

ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN TERCERAS LENGUAS

Estrategias de aprendizaje de vocabulario de bilingües simultáneos y bilingües consecutivos en el aprendizaje del español como tercera lengua

Ana Raquel Torres Saballet

A thesis

in The Department

of

Classics, Modern Languages and Linguistics

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements

For the Degree of Master of Arts (Hispanic Studies) at

Concordia University

Montreal, Quebec, Canada

August 2015

© Ana Raquel Torres Saballet, 2015

CONCORDIA UNIVERSITY
School of Graduates Studies

This is to certify that the thesis prepared

By: Ana Raquel Torres Saballet

Entitled: Adquisición de vocabulario en terceras lenguas: Estrategias de aprendizaje de vocabulario de bilingües simultáneos y consecutivos en el aprendizaje del español como tercera lengua.

and submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Master of Arts (Hispanic Studies)

complies with the regulations of the University and meets the accepted standards with respect to originality and quality.

Signed by the final examining committee:

_____ Chair
Dr. José Garrido

_____ Examiner
Dr. Goretti Ramírez

_____ Examiner
Dr. Jessica Payeras

_____ Supervisor
Dr. Miriam Díaz

Approved by _____
Dr. Roberto Viereck Salinas, Graduate Program Director

August 28th, 2015 _____

Dean of faculty

Resumen

En las últimas décadas, numerosos estudios sobre la adquisición de segundas lenguas han centrado su interés en el aprendizaje de vocabulario (Schmitt, 1993; 2010, Meara, 1996; Nation, 2001). A pesar de esto, aun son pocos los que han establecido diferencias entre el aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua (L2) y el aprendizaje de este en una tercera lengua (L3) o lengua adicional (L+) (Cenoz et Al, 2003). Dado que los estudios de bilingüismo no explican necesariamente cómo se aprende una palabra nueva en contextos multilingües, se hacen necesarias más investigaciones que estudien el fenómeno desde el punto de vista de aprendizaje de una L3 o L+ (De Angelis, 2007). Uno de los aspectos menos explorados es el de las estrategias de aprendizaje de vocabulario (Jiménez-Catalán, 2003) y su uso por parte de dos grupos, igualmente poco analizados: 1. Bilingües Simultáneos (BS) y 2. Bilingües Consecutivos (BC) (Miesel, 2001; Flynn, et al, 2005).

El propósito de este trabajo es investigar la posible correlación entre la cantidad de vocabulario (CV) que poseen los bilingües francés-inglés / inglés-francés y las estrategias de aprendizaje de vocabulario (EAV) que utilizan al aprender español. Asimismo, este estudio explora las posibles diferencias entre BS y BC en lo que respecta a las EAV que utilizan en su proceso de aprendizaje del español como L3 o L+. Las tres hipótesis de trabajo que se manejan en este estudio son: 1) aquellos que conocen y usan más EAV poseen una mayor cantidad de palabras en su léxico del español; 2) existen diferencias entre la cantidad y el tipo de EAV que utilizan los BS y BC; y 3) los BC, quienes generalmente adquieren su segunda lengua en un contexto formal, son más conscientes del aprendizaje de una L2 y por ende del uso de EAV que los BS. Debido a esto los BC usan de forma más efectiva las EAV y por tanto adquieren una mayor cantidad de vocabulario.

Los datos de esta investigación fueron recolectados entre 24 aprendices de español como L3: 12 BS (2L1→ L3) cuyas 2L1 son francés-inglés o inglés-francés y 12 BC (L1→L2→L3) quienes aprendieron francés o inglés como L1 y francés o inglés como L2. A los participantes se les pidió completar: 1. un cuestionario de antecedentes lingüísticos; 2. un "Yes/No Test" para medir la cantidad de vocabulario que poseen; 3. un "Think Aloud Test"; y 4. una encuesta de estrategias de vocabulario basada en la utilizada por Jiménez-Catalán (2003).

