

ANÁLISIS DEL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DE NUEVO VOCABULARIO A TRAVÉS DEL TRATAMIENTO DE LA PRÁCTICA DE LECTURA

Claudia Villegas Mercado¹

RESUMEN

La práctica de lectura es una actividad cotidiana en el aula, de ella esperamos obtener experiencia sobre la lengua, para hacer el uso apropiado. Con esta práctica nos enfrentamos a la comprensión de nuevos significados de vocabulario, sobre todo, en aquellas palabras que encontramos por primera vez. Un texto nos provee de elementos para auxiliarnos, como su estructura y contexto. El aprendiente se acerca al significado a través de estos elementos, pues la adquisición de vocabulario es uno de los procesos por el que pasa. El tratamiento de los textos, el proceso de la lectura y el aprendizaje de vocabulario comprenden mucho más procesos de los que usualmente consideramos para

lograr la adquisición de la lengua. El vocabulario es parte medular, así como de la enseñanza y adquisición de ella; por lo tanto es importante entender procesos que son poco observados pero necesarios para lograr el éxito en la práctica de la lectura y vocabulario en la enseñanza de una segunda lengua.

Palabras clave: vocabulario, adquisición, lectura, análisis, textos.

ABSTRACT

The practice of reading is a daily activity in the classroom. From this practice we expect to gain experience on the language, which later is to become

¹ Maestra en Lingüística Aplicada. Profesora de asignatura de la Facultad de Lenguas. Su campo de investigación es todo lo relacionado a Lingüística Aplicada (docencia, sociolingüística, adquisición de vocabulario y procesos de lectura. Correo electrónico: calipul2001@yahoo.com.mx, cladi28@hotmail.com.

new knowledge. With this practice we face new meanings in vocabulary; mainly, those words seen for the first time. A text provides elements for this practice, namely the context. Learners reach a meaning through these elements in the text. Vocabulary acquisition is one of the learners' processes in a text. The treatment of texts, the reading processes, and learning involve some other processes rather than those we consider to

acquire a language. Vocabulary holds a central part in languages, so is in teaching and learning; therefore, it is important to understand these non-observed processes mandatory, at the same time, to succeed in the areas of reading and vocabulary in the 2L teaching practice.

Key words: vocabulary, acquisition, reading, analysis, texts.

INTRODUCCIÓN

Estudios en el desarrollo del léxico tratan de identificar el proceso cognitivo que tiene que ver con las conexiones que existen entre forma y significado en la adquisición de vocabulario. Esto significa la codificación inicial y la retención subsecuente a la asignación del significado de nuevas palabras.

Se busca entender lo que pasa al tratar de adquirir el significado de nuevas palabras en el discurso escrito. Cómo es que los alumnos hacen la elección para cada elemento de significado basado en su conocimiento interno de la lengua y en el uso específico de cada palabra. Idealmente se piensa que al leer, parte de ese vocabulario forma el nuevo léxico que será almacenado en nuestro cerebro. Sin embargo, la comprensión de textos puede no siempre ser el tipo de procesamiento ideal que resulte en retención de nuevos conceptos a largo plazo.

El objetivo de este trabajo es identificar parte del proceso por el que pasa el aprendiente en la adquisición de vocabulario después de un tratamiento de lectura; y las conexiones entre la forma y el significado en textos cortos. A la vez, observar el resultado de este conocimiento adquirido en un tiempo casi inmediato después de la presentación de palabras nuevas a través de la práctica de lectura.

HIPÓTESIS

La práctica de lectura en textos cortos puede ser un medio ideal para la adquisición de vocabulario, pero dependerá de la frecuencia de uso del vocabulario y exposición posterior de éste.

METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo en el Centro Universitario de Ixtlahuaca, comunidad del Estado de México, con alumnos universitarios de nivel intermedio B2; nivel reconocido dentro del Marco de la Comunidad Europea, en inglés *The Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Organización encargada de evaluar y certificar los niveles de desempeño en la adquisición de las lenguas extranjeras en Europa; al igual que sirve como referencia para la estructura de cursos en las habilidades de la lengua inglesa y otros idiomas.

