto a decisiones didácticas para la enseñanza de contenidos léxicos. Basados tanto en las apreciaciones docentes como en los intereses demostrados por el alumnado, los integrantes del equipo procedieron, en la segunda parte de este bienio, a implementar la enseñanza explícita de una serie de estrategias para la enseñanza de vocabulario. Dichas estrategias fueron derivadas de la taxonomía de Schmitt (1997: 110) y se trató de las siguientes: en el nivel post-intermedio, se buscó indagar sobre el impacto de la estrategia de recolección de ejemplos en el aprendizaje de contenidos léxicos agrupados bajo campos semánticos, en tanto que en el nivel avanzado, se investigó el impacto de la utilización de imágenes visuales literales y/o humorísticas en el aprendizaje de expresiones idiomáticas, por un lado, y el rol del estudio de reglas

de afijación en el aprendizaje de léxico específico. Se obtuvieron variados resultados, predominantemente positivos. Se ha observado, sin embargo, que aún después de la enseñanza explícita de estrategias y la implementación de nuevas prácticas didácticas basadas en los resultados obtenidos, subsisten algunas dificultades específicas en la producción escrita espontánea de los alumnos, razón por la cual el equipo ha decidido continuar con la línea de investigación, re-orientando los objetivos con el propósito de indagar con mayor profundidad en la naturaleza de tales dificultades. En instancias evaluativas de producción escrita, se han hallado dificultades reiteradas tales como la confusión entre componentes léxicos con similitud de formas y el empleo de vocablos básicos en situaciones en las que léxico específico y de adecuado registro social y/o más idiomático no solamente sería más indicado sino que se incluye en el repertorio de vocabulario enseñado. Por esta razón, el proyecto de investigación propuesto para el bienio 2014-2015, "Impacto de un registro de contenidos léxicos en el aprendizaje de vocabulario con dificultades generadas por similitud morfológica y especificidad semántica en niveles post-intermedio y avanzado de ILE (Inglés como lengua extranjera)", se propone indagar sobre el impacto en la adquisición de contenidos léxicos en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de los factores intraléxicos de similitud morfológica (*synformy*) y grado de especificidad en alumnos de niveles post-intermedio y avanzado iniciados en el empleo de un registro personalizado (*vocabulary notebook*) y expuestos a estrategias específicas de aprendizaje léxico diseñadas para dar respuesta a la mencionada problemática. Los objetivos específicos del proyecto son: 1) categorizar los problemas derivados de tales factores intraléxicos según taxonomías existentes y analizar los materiales de estudio y fuentes de aprendizaje léxico tanto directo como incidental básicos correspondientes a los niveles estudiados a fin de identificar las áreas problemáticas derivadas de los dos factores seleccionados; 2) promover el diseño de una plantilla para el registro léxico con características que respondan a la problemática identificada; 3) medir el impacto del uso sistemático de tal registro en el desempeño escriturario de los alumnos; y 4) recoger preferencias y opiniones entre el alumnado y los docentes con respecto a la eficacia de tal estrategia en el aprendizaje de vocabulario, el desarrollo de una conciencia léxica y el desempeño escriturario. El presente trabajo se refiere solamente al primero de los factores intraléxicos abordados en la investigación.

Con el propósito de profundizar entonces la investigación general acerca de las estrategias de aprendizaje de vocabulario que utilizan los estudiantes de ILE en los niveles post-intermedio y avanzado, el equipo de investigación se propuso implementar la herramienta de un *vocabulary notebook* especialmente diseñado que podría facilitar la adquisición de palabras con similitud morfológica. Numerosos autores defienden esta herramienta (Lewis, 2000; Fowle, 2002; Tezgiden, 2006) en el control del aprendizaje y desarrollo de conciencia léxica, definida por Graves y Watts-Taffe (2002: 256) como una predisposición cognitiva y afectiva hacia la palabra. Ruddell y Shearer (2002: 359) enfatizan ganancias en la profundidad y amplitud de los conocimientos, en tanto que McCrostie (2007: 249) ahonda en la importancia de su diseño para determinados objetivos comunicativos. Walters y Bozkurt (2009: 18-19) aportan datos sobre mayor autonomía y conciencia léxica a partir del uso sistemático de la herramienta aludida.