Luego de realizar las pruebas y los análisis pertinentes, los resultados sugieren que no hay una correlación entre la cantidad de EAV y la CV de un bilingüe que aprende una L3. Igualmente, la comparación de la cantidad de vocabulario de los dos grupos de bilingües, sugiere que no existen diferencias entre la cantidad y el tipo de estrategias de aprendizaje de vocabulario que utilizan. Lo anterior nos lleva a concluir que son más las similitudes que las diferencias que tanto BS como BC comparten con respecto al uso de estrategias de aprendizaje y que, a su vez, esta circunstancia los lleva a poseer un repertorio léxico muy parecido al momento de adquirir vocabulario en el aprendizaje de la L3.

Summary

Over the past decades studies on the acquisition of a second language have focused on vocabulary learning (Schmitt, 1993; Meara, 1996; Nation, 2001). Nevertheless, recent research has demonstrated that the vocabulary learning process in a second language (L2) is not the same as that in a third language (L3) or an additional language (L+) (De Angelis, 2007). Likewise, one of the less explored aspects in this area of research is that of vocabulary-learning strategies (VLS) (Jiménez-Catalán, 2003). The purpose of this study is to investigate L3 vocabulary acquisition focusing on the correlation between VLS and vocabulary size (VS) in two groups, namely: Simultaneous Bilinguals (SB) and Consecutive Bilinguals (CB), and specifically, potential differences between these two groups in the process of learning Spanish as an L3.

In exploring the dynamics involved between VLS and VS in SB and CB learning an L3, the following research questions arise:

1. Is there a correlation between VS and the number and type of VLS used by a Bilingual learning new words in a third language?
2. Is there a difference between the number and the type of VLS used by SB and CB respectively when learning a third language?

In an attempt to answer these questions, three working hypothesis are put forward:

1. Those who know and use more VLS bring more vocabulary knowledge to an L3.
2. There are differences between the strategies used by SB and CB.
3. Those who generally acquire an L2 in a formal learning context, CB, have more VLS than those who learned it in a more natural context, as SB. For this reason, CB would have a larger VS.

The data was collected from 24 French-English/English-French participants, 12 SB and 12 CB, all learners of Spanish as an L3. SB had learned their 2L1 from birth and CB had begun learning their L2 after the age of 4 in a formal context. In order to know their linguistic history and the context in which they learned their languages, they were asked to complete a linguistic background questionnaire; a Yes/No test was administered to measure vocabulary size; a Think Aloud test was used to know the number and type of strategies adopted; and finally, participants completed a vocabulary-learning strategies survey based on the one used by Jiménez-Catalán (2003). See all data collecting instruments in appendices 1. to 6.

The first experiment, the Yes/no test, was a 200-word checklist made up of 120 real words and 80 pseudo-words. Participants were given ten minutes to complete the test, which consisted of checking whether or not they considered each word or pseudo-word to be a valid word in Spanish. The second experiment followed a Think Aloud procedure in which participants were asked to learn a list of 6 new words and describe aloud the strategies they were using to learn these words. All results were tape-recorded in order to later ask three evaluators to identify the strategies used by participants to learn the words. Finally, a vocabulary-learning strategies survey was completed by each participant as a self report of the strategies used.

After gathering the information from participants, the data was analyzed as follows. To answer the first research question: Is there a correlation between VS and the number and type of VLS used by a Bilingual learning new words in a third language?, the following statistical tests were run: (1) a correlation between VS and the amount of VLS for all participants; (2) a correlation between VS and the type of VLS for all participants; and (3) a correlation between VS and the number of VLS for SB and CB. To answer the second research question: Is there a difference between the number and the type of VLS used by SB and CB respectively when learning a third

language?, the following statistical tests were run: (1) a t-test of VS for SB and CB; (2) a t-test of the number of VLS for SB and CB; (3) a t-test of the general categories of vocabulary-learning: Discovery and Consolidation, for SB and CB; and (4) a t-test of subcategories of vocabulary-learning: Determination and Social strategies (Discovery) and Social, Memory, cognitive and metacognitive strategies (Consolidation), for SB and CB.