Se tomaron dos grupos con contextos de aprendizaje similares: de nivel intermedio, clases sabatinas, sesiones semanales de cinco horas, grupos con 27 alumnos, texto de nivel intermedio (nivel B2), grupos mixtos de edades a partir de los 18 años hasta los 30 aproximadamente.

El interés de esta investigación se centra en monitorear y rastrear el conocimiento adquirido de palabras enseñadas durante seis meses a través de la técnica de *storytelling* (contar cuentos). Los alumnos tuvieron el siguiente tratamiento: después de su clase de lengua el maestro les presentó las palabras a través de una historia corta en inglés. El profesor leía las historias y utilizaba otros recursos como la mímica y el parafraseo en la lengua meta para explicar el significado de las palabras difíciles de entender o totalmente nuevas para los alumnos. En la enseñanza de una lengua extranjera se utilizan textos como un recurso común que expone a los aprendientes con ejemplos de cómo funciona la lengua a aprender. Como nos refieren algunos autores el uso de textos es por su flexibilidad y contenido, una práctica benéfica para el alumno (Aebersold y Field, 1997). Las historias cortas, por otro lado, muestran bondades que beneficiaban a los alumnos en muchos aspectos (la accesibilidad de la estructura, la trama, pocos personajes,

etc.); la lectura es un campo rico de ejemplos de la lengua a explorar como Morgan y Rinvolucrí (1983: 1-3), Carter *et al.* (1997: 97-98), Nuttall (1982: 3) lo puntualizan en sus métodos y propuestas para *storytelling*.

Después de los seis meses de historias cortas se le pidió a los alumnos que elaboraran su propia historia corta utilizando la lista de vocabulario sugerido de 51 palabras elegido de manera aleatoria (ver cuestionario en anexos). Con base en las diez historias seleccionadas para el tratamiento, se hizo un conteo de las palabras que aparecieron (de la lista de vocabulario sugerido) en las historias creadas por los alumnos y se verificó cuál fue la incidencia de dichas palabras. A partir de este resultado se analiza el vocabulario utilizado en la producción de cada alumno. Se observó directamente el proceso del vocabulario activo en los alumnos en esa fase de producción escrita, y se observó que parte de éste permaneció como latente pasivo (Nation, 2001: 24).²

MARCO TEÓRICO

Cuando aprendemos vocabulario en nuestra lengua, la primera acción depende en gran medida de la elección del vocabulario a utilizar en el habla cotidiana; sin embargo en el aprendizaje de una lengua extranjera esta elección tendrá que ver directamente con el maestro, quien hace la selección a partir de los contenidos en la clase y del material como los textos (Bogaards, 1994: 99). El aprendiente de una lengua, según Nation (2001: 34), debe tener cierto conocimiento del uso de las palabras, en cualquiera de las dos etapas de producción de la lengua, ya sea la receptiva o la productiva, ver Tabla 1 en anexos.

Para describir los términos “receptivo/pasivo” o “activo/productivo” en el proceso del aprendizaje de una palabra y de las formas y elecciones que hace el usuario de la lengua, Nation (2001: 24, 25) presenta una lista de acciones que todo hablante realiza. Para el tipo receptivo (conocimiento que tiene el hablante de un significado en una palabra) el hablante debe:

² Vocabulario pasivo: para la habilidad de lectura y auditiva. Vocabulario activo: para la habilidad oral y de escritura.

1. Ser capaz de reconocer la palabra cuando se escucha.
2. Estar familiarizado con su forma escrita y se reconoce al leer.
3. Reconocer que está formada de partes —como raíces, sufijos o prefijos en la palabra— y ser capaz de reconocer estas partes con su significado.
4. Reconocer que existen señales —como lo nombra el autor— que desarrollan un significado.
5. Saber que la palabra tiene un significado en el contexto particular en que ocurre.
6. Saber que el concepto de la palabra es lo que permitirá entenderla en una variedad de contextos.
7. Saber que hay palabras que se interrelacionan de acuerdo a su categoría semántica.
8. Ser capaz de reconocer que las señales —en contexto positivo o negativo— han sido usadas correctamente en la oración que ocurre.
9. Ser capaz de reconocer las palabras que son colocaciones típicas.
10. Saber que una palabra es común y que no es peyorativa —no despectiva— (Nation, 2001: 28).