Resulta fundamental revisar ciertos conceptos que hacen a la teoría del aprendizaje de vocabulario y sus estrategias. Las estrategias de aprendizaje de una lengua se definen como "cualquier set de operaciones, pasos, planes y rutinas utilizadas por un estudiante para facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de información" (Wenden y Rubin, 1987: 19). Mientras que varios investigadores estudiaron, describieron y categorizaron las estrategias de aprendizajes de una segunda lengua

(Naiman, Frohlich, Stern, y Todesco, 1978; Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990), Schmitt (1997: 207) diseñó una taxonomía de estrategias de aprendizaje específicamente orientadas al aprendizaje de vocabulario. Esta taxonomía distingue entre estrategias de descubrimiento, aquellas que son utilizadas para averiguar el significado de una nueva palabra; y estrategias de consolidación: aquellas utilizadas para almacenar la nueva palabra en la memoria a largo plazo.

Estas dos categorías a su vez se subdividen en estrategias de determinación, cognitivas, metacognitivas, de memoria o sociales. Dentro de las 58 estrategias de aprendizaje de vocabulario incluidas en la taxonomía de Schmitt (1997), la referida a llevar un registro de vocabulario está clasificada como una estrategia cognitiva dentro de las de consolidación. Un registro de este tipo puede ser mejor definido como una suerte de diccionario personal, en el cual los estudiantes consignan palabras desconocidas por ellos junto con sus significados y otros aspectos que consideran importantes, como por ejemplo, su categoría gramatical, familia de palabras, colocaciones, sinónimos, antónimos y oraciones en contexto. Este tipo de registros son frecuentemente sugeridos como herramientas efectivas para alumnos con el fin de organizar y gestionar su aprendizaje de vocabulario. Schmitt y Schmitt (1995: 138) ofrecen sugerencias para el diseño del registro, así como también un programa modelo para incorporar este registro en el trabajo áulico. Por más que el uso de esta herramienta aparezca en la taxonomía de Schmitt (1997) como una sola estrategia de aprendizaje, es bastante claro que implica la práctica de una variedad de estrategias. Fowle (2002: 347) señala que los estudiantes pueden hacer uso de una multiplicidad de estrategias de determinación para descubrir el significado y otros aspectos de una palabra desconocida, como por ejemplo, usar diccionarios bilingües y monolingües, inferir por contexto o buscar ayuda en sus docentes o pares. Las estrategias de consolidación son también utilizadas al momento de agregar información en el registro y estudiarla. Además, trabajar con el registro en clase respalda el uso de las estrategias de consolidación debido a que los alumnos deben volver a él para recuperar palabras y utilizarlas en distintas actividades. Es por esto que se puede concluir que el uso de un registro léxico les ofrece a los alumnos la oportunidad de expandir su repertorio de estrategias de aprendizaje de vocabulario y además tiene el potencial de enriquecer su aprendizaje de términos en LE, tal vez más que cualquier otra estrategia.

De acuerdo con Fowle (2002: 312), el uso de esta herramienta promueve el aprendizaje independiente y la autonomía de los estudiantes, características que son de crucial importancia para todo estudiante de ILE en el nivel avanzado. Alcanzar un grado suficiente y adecuado de autonomía, que permita ser responsable de su propio proceso de aprendizaje, debería ser una meta que todo alumno debe perseguir. El mencionado autor también enfatiza que uno de los objetivos de la implementación de esta herramienta es que el alumno puede identificarse con su propio proceso de aprendizaje de vocabulario al manipular y personalizar el registro de acuerdo con sus intereses y estrategias probadas. Por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del alumno de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la

selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación (Knowles, 1990: 67-68).