Analysis of the data reveals that results are not statistically significant, suggesting that: (1) there is no significant correlation between VS and the number of VLS nor between VS and the type of VLS elected. (2) Neither did the correlation between VS and VLS for SB or CB yield any statistically significant results; this means that when either of the two groups of bilinguals know and use more VLS they do not necessarily have more VS. And, (3) there was not a significant difference between the average scores of the two groups in relation to VS and VLS. This lack of significant correlation and absence of significant difference between the average scores would suggest these two groups of bilinguals, SB and CB, could be more alike than different. Nevertheless, the repertory of strategies reported by the participants is a valuable source of first-hand information to be taken into account by teachers in their pedagogical planning and teaching an L3 or L+. For example, identification of new strategies, including those made possible by technological advances such as using online dictionaries and sending e-mails in the target language, could give L3 learners a better self-awareness and understanding of the way in which they learn.

In the future, research with a larger group size might find a correlation between VS and VLS or produce different findings. Furthermore, it would be interesting to compare the group of SB with a group of CB who has not learned their L2 before reaching the age of 10. The small difference in age between a newborn and a 4-year old might explain why the hypotheses were not validated.

Finally, a control group of L2 learners of Spanish would help establish if there are differences between L2 and L3 learners with regard to the number and type of VLS used. The acquisition of L3 vocabulary remains a very promising field with much to explore in our wired Global Village.

Agradecimientos

En primero lugar, quiero agradecer a Dios por dármele todo, por constantemente demostrarme su amor y a través de su palabra decirme: “Esfuézate y sé valiente” (Josué 1:6-9). Nadie llega solo a la cima, así que le doy gracias a mi Padre Celestial porque las personas e instituciones que citaré a continuación fueron bendiciones que Él puso en mi camino para alcanzar mi meta.

Agradezco infinitamente el apoyo, la orientación y la paciencia de mi supervisora de tesis, la Dra. Miriam Díaz. Nadie hubiese podido ser tan perseverante y tener tanta fe en mí como la tuviste tú, Miriam; hiciste lo que hacen los verdaderos maestros, ir más allá del deber de enseñar, fuiste una amiga, una guía y un apoyo en todo momento, sobre todo en los más difíciles; tu profesionalismo y calidad humana son definitivamente un ejemplo a seguir.

Agradezco a mis preciosas hijas Emily Marie y Elizabeth Denise por llenarme de amor y fuerza para seguir adelante. Mis pequeñas, las amo con todo mi corazón, gracias por decirme constantemente: “ne lâche pas, maman”.

Le doy mil gracias a mis padres Eva Saballet y Efraín Torres, a mi hermano Javith y a mi sobrino Arturo. Este logro es también de ustedes, los amo.

Muchísimas gracias a todos aquellos participantes que aceptaron ser parte de mi investigación, por su interés y por dar generosamente de su tiempo al realizar las pruebas. Así mismo, agradezco a los profesores de las Universidades Concordia y McGill quienes, en mi búsqueda de participantes, me abrieron las puertas de sus clases para que pudiese hablar de mi investigación.

Agradezco a todos mis compañeros de maestría y amigos en Concordia, en especial a Carla Pastorino; Carla, tu amistad es una bendición para mi vida. A mis queridos James Buchanan y Joëlle Michel. A Louise Sheils; ma chère amie, you are one of the reason I love Canada so much.

A mi amigo Filber; compañero, gracias por su apoyo incondicional. A very special thanks to Katherine Ashmore; Katherine, you are one of the kindest persons I have ever met. I'm so blessed and honored with your friendship. Gracias también a mis amigos y parte de mi equipo de investigación: Cesar Malof y Rafael Vega. A la Asociación de Estudiantes de Posgrado de Estudios Hispánicos que me dio la oportunidad de crecer personal y profesionalmente.