Desde el punto de vista del conocimiento productivo y su uso, pensemos que el usuario de la lengua escoge o necesita utilizar otra de las variantes de la palabra, el usuario debe ser capaz de:

1. Decirla con la correcta pronunciación incluyendo el acento.
2. Escribirla correctamente.
3. Construir la usando las partes correctas de las palabras en sus formas apropiadas.
4. Producir una palabra para expresar el significado.
5. Producir la palabra en diferentes contextos para expresar el rango de significados.
6. Producir sinónimos y antónimos para la palabra.
7. Usar la palabra correctamente en una oración original.
8. Producir palabras que ocurren comúnmente con ésta.
9. Decidir usar o no usar la palabra para apegarse al grado de formalidad de la situación (Nation, 2001: 24).

Para completar el panorama que implicaría aprender una palabra algunos autores afirman que durante la primera fase de la *recepción* es importante tener conocimiento previo de la estructura en la lengua madre (Ellis y Beaton, en Nation, 2001: 28-30). Una persona al encontrar una palabra nueva sólo necesitará saber algunos rasgos de la palabra para reconocerla, aunque no sepa escribirla. Lo segundo es *la práctica*. La fase receptiva incluye mucha más cantidad de práctica que la productiva. El tercer punto a considerar es el *primer acceso a la palabra*. Cuando estamos aprendiendo una palabra, en los comienzos de la adquisición de una segunda lengua, un solo vínculo se podrá hacer como resultado de la traducción que se pueda hacer en primera lengua. Mientras que en el aspecto productivo, hay muchos más que tomar en cuenta, como los sufijos, sinónimos, y colocarla en una oración común. Por último la *motivación* del uso de un determinado vocabulario es fundamental al intentar comunicar y lograr emitir o completar un mensaje. Por otro lado, cuando el vocabulario no está en estas fases, el conocimiento de ésta en su mente, simplemente permanece como pasivo.

Tomando en cuenta que el aprendiente pasa por un proceso durante la adquisición del vocabulario, debemos considerar acciones específicas cuando queremos enseñar una palabra. Levelt también clasifica el tipo de conocimiento que un aprendiente maneja cuando aprende una palabra y actividades propicias para la adquisición de vocabulario como repetición, encuentro repetido con la palabra, guía explícita y retroalimentación (ver Tabla 2 en anexos) (Nation, 2001: 28).

Es importante entender las técnicas para poder acercarnos a la correcta práctica del vocabulario y propiciar el conocimiento. Autores agrupan estas técnicas en directas e indirectas. De estas dos categorías se deriva una serie de opciones para la enseñanza del vocabulario. Tomaremos a los autores Trévillie y Duquette (1996: 74 -76 y 77, 78) como una recomendación para completar el proceso de aprendizaje. Estos autores recomiendan las estrategias directas por estar relacionadas con las estrategias mnemónicas, cognitivas, y las compensatorias (función en la lengua) o indirectas (metacognitivas, afectivas, y sociales) y la cantidad de práctica (tiempo dado al reciclado de vocabulario visto en clase) son determinantes. De esto dependerá que el alumno conozca aspectos de la palabra en esta faceta de entrada. La falta de esta práctica haría

olvidar la información que contiene una palabra en una clase normal de lengua que consolidaría el nuevo conocimiento.

Era necesario entender más de cerca lo que pasó con el conocimiento de las palabras adquiridas durante el semestre y la práctica de lectura. Para este propósito se tomó una versión presentada en Nation (2001) de una versión preliminar de Coady y Huckling (1997), donde se formuló una tabla para comprobar y lograr una medición exacta del conocimiento de cada una de las palabras utilizadas durante la producción escrita. En Read (2000: 35) también encontramos este modelo de Coady y Huckling (ver Ilustración 1). Los autores lo llamaron *Vocabulary knowledge scale* (Escala del Conocimiento del Vocabulario) (VSK) (1977). La escala va desde el desconocimiento hasta el reconocimiento de la palabra, idea de su significado; la habilidad de usar la palabra con propiedad gramatical y semántica.