Los estudios sobre la autonomía en el aprendizaje surgieron a raíz de la crisis del concepto de método, situación en la que el alumno y el aula adquirieron una relevancia teórica y conceptual desconocida hasta entonces. El aprendiente deja de ser visto como un receptor pasivo de los conocimientos para concebirse como el protagonista y agente del proceso de aprendizaje; el aula es considerada como el espacio social en el que se produce el aprendizaje y la interacción. A esta situación, calificada de postmétodo, hay que añadir la confluencia de los aportes de las teorías de la educación y de la política educativa, por un lado, y las de la psicología y la psicolingüística, por otro. Uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía fue Knowles (1972, 1990). En el ámbito de la didáctica de las lenguas, Holec (1980: 80) define la autonomía como "la capacidad de gestionar el propio aprendizaje"; esta no debe ser entendida como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas. Por su parte, Dickinson (1987: 57) argumenta a favor del aprendizaje autónomo con las siguientes cinco razones. Primero, existen motivos de tipo práctico: el aprendizaje autónomo ayuda a aquellos alumnos que les resulta imposible asistir regularmente a clase. En segundo lugar, colabora con las diferencias individuales que los alumnos pudieran tener (relativas no sólo a su actitud, sino también a sus estilos de aprendizaje y a las estrategias que aplican). En tercer lugar se encuentran los fines educativos debido a que el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del buen estudiante; y en el cuarto lugar aparece la autonomía como una cuestión estimulante y motivacional del alumno en el sentido que le otorga más libertad al momento de transitar por su proceso de aprendizaje. En quinto y último lugar, figura el objetivo de aprender a aprender, ya que la autonomía promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas.

A continuación se describen los procedimientos seguidos en la implementación de la herramienta, al igual que una descripción de la misma, con la discusión y el análisis de resultados parciales obtenidos a partir de su utilización en dos comisiones de alumnos correspondientes al nivel avanzado de una clase de ILE, una de las cuales proporcionó un grupo de control, en tanto que la otra alojó un grupo experimental.

### Implementación de la herramienta

En una primera instancia de la investigación se procedió a designar un grupo experimental (30 alumnos) y un grupo de control (33 alumnos) de dos comisiones con competencias léxicas similares, que fueron comprobadas a través de la administración de un *pre-test* y actividades diagnosticadoras de rutina llevadas a cabo al comienzo del periodo de clases. También con anterioridad al comienzo del trabajo de investigación, se brindó a ambos grupos de alumnos, así como a la totalidad de alumnos que formaron parte de las comisiones de la materia durante aquel ciclo lectivo, instrucción teórica sobre los principales factores que pueden afectar el aprendizaje de una nueva palabra, resumidos por Laufer (1997) como factores de pronunciación, ortografía, extensión, morfología (que, a su vez, incluye complejidad de afijación y derivación), categoría gramatical, aspectos semánticos tales como grado de abstracción, especificidad, restricciones

registrales, idiomática y polisemia), y la similitud morfológica o *synformy* (pp. 142-153). Laufer explica que durante el estudio comprensivo en el cual investigó sobre el grado en el que las formas léxicas similares inducían errores en aprendices de ILE, definió dos tipos de similitud morfológica. Distinguió una similitud morfológica *general*, en base a las características que todos los *synforms* compartían, tales como el número de sílabas de las palabras que causaban confusión, la posición silábica idéntica de los segmentos confundidos en la palabra meta y la palabra equivocada, y patrones idénticos de acentuación y categoría gramatical). Y distinguió una similitud morfológica *específica*, que fue a su vez desglosada en diez (10) categorías de *synforms*, cada una de las cuales representaba un tipo de similitud entre la palabra meta y el error cometido. Dichas categorías son las siguientes (pp. 147-148):

Categoría	Tipo de Synform	Ejemplo
1	misma raíz, productiva en inglés contemporáneo con sufijos diferentes	<i>considerable/considerate</i>
2	misma raíz, no productiva en inglés contemporáneo	<i>integrity/integration</i>
3	se diferencian por la presencia de un sufijo en uno solo de los elementos de cada par	<i>historic/historical</i>
4	misma raíz, no productiva en inglés contemporáneo, diferentes prefijos	<i>resumption/assumption</i>
5	difieren por la presencia de un prefijo en solamente uno de los elementos de cada par	<i>fault/default</i>
6	idénticos en todos sus fonemas, con excepción de una vocal o diptongo en la misma ubicación	<i>affect/effect</i>
7	difieren en la presencia de un sonido vocal presente solamente en uno de los componentes de cada par	<i>quite/quiet</i>
8	idénticos en todos sus fonemas con excepción de una consonante	<i>extend/extent</i>
9	difieren por la presencia de una consonante solamente en uno de los pares	<i>ledge/pledge</i>
10	idénticos en sus consonantes pero diferentes en sus vocales (más de una)	<i>base/bias</i>

Tabla 1.