INSTRUMENTOS Y LA INVESTIGACIÓN

Se utilizaron tres instrumentos. El primer instrumento un examen PET como pre y post- test. Se aplicó al inicio del semestre durante el cual se aplicó el *storytelling* en los dos grupos (control y experimental), al final se utilizaron los resultados para medición inicial y final en la habilidad de la lengua de los alumnos.

El segundo instrumento fue la serie de historias cortas (10 historias); las cuales forman parte de un texto de 12 historias de una serie de tres niveles que van desde el elemental hasta el nivel intermedio, llamado *Stories for Reading Comprensión 2* (Hill, 1985) (ver Ilustración 2 en anexos). El nivel que se utilizó fue el intermedio. El vocabulario y las estructuras que se usan son graduadas para llevar al alumno al siguiente nivel de lectura. Además estas historias se eligieron graduadas para delimitar de cierta forma el nivel de vocabulario incluido en estas. Una característica de los textos es que estos oscilan entre 315 y 384 palabras. Lo que quiere decir que el promedio de palabras presentadas en los diez textos de historias cortas es de 351.6 palabras promedio.

El tercer instrumento se utilizó cinco meses después del tratamiento de *storytelling*. Se le pidió a catorce de los alumnos que participaron

en el tratamiento (de *storytelling* por seis meses) que identificaran diez palabras a través de un cuestionario de cinco preguntas donde se trata de que el alumno describa el conocimiento que tiene de algunos aspectos de las palabras presentadas, como reconocer su forma escrita, saber su significado, poder traducirla y usarla en contexto.

En Nation (2001: 356), los autores Nagy, Herman y Anderson (1985) presentan en un cuestionario un poco más sencillo el cálculo de la interpretación de las respuestas de los alumnos. A continuación se presenta la escala que se tomó para este estudio. Además, en este estudio los puntos 3 y 4 se fusionaron por ser tan similares en el cuestionamiento de la palabra; para evitar confusión o falta de respuesta se dejó la escala a sólo cuatro cuestionamientos que fueron evaluados de acuerdo a la misma escala. A continuación se presentan:

- a. I haven't seen this word before Y/N
- b. I have seen this word before but I don't know what it means Y/N
- c. I have seen this word and I think it means
- d. I can use this word in a sentence

Esta versión se aplicó a 10 palabras de la lista de 51 palabras (ver Tabla 4 en anexos) que los alumnos utilizaron en la etapa final de la producción escrita. Para hacer la elección de la lista de 52 palabras, se tomó una de cada 5. El propósito de esta elección fue lo más arbitrario posible. Las palabras fueron:

1. Away		6. Rank
2. Kinds		7. Retire
3. Bullet		8. Expect
4. Parents		9. Sold
5. Damage		10. Trying

Este cuestionario fue distribuido a los alumnos en su horario de clase y respondido en la misma institución donde toman su clase de inglés (ver cuestionario en anexos).

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se agruparon las respuestas por número de pregunta y se contabilizó el tipo de respuesta de cada una. A continuación se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.
Respuestas por palabra

WORD	PREGUNTAS					
	a) I haven't seen this word before Y/N		b) I have seen this word before but I don't know what it means Y/N		c) I have seen this word and I think it means:	d) I can use this word in a sentence: (el uso correcto de la palabra en la oración)
	YES	NO	YES	NO		
1. Away	6	6	2	10	3	8
2. Kinds	6	4	4	5	10	8
3. Bullet	6	5	5	7	1	2
4. Parents	7	4	3	7	7	11
5. Damage	5	6	5	7	7	2
6. Rank	8	4	2	7	2	3
7. Retire	8	3	5	6	9	10
8. Expect	5	4	3	7	5	10
9. Sold	6	3	4	7	9	10
10. Trying	6	5	4	7	9	9

En la Tabla 1 podemos observar los diferentes datos de los 14 alumnos entrevistados (este número de alumnos fue también tomado arbitrariamente, pues se tomaron en cuenta los alumnos que asistieron a su clase sabatina).

El resultado a la primera pregunta a) **I haven't seen this word before**, los alumnos responden de una manera más o menos equilibrada en cuanto al reconocimiento de la palabra dos, las palabras *parents*, *rank* y *retire* fueron palabras desconocidas para los alumnos. Los demás alumnos muestran

respuestas casi divididas. Entre el uno y dos por ciento (de un total de las 10 palabras) de los alumnos no contestaron esta pregunta.

En la pregunta b) **I have seen this word before but I don't know what it means**, la tendencia más alta está en NO. Al volver a cuestionarles de la palabra, no en sureconocimiento gráfico de la palabra sino en su significado, ellos sí pueden entender qué significa. Esto suena contradictorio, pero como lo habíamos visto anteriormente, son dos aspectos que cuentan por separado y que tal vez serían “facetitas” de los diferentes niveles de reconocimiento de una palabra nueva.

En la pregunta c) **I have seen this word and I think it means**: las palabras *kinds*, *retire*, *sold* y *trying* fueron las que tuvieron el índice más bajo de error al traducir la palabra, es decir, cuatro palabras de las 10 que se pidieron. Los demás alumnos no dieron respuesta atinada al significado correcto. Esto quiere decir que una palabra puede ser familiar, pero no tener claro el significado. Tal vez esto depende de que no está presentado en un contexto³ que le dé algún indicio del significado de la palabra (contexto, relación en el contexto, relación sintáctica, etc.)

En la última pregunta d) **I can use this word in a sentence**: ninguna de las palabras fueron usadas correctamente por los 14 alumnos. El número más alto es once y diez, con las palabras: *parents*, *retire*, *expect* y *sold*. En esta última pregunta se aprecian los resultados más altos al usar las palabras en una oración. Siete palabras fueron contestadas correctamente (poco más de la mitad del total de las diez palabras), los aciertos más altos fueron de 8 hasta 11 respuestas correctas de los 14 alumnos. Esta es definitivamente la pregunta que mostró mejores respuestas. Esto nos hace pensar que las palabras tienen que ver también con el uso o la frecuencia con que las usamos. Mientras la palabra *parents* está más ligada a información de tipo personal, la palabra *bullet* no está muy relacionada con su entorno cotidiano.

Sería fácil entonces predecir que el conocimiento activo de las palabras está sujeto a varios factores como uso, familiaridad, frecuencia, entorno, utilidad para el aprendiente, etc., y que efectivamente como

³ Lo explican los autores como Stephen Krashen, 1982, en Treville y Duquette, 1996: 68.

lo mencionan Levelt (en Nation, 2001), Coady y Hucking (1977), existe diferencia entre los aspectos a conocer de una palabra y aunque totalmente se relacionan, también parecen ser muy independientes uno del otro. Es imprescindible tomar en cuenta estos aspectos cada vez que enseñemos una palabra.

CONCLUSIONES

La adquisición es un proceso que lleva tiempo y a través de varias investigaciones en este campo sabemos que es un proceso y que también pasa por varias etapas para consolidarse como conocimiento, antes de poder asegurarlo como adquirido. En este caso la lectura es una práctica en búsqueda de significado a través de la lengua escrita. Esta búsqueda de significado se refleja en acercamientos al nuevo conocimiento que más tarde llega a ser conocimiento adquirido. La lectura es un campo de infinitas posibilidades e interpretaciones, es una herramienta muy útil en la formación de cualquier individuo. Por eso, un texto es una fuente excelente de práctica para el aprendiz en el aula.

En este estudio la lectura es el escenario, y el objetivo fue el rastro que podríamos seguir de palabras que se encontraron en los textos. Este seguimiento nos ayudaría a entender claramente lo que pasa en la forma tradicional de enseñanza de vocabulario con listas o traducciones, como ejemplo de actividades más usadas por los profesores de lenguas. Si habláramos de las prácticas y enfoques que un profesor de lengua normalmente utiliza encontraríamos que no son las más recomendables para lograr el aprendizaje de la lengua extranjera. La percepción de la enseñanza de vocabulario tal vez se distorsiona cuando algunos autores mencionan el aprendizaje de una lengua como algo propio del aprendiente, delegando su práctica y entendimiento al alumno.