Una exploración concienzuda de los materiales de lectura de la asignatura correspondiente demostró que los materiales contenían en el interior de sus textos una porción sustancial de elementos léxicos cuyo aprendizaje en niveles sofisticados de desempeño podría verse obstaculizado por cuestiones de similitud morfológica, y que en esa abundante cantidad de términos afectados de esta complejidad, reflejaba la totalidad de las categorías delineadas por Laufer.

Una vez introducido y consolidado el tema teórico, al grupo de control se le suministró una lista de pares de palabras con similitudes morfológicas extraídos de los materiales

de lectura de la unidad de contenido “Medios de Comunicación”, que ya había sido desarrollada al momento de comenzar la investigación, y otro listado de igual extensión de elementos tomados de los materiales de lectura de la unidad de contenido “Artistic Expression”, que estaba siendo desarrollada al momento de iniciar la implementación de la herramienta escogida. La consigna de trabajo para los estudiantes en el grupo de control fue investigar las diferencias en *significado* y *uso* entre los componentes de los distintos pares de palabras, mediante la utilización de los recursos habituales que empleaban para el aprendizaje de contenidos léxicos. Los alumnos contaron con dos semanas para cumplir con los requisitos del proyecto y al cabo de dicho periodo, se dedicó una clase adicional al análisis, discusión, práctica y consolidación de los contenidos léxicos meta propuestos. Se comunicó a los alumnos que a la semana siguiente se llevaría a cabo una evaluación – con componentes tanto de reconocimiento como de producción – sobre los *synforms*.

Por otra parte, en el grupo experimental se procedió de la siguiente manera: se replicaron los pasos cumplimentados en el grupo de control, con la diferencia de que la consigna estuvo acompañada por la descripción y ejemplificación visual de un registro de contenidos léxicos (*vocabulary notebook*) con sus distintas aplicaciones y alcances. Dicho registro tenía el formato de una tabla en la que se insertaban los contenidos léxicos meta, organizados según nueve (9) de las categorías de Laufer, ya que se unificaron las categorías 1 y 2. El registro contenía una explicación de cada categoría y espacio para incluir definiciones de los términos; ejemplos tomados de fuentes adicionales a los materiales de clase, con espacio para consignar tales fuentes; observaciones personales sobre dificultades específicas; y recursos mnemotécnicos sugeridos e individuales, con autorreflexión sobre posibles soluciones a las problemáticas presentadas. Se hizo énfasis en la importancia de incluir y poner en práctica una estrategia mnemotécnica personal para la posterior retención del ítem léxico. También se aclaró que el registro de muestra debía convertirse en una herramienta de uso personal, por lo que estaba sujeta a las ampliaciones, simplificaciones y/o rectificaciones que demandaran sus necesidades, intereses y/o preferencias en términos de estilos de aprendizaje y abordaje de dificultades específicas. Habiéndose respetado los mismos plazos otorgados al grupo de control, se fijó la fecha para una evaluación idéntica a la administrada en el grupo de control. Las evaluaciones fueron diseñadas con el fin de dilucidar si la herramienta había influido positivamente en la adquisición de léxico con dificultades específicas ligadas a la similitud morfológica. Una vez administradas y corregidas las evaluaciones, se compararon los resultados con otros datos, tales como el empleo espontáneo de los *synforms*, y su grado de precisión, en la producción escrita de los participantes en evaluaciones parciales y finales.

**Evaluación de *synforms* relacionados con los campos léxicos tratados en las unidades referidas a “Medios de comunicación” y “Expresión Artística”**

La evaluación escrita constó de cuatro ejercicios que evaluaban los términos con similitud morfológica y demandaba distintos tipos de actividades cognitivas, todas ellas incluidas en la gama de actividades que se llevan habitualmente a cabo en la asignatura como parte del proceso de enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje léxico. El primer ejercicio consistía en la elección de un ítem apropiado para ser insertado en una oración contextualizadora, en la que el ítem, disponible en una caja de palabras, con alguno

distractores, debía ser además modificado en su categoría gramatical. Es decir, el ejercicio combinaba lectura comprensiva global y conocimiento de reglas de afijación. La lectura comprensiva se practica de manera constante en la asignatura donde se llevó a cabo el experimento, y en cuanto a las reglas de afijación, los alumnos ya habían sido expuestos a ellas con anterioridad a los diversos pasos del procedimiento aquí descrito. En el segundo ejercicio, se proporcionó una serie de oraciones con *synforms* sombreados, para que los alumnos trazaran un círculo en torno al elemento que consideraban correcto en cada caso. Para el tercer ejercicio, se reproducían oraciones auténticas tomadas de una variedad de fuentes, y en ellas se destacaba una palabra que conformaba uno de los pares de algunos de los *synforms* meta. En este caso, los alumnos debían demostrar conocimiento del significado del término articulando una definición o una explicación, o apelando a cualquier otro recurso de producción, como la escritura de una oración ejemplificativa o un párrafo breve que revelara el sentido del léxico en cuestión. Por último, el cuarto ejercicio requería no sólo la explicación de las diferencias entre los elementos de un par de *synforms* determinado, sino también la producción escrita de oraciones autoexplicativas (*self-explanatory sentences*) propias para acreditar conocimiento efectivo de la explicación teórica.

**Análisis y discusión de los resultados (parciales) obtenidos**

Los resultados obtenidos de las pruebas para el grupo de control y el experimental se encuentran en la siguiente tabla:

Ejercicio	Resultado grupo de control	Resultado grupo experimental
1- Formación de familia palabras	14 alumnos con 50% o más de respuestas correctas	20 alumnos con 50% o más de respuestas correctas
2- Identificación de la palabra correcta en el par de <i>synforms</i>	11 alumnos con 100% de palabras correctas.	18 alumnos con 100% de palabras correctas.
3- Explicación del significado del <i>synform</i>	15 alumnos con 60% de palabras definidas correctamente	22 alumnos con 60% de palabras definidas correctamente
4- Elección de una estrategia para contrastar el significado de un par de <i>synforms</i>	12 alumnos con 60% de palabras definidas correctamente	20% con 60% de palabras definidas correctamente.

Tabla 2.

En el grupo de control, en el primer ejercicio de la evaluación, catorce (14) alumnos tuvieron más del cincuenta por ciento (50%) de respuestas correctas, mientras que en el grupo experimental fueron veinte (20) los que respondieron acertadamente el mismo porcentaje mínimo de preguntas. En el caso de los alumnos que respondieron correctamente, se pudo observar la presencia de errores de ortografía que no

impidieron constatar que de hecho, los alumnos habían podido identificar la palabra que correspondía. En el segundo ejercicio, en el grupo de control, once (11) alumnos obtuvieron un puntaje perfecto al haber seleccionado la palabra correcta en la totalidad de oraciones, en tanto que en el grupo experimental lo hicieron dieciocho (18) sujetos. Con respecto al tercer ejercicio, en el grupo de control, quince (15) alumnos pudieron definir correctamente al menos el sesenta por ciento (60%) de los términos evaluados, mientras que en el grupo experimental fueron veintidós (22) sujetos los que así se desempeñaron. Se identificó un error recurrente en la explicación del término *humane*, que demandó una breve indagación entre los alumnos participantes, debido a que aparentemente, la palabra no presenta demasiada complejidad. De acuerdo con los comentarios vertidos, los docentes asumen que el error se debió a que los alumnos de ambos grupos que no lograron una adecuada explicación no valoraron el contexto en el que estaba situada la palabra y por lo tanto fallaron al definirla. Por último, en el cuarto ejercicio, en el que los alumnos contaban con la libertad de elegir la estrategia que más útil les resultara, en el grupo de control, doce (12) alumnos proveyeron las diferencias de al menos el sesenta por ciento (60%) correctamente. La estrategia más utilizada por los alumnos fue la oración autoexplicativa, seguida por concordancia y por último el uso de palabra clave. En el grupo experimental, veinte (20) registraron más del sesenta por ciento (60%) de respuestas correctas. Las estrategias utilizadas se corresponden con las del grupo de control. A partir de estos resultados parciales, el equipo de investigación concluye que, al menos en esta experiencia, el impacto del uso del registro de términos fue positivo, ya que en todos los ejercicios de la evaluación, los resultados en el grupo experimental fueron mejores que los del grupo de control.