Algunos ven beneficios en cuanto al ahorro de tiempo para explicar el concepto, otros definitivamente piensan que este quehacer es una parte obligada por parte del alumno para poder lograr aprendizaje en el aula. Algunos métodos como el *Inductive Approach* (Ellis, 1992) promueve dar a los estudiantes información de la lengua y dejar que ellos deriven la regla gramatical de un modo de aprendizaje inductivo [los alumnos descubren la

regla deduciéndola a partir de la exposición directa de la lengua]. Schmith (2000) dice que el mismo enfoque se puede usar con el vocabulario. En esta explicación la palabra aparece en un texto y los alumnos al ser expuestos a éstas, serán responsables de su propio aprendizaje, ya que dentro del texto encontrarán un “ejemplo” de su uso.

Es cierto que un texto escrito brinda una ventaja como lo es el contexto. Y que en técnicas como *storytelling*,⁴ el enfoque para los alumnos es la instrucción directa de la información de la lengua. Ciertas teorías como la de Stephen Krashen (1982, en Treville y Duquette, 1996: 68) distinguen dos formas de aprendizaje directo (implícito) e indirecto (explícito). El implícito se da automáticamente a partir de los elementos alrededor de la lengua; mientras que el explícito (o adquisición como lo llama Krashen) se da de manera inconsciente. A través de la práctica de *storytelling* se pretendía estimular ambas formas de aprendizaje. Entonces podríamos decir que cualquier texto nos brinda información y que los lectores tenemos esa capacidad de extraer la información necesaria tan eficientemente como sea posible (Grellet, 1981: 3-5).

Esto no es del todo cierto, al enseñar una lección como única ocasión, esperamos que los alumnos adquieran todo lo que conlleva el conocimiento de una palabra nueva: reconocer su función, su significado y uso apropiado.⁵ Por lo tanto esto no es posible que ocurra en todas las palabras con las que se encuentre en un texto por primera vez.

El aprendizaje de una palabra implica muchos factores más que la mera presentación en el texto: la memoria, las unidades de esa palabra, (con sus reglas de empleo y ramificaciones que tienen que ver con otras palabras)...y todo este proceso de reconocimiento deberá tomarle menos de una fracción de segundo (Treville y Duquette, 1996: 53).

⁴ En cuanto a la definición en español, se propone una propia que se refiere a presentar una historia, con un contenido particular, en un contexto determinado por la naturaleza de la historia y algunas veces con un mensaje o moraleja final. El texto puede ser presentado de forma oral o escrita.

⁵ Como la información que implica aprender una palabra sugerida en Nation 2001 y Levell (en Nation, 2001).

Para llegar a resultados eficientes se necesitarán entonces otras técnicas y nuevas consideraciones por parte del profesor y el alumno.

En esta investigación podríamos resumir que el vocabulario rastreado a través de los cuestionamientos del conocimiento de una palabra no se presentaron completamente acertados en ningún alumno. Esto se debe a que el vocabulario sólo se ha presentado una vez y no hubo un reciclaje apropiado para llevar esa nueva palabra de conocimiento “receptivo” (cuando el alumno no hace otra cosa con la palabra sino recibir cualquier información de ésta) hacia uno “productivo” (cuando el alumno conoce, identifica y puede usar esa palabra de una forma con la que construye o comunica una idea de acuerdo a ese concepto que conoce y domina). A demás sólo se les presentó a los alumnos la oportunidad de practicar las palabras en el aspecto “productivo”, cuando en ninguna otra ocasión lo hicieron como conocimiento “receptivo”.

Como conclusión podemos decir que las palabras no fueron aprendidas en todos sus aspectos como lo debería ser, la tarea es mucho más complicada y delicada. La responsabilidad de proveer oportunidades a los alumnos será un factor clave en el aprendizaje de vocabulario.

El problema no está en la práctica llevada a cabo con las historias cortas ni con la presentación, sino con el seguimiento de este conocimiento nuevo en el proceso de enseñanza. Los autores Treville y Duquette (1996) hablan de técnicas específicas para la adquisición del vocabulario, aquellas que son directas (conocimiento explícito dado en la clase o mediante la instrucción directa de las reglas de la lengua) e indirectas (o implícitas, conocimiento que va unido o inferido a través de otro, el cual no es punto de explicación). A este tipo de prácticas se debería recurrir si esperamos un mejor aprendizaje de vocabulario. Dichos autores hacen mención de estrategias de aprendizaje para los alumnos y que los profesores podemos llevar a cabo en cada práctica de vocabulario. De una manera concreta, por ejemplo, nos aconsejan que el vocabulario necesita reciclarse y antes de ser productivo necesita ser practicado entre cinco y seis veces. La técnica de reciclaje periódico, por ejemplo (sugieren los autores), debe ser un proceso de práctica que va desde 15 minutos, 30 minutos, 2 horas, 1 día, 3 días, hasta 1 semana. Otra sería auxiliar al alumno a utilizar este nuevo vocabulario en un

contexto social, a través de actividades que le permitan compartir con otros algún tema o situación social. Concluimos entonces que:

1. La adquisición del vocabulario no se garantiza en una sola exposición al aprendiente.
2. Que el alumno no puede ser totalmente consciente y responsable de su propio aprendizaje.
3. Que el profesor está comprometido a llevar a término la consolidación del nuevo conocimiento al proveer ejercicios especializados para la adquisición del vocabulario.
4. Ningún texto en sí será suficiente para mostrar todo lo que implica conocer una palabra.

Por último, el seguimiento de las palabras que queremos consolidar sería lo más importante en la enseñanza del vocabulario en el aprendiente de una lengua extranjera en cualquier aula.

BIBLIOGRAFÍA

Aebersold, J. A. y M. L. Field (1997), *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*, CUP, Cambridge.

Bogaards, Paul (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier-Didier, Paris.

Carter, R. (1998), *Vocabulary*, Routledge, London.

Carter, R.; Goddard, A.; Reah, D.; Sanger, K.; y M. Bowring (1997), *Working with texts*, Routledge, London.

Carter, R. y M. McCarthy (1998), *Vocabulary and language teaching*, Longman, Malasya.

Coady, J. y T. Hucking (1977), *Second language vocabulary acquisition*, CUP, Cambridge.

Ellis, R. (1992), *Understanding second language acquisition*, Oxford U. P., Oxford.

Giasson, J. (1990), *La compréhension en lecture*, De Boeck, Montreal.

_____ (2000), *Interactive approaches to second language reading*, OUP, New York.

Grellet, F. (1981), *Developing reading skills*, Cambridge University Press, Cambridge.

Hill, L. A. (1985), *Stories for Reading Comprensión 2*, Pearson English Language Teaching.

Krashen, S. (1973), *Second language acquisition*, Fenix, California.

Morgan, J y M. Rinvolucrí (1983), *Once upon a time*, CUP, Avon.

Nation, I. S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, CUP, London.

Nuttall, Christine (1982), *Teaching reading skills in a foreign language*, Heinemann, Oxford.

Read, J. (2000), *Assessing vocabulary*, CUP, Cambridge.

Schmith, N. (2000), *Vocabulary in language teaching*, CUP, New York.

Treville, M. C. y L. Duquette (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Vanves.

ANEXOS

Tabla 1

<i>Lo que involucra saber una palabra</i>		
Forma	Habla	R ¿Cómo suena? P ¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R ¿Cómo se ve la palabra? P ¿Cómo está escrita y cómo se deletrea?
	Partes de la Palabra	R ¿Qué partes se reconocen? P ¿Qué partes son necesarias para expresar significado?
Significado	Forma y significado	R ¿Qué significado en señales tiene esta palabra? P ¿Qué forma de palabra puede usarse para expresar este significado?
	Conceptos y referentes	R ¿Qué se incluye en el concepto? P ¿A qué elementos puede referir el concepto?
	Asociaciones	R ¿En qué otras palabras nos hace pensar? P ¿Qué otras palabras pueden usarse en lugar de ésta?
Uso	Funciones gramaticales	R ¿En qué patrones ocurre la palabra? P ¿En qué patrones debemos usar esta palabra?
	Colocaciones	R ¿Qué palabras o tipo de palabras aparecen con ésta? P ¿Qué palabras o tipos de palabras debemos usar con ésta?
	Variable de uso (registro, frecuencia, etc)	R ¿Dónde, cuándo y qué tan a menudo esperamos encontrar esta palabra? P ¿Dónde, cuándo y qué tan a menudo podemos usar esta palabra?