En el caso de los resultados recogidos a partir de la evaluación de *synforms* correspondientes a los campos semánticos relacionados con los contenidos de “Expresión Artística”, no variaron demasiado con respecto a los resultados que se analizan y discuten en la sección anterior. En este caso, y con el propósito de sintetizar los resultados, en el grupo de control, y en promedio general, diecisiete (17) alumnos resolvieron correctamente más del cincuenta por ciento (50%) de la prueba, mientras que en el grupo experimental, así lo hicieron veintitrés (23) alumnos. Nuevamente, se observó un número mayor de respuestas certeras en los alumnos del grupo experimental por sobre los del grupo de control, lo cual corrobora la conclusión expresada más arriba.

Si bien estos resultados obtenidos son parciales, al momento de elaborar este informe comienzan a llegar datos de resultados obtenidos en otras comisiones, tanto en el nivel avanzado como en el nivel post-intermedio. Aunque estos datos están siendo procesados, las primeras observaciones dan cuenta de una reiteración de los resultados que habilitaría la presunción de que en todos los casos la conclusión general será que el empleo de un registro de contenidos léxicos especialmente diseñado para contemplar las dificultades específicas de aprendizaje planteadas por el fenómeno de *synformy* es pragmáticamente efectivo. En la próxima etapa de análisis de los resultados, el equipo prevé indagar sobre cuáles han sido las categorías más o menos complejas en los distintos grupos, en términos tanto de reconocimiento como de producción; qué términos plantean dificultades especiales no respondidas o respondidas sólo parcialmente por el empleo de la herramienta; y también qué grado de transferencia existe de los resultados obtenidos en estas pruebas especiales a los que se producen en instancias espontáneas en evaluaciones parciales y finales no focalizadas en esta temática especial del área del vocabulario, entre otros aspectos relevantes. El equipo también prevé la observación de algunos registros confeccionados por los alumnos, seleccionados de manera aleatoria y duplicados para su posterior inspección, con la convicción de que tal tarea arrojará

información reveladora sobre estrategias mnemotécnicas de preferencia entre el alumnado, los recursos digitales o no digitales que emplean con mayor asiduidad, y el grado de compromiso que adoptan con respecto a la incorporación de la producción personal al proceso integral de aprendizaje de un contenido léxico nuevo, entre otros aspectos quizás no contemplados por el equipo.

### **Heteropercepción del procedimiento: evaluación de los alumnos**

Al concluir todas las etapas del procedimiento, los alumnos que participaron del grupo experimental respondieron a una encuesta que intentaba recabar información sobre las apreciaciones y percepciones de su participación en la experiencia de aplicación de un registro léxico para términos con similitud morfológica. El setenta y tres por ciento (73%) encontró el uso del registro muy útil, y el treinta y siete por ciento (37%) restante lo encontró útil. En cuanto a las características salientes de este registro, el setenta y dos por ciento (72%) valoró la facilitación de conocimiento y aprendizaje de las diferencias entre los pares de *synforms* y, en menor medida, valoraron la posibilidad de cometer menos errores en futuras pruebas de redacción escrita. La encuesta también contemplaba un espacio para que los participantes propusieran modificaciones en el instrumento empleado. Con respecto a las mejoras que realizarían en el registro, los alumnos propusieron insertar el equivalente en español, los sinónimos y antónimos y la correspondiente familia de palabras de cada término en cuestión. Con referencia a las estrategias que utilizaron para diferenciar los pares de términos y retener su significado, los alumnos mencionaron, en primer lugar, el uso de un diccionario monolingüe, y en segundo lugar, ubicaron la incorporación al registro de *collocations*, imágenes y oraciones autoexplicativas. Luego se refirieron a la relación entre el uso del registro léxico y la mejora en su predisposición cognitiva y afectiva hacia el conocimiento de vocabulario, es decir lo que conocemos como *conciencia léxica*, a lo que el ciento por ciento (100%) de los alumnos respondió que fue una relación estrecha y positiva. Finalmente, el setenta y tres por ciento (73%) de los alumnos consideró que el conocimiento específico de ítems léxicos con similitud morfológica es muy importante en su rendimiento escrito, en tanto que el treinta y siete (37%) lo consideró importante. A modo de cierre de la encuesta, los alumnos compartieron sus apreciaciones y entre ellas resaltaron que el uso del registro les ayudó a mejorar su trabajo de búsqueda en diccionarios y que verían con agrado que el registro se implementara en todas las unidades de contenido de la materia.

### **Conclusión**

A partir de los resultados parciales que aquí se informan, al igual que de las observaciones preliminares de los datos aún sin procesar de manera completa, es posible concluir que el fenómeno de *synformy* resulta interesante a los alumnos de niveles post-intermedio y avanzado de ILE porque trae al foco de su atención dificultades que los docentes y supervisores detectan en la producción escrita de los alumnos, pero de los cuales no siempre son conscientes los propios alumnos. La utilización de herramientas tales como un registro de *synforms* como complemento de la instrucción formalizada en el aula

para alcanzar objetivos de aprendizaje léxico en general tiene buena recepción entre los alumnos debido a la posibilidad que éste brinda por su diseño simple (el formato básico es el de una tabla), abierto (permite la incorporación de nuevas categorías, definiciones, ejemplos, y hasta imágenes) y compatible con las tecnologías y los recursos virtuales de los que hacen uso frecuente los alumnos (por tratarse el registro de un elemento *blando*, facilita su construcción paulatina con posibilidades de hipervinculación con los diversos sitios y recursos disponibles *online*). En general, la herramienta puede resultar ser facilitadora del desarrollo de mayor *conciencia léxica* al permitir que los alumnos se involucren de manera personal, y por lo tanto afectiva, con el proceso de construcción personalizada del registro, que sumada a las innumerables posibilidades que le ofrece la Internet y la dexteridad de los alumnos en su manejo, potencia no sólo su grado de autonomía y control de su propio aprendizaje, sino que los predispone para un mayor entusiasmo en el abordaje del aprendizaje léxico, cuya centralidad en el crecimiento de las competencias lingüísticas es incuestionable. Por otro lado, para docentes y supervisores, el fenómeno de *synformy* resulta igualmente interesante, y el empleo de un registro de contenidos léxicos facilita la presentación para su práctica y consolidación de aquellos términos cuya similitud morfológica puede conducir a posibles confusiones o expresiones erróneas. La existencia de este registro es también un permanente recordatorio para los instructores de vocabulario de que los elementos allí consignados contienen una complejidad reconocida y que, por lo tanto, requieren de suficientes instancias de práctica que ayuden a discriminar las diferencias entre los elementos de los pares de *synforms* y la ampliación de las posibilidades de exposición de los alumnos a tales complejidades más allá de los contextos – en muchos casos únicos – en los que emergen los ítems léxicos en los materiales específicos de la asignatura. Por último, es preciso recalcar que la construcción de un registro de contenidos léxicos para dificultades específicas bien podría abordarse como una actividad de tipo colaborativo para ser desarrollada colectivamente por los participantes de un curso mediante las adecuadas herramientas que brindan las plataformas virtuales que, en un contexto de aprendizaje mixto o híbrido – es decir, *blended learning* – se elaboran como complementos para la enseñanza presencial en las aulas.

### Referencias bibliográficas

Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fowle, C. (2002). Vocabulary notebooks: implementation and outcomes. *ELT Journal*, 56 (4), 380-388.

Graves, M. F. y Watts-Taffe, S. M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. En E. Farstrup, y S. J. Samuels, (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 237-298). Newark, DE: International Reading Association.

Holec. H. (1980). *Autonomía y aprendizaje en lengua extranjera*. Madrid: Publicaciones del Consejo de Europa.

Knowles, M. (1990). *The adult learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf.