Fuente: traducción de la tabla 2.1, tomada de Nation, 2001: 27. Table 2.1 *What is involved in knowing a word.*

Tabla 2
Modelo de proceso de Levelt en el uso del lenguaje

Tipos de conocimiento		Tipos de aprendizaje	Actividades
Forma		Aprendizaje implícito que involucra atención	Repetidos encuentros como en lecturas
Significado		Aprendizaje explícito significativo fuerte	Proceso profundo a través del uso de imágenes, elaboración e inferencia deliberada
Uso	Colocaciones gramaticales	Aprendizaje implícito	Repetición
	Opciones de uso	Aprendizaje explícito	Guía explícita y retroalimentación

Fuente: tomado de Nation, 2001: 34. Table 2.3, kinds of vocabulary knowledge and the most effective kinds of learning.

Ilustración 1

Categories		Meaning of scores
I. I don't remember having seen this Word	→	1. The word is not familiar at all.
II. I have seen this word but I do not know what it means	→	2. The word is familiar but its meaning what it means is not known
III. I have seen this word before, and I think it means _____. (synonym or translation)	→	3. A correct synonym or translation is given.
IV. I know this word, it means _____. (synonym or translation)	→	4. The word is used with semantic appropriateness in a sentence.
V. I can use this word in a sentence _____ (write the sentence)	→	5. The word is used appropriately in a sentence.

Fuente: J. Coady y T. Huckling, 1977.

Tabla 4

**Lista de vocabulario sugerido extraído de las 10 lecturas utilizadas
con la técnica de *Storytelling***

1. Account	18. Dusty	35. Parents
2. Acres	19. Edge	36. Paused
3. Allowed	20. Expect	37. Picked
4. Aloud	21. Factory	38. Pine
5. Away	22. Felt	39. Quite
6. Been	23. Fire	40. Rank
7. Being	24. Get	41. Retire
8. Better	25. Held	42. Shirts
9. Blind	26. Hide	43. Shop
10. Bullet	27. High	44. Side
11. Burning	28. Hurry	45. Sold
12. Chief	29. Instead	46. Stick
13. Cottage	30. Kinds	47. Supper
14. Cricket	31. Leave	48. Tiring
15. Damage	32. Less	49. Town
16. Determined	33. Lucky	50. Trying
17. Drow	34. Must	51. Young

Ilustración 2

UNIT

1



Three young men were playing with a gun in a street in a quiet area of the town after dark when one of them fired it by mistake without aiming it at anything. The bullet broke a window in an old lady's house.

The young men made off at once when they saw the damage they had done, but the old lady looked out of a window when she heard the explosion, and she recognized one of them as the son of a man and woman who lived not far from her.

The old lady complained to the police, and a detective came to her house. The old lady gave him a detailed account of everything that had happened, and then the detective asked her if she knew where the young man lived. The old lady told him that too, so the detective went to the young man's house. He and his companions tried to hide, but the detective found them and the gun and took them to the police station.

There his chief officer questioned the young men to find out which of them owned the gun, but none of them was willing to say. The young man who owned the gun did not dare to admit that he did, because he did not have a licence for it.

At last the chief officer decided to put an end to the conversation, so he turned to the detective and demanded to know whether he had got an officer's permission to take the gun away from the young man who owned it.

The detective felt anxious when he heard this question. "No, sir," he answered nervously, "I didn't get it."

"In that case," the officer declared angrily, "you were quite wrong to take it away from him. You'd better return it immediately, or there'll be trouble!"

This made the young men smile happily at each other, and as soon as the detective held the gun out and said, "Here you are," one of them put his hand out in order to get it back.

That is how the officer finally discovered whom the gun belonged to.

3

Cuestionario

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS

Contesta lo que se te pide de cada una de las palabras que se presentan.

1. **AWAY**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N
- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

2. **KINDS**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N
- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

3. **BULLET**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N
- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

4. **PARENTS**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N
- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

5. **DAMAGE**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N
- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

6. **RANK**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N
- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

7. **RETIRE**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N

- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

8. **EXPECT**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N
- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

9. **SOLD**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N
- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

10. **TRYING**

- a) I haven't seen this word before: Y/N
- b) I have seen this word before but I don't know what it means: Y/N
- c) I have seen this word and I think it means: _____
- d) I can use this word in a sentence: _____

THANK YOU!!!!

Fecha de recepción: 25/04/08
Fecha de aprobación: 12/05/10