Knowles, M. y Knowles, H. (1972). *Cómo desarrollar mejores directores*. México, D.F.: Diana.

Laufer, B. (1991). How much lexis is necessary for reading comprehension? En P. J. L. Arnaud y H. Bejoint, (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). Basingstoke: Macmillan.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. En J. Coady y T. Huckin, (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer, B. (2008). 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: CUP.

Laufer, B. y Nation, I. S. P. (2013). Vocabulary. En S. M. Gass y A. Mackey, (Eds.), *The Routledge handbook of Second Language Acquisition* (pp.163- 181). New York: Routledge.

Lewis, M. (2000). *Teaching collocation*. London: Thomson Heinle.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: OUP.

McCrostie, J. (2007). Examining learner vocabulary notebooks. *ELT Oxford Journal*, 61 (3), 246-255.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. y Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Newbury House.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. En A. Wenden y J. Rubin, (Eds.), *Learner strategies in Language Learning* (pp15-19). Englewood: Prentice-Hall

Ruddell, M.R., y Shearer, B.A. (2002). "Extraordinary," "tremendous," "exhilarating," "magnificent": Middle school at-risk students become avid word learners with the vocabulary self-collection strategy (VSS). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 352-363.

Schmitt, N y Schmitt, D. (1995). Vocabulary Notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49 (2), 133-143.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy, (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-228). Cambridge: CUP.

Tezgiden, Y. (2006). *Effects of instruction in vocabulary learning strategies*. [Tesis sin publicar] Universidad de Bilkent, Ankara. Recuperado de: <http://fle.metu.edu.tr/node/164>

Uzun, L. (2013). Promoting vocabulary learning through teaching and learning strategies and gender. *Journal of Academic Language & Learning*, 7 (1), 1-13.

Vermeer. A. (1992). Exploring the second language learner lexicon. En L. Verhoeven y J. A. L. de Jong, (Eds.), *The construct of language proficiency* (pp.147-162). Amsterdam: John Benjamins.

Walters, J. y Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 13 (4), 3-23.

Wenden, A y Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood: Prentice-Hall

## Capítulo 11

### **“El Juego de la Vida”: la lengua como instrumento de poder**

Castiñeira, Beatriz.

[bcastineira@gmail.com](mailto:bcastineira@gmail.com)

Mucci, María Rosa.

[maromucci@yahoo.com.ar](mailto:maromucci@yahoo.com.ar)

ISFD N° 11, ISFD N° 24, ISFD N° 100, Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Quilmes.

Buenos Aires, Argentina

### **Resumen**

El trabajo integrado de lengua, estudios culturales y en especial discurso académico motivan la alfabetización académica a nivel superior. Es fundamental la enseñanza de la lengua atendiendo al impacto que producen los diversos discursos sociales que se ven afectados por el contexto cultural en el que nos encontramos inmersos. A través del juego, en este caso “El juego de la vida”, los alumnos se reconocen reflejados por su propia ideología, sus expectativas y sentimientos. El juego permite la posibilidad de dinamizar la lengua y, a su vez, la cultura se define fácilmente por la intensidad y la dimensión de éste. En el juego se evidencian experiencias personales que dan cuenta de las diversas individualidades que son externalizadas a través de la lengua, ya sea como aportes reflexivos y/o como bienes estructurados cultural y socialmente, los cuales operan como referencia tanto dentro de la comunidad universitaria como de la sociedad en general. En este contexto entendemos que es fundamental una mirada a la alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior desde una visión reflexiva que permita comprender el alcance de la lengua como forma de expresión cultural.

### **Introducción**

La alfabetización académica en el nivel superior ha sido una preocupación de docentes universitarios e investigadores en el marco de la promoción de la investigación. Considerando que el discurso debería ser un tema de análisis más allá de las disciplinas involucradas, es importante prestar atención a conceptos tales como: significado, interacción, cognición y contexto. Tomando el contexto como punto de partida, se aprecia que no existe una teoría acerca de él aunque es un término relacionado con la alfabetización y utilizado ampliamente dentro del ámbito académico y con diferentes acepciones.

Siguiendo la perspectiva de la gramática funcional-sistémica, Halliday (1978) ubica al