Infinitas gracias a mi apoyo espiritual, la iglesia MCI, en especial a mi amiga Natalia Mejía. A mis familiares y amigos en Colombia y en todo el mundo; y aquí en Canadá, a los amigos, que son también como mi familia, especialmente a ti, María Eugenia, gracias por tu amistad.

Un agradecimiento especial a quienes durante mi tiempo de estudio fueron directores de la Maestría en Estudios Hispánicos. A la Dra. Goretti Ramírez, mi primer contacto para realizar mis estudios en Concordia, y quien con calidad humana y profesionalismo me hizo apasionarme con el proyecto de realizar mis estudios de postgrado. Al Dr. Roberto Viereck, actual director de la maestría, muchas gracias por su apoyo.

Gracias mil a todo el personal del Departamento de Classics Modern Languages and Linguistics de mi querida Universidad Concordia; a sus directivos, a las asistentes administrativas Joée y Sandra, y muy especialmente a los profesores, Catharina Vallejo, Hugh Hazelton, Luis Ochoa, José Antonio Giménez-Micó, Walcir Cardoso y Marlise Horst.

Finalmente, agradezco a Pamela Carson en Concordia University Libraries, a la oficina de Multi-Faith Chaplaincy y a la oficina de Financial Aid and Awards de Concordia por todo su apoyo, en especial a la amable asesoría de Judy Lashely.

Ha sido un largo camino recorrido, pero valió la pena. ¡Muchas gracias a todos!

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. CONTEXTO.....	1
1.2. IMPLICACIONES PARA EL PRESENTE ESTUDIO	2
1.3. RELEVANCIA DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	4
1.5. HIPÓTESIS.....	4
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. INTRODUCCIÓN.....	5
2.2. BILINGÜISMO	5
2.2.1. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS.....	5
2.2.2. CONCEPTO DE BILINGÜISMO.....	6
2.2.3. TIPOS DE BILINGÜISMO	7
2.2.4. BILINGÜISMO SIMULTÁNEO Y CONSECUTIVO	8
2.2.5. EL BILINGÜISMO Y EL PRESENTE ESTUDIO.....	8
2.3. TRILINGÜISMO	8
2.3.1. ADQUISICIÓN DE TERCERAS LENGUAS.....	8
2.3.2. ¿TRILINGÜISMO O MULTILINGÜISMO?	10
2.3.3. LENGUA ADICIONAL (L+).....	11
2.3.4. EL TRILINGÜISMO Y EL PRESENTE ESTUDIO.....	11
2.4. ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO.....	12
2.4.1. ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO	12

2.4.2.	ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN EL APRENDIZAJE DE UNA L3	13
2.4.3.	LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO Y EL PRESENTE ESTUDIO	14
2.5.	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	14
2.5.1.	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA.....	15
2.5.2.	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO.....	16
2.5.3.	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO Y EL PRESENTE ESTUDIO.....	17
CAPÍTULO 3.	MÉTODOLÓGIA.....	19
3.1.	INTRODUCCIÓN.....	19
3.2.	RECOLECCIÓN DE DATOS.....	20
3.2.1.	INSTRUMENTOS.....	20
3.2.1.1.	CUESTIONARIO DE ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS.....	21
3.2.1.2.	YES/NO TEST.....	21
3.2.1.3.	THINK ALOUD.....	23
3.2.1.4.	ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO	24
3.2.2.	PROCEDIMIENTO.....	27
3.2.3.	PARTICIPANTES	30
3.2.3.1.	“MATCHING GROUPS”	31
3.2.3.2.	DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA MUESTRA FINAL	32
3.2.3.3.	BILINGÜES SIMULTÁNEOS.....	34
3.2.3.4.	BILINGÜES CONSECUTIVOS	35
3.3.	EVALUACIÓN DE DATOS.....	36
3.3.1.	JUECES	36
3.3.2.	INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	36
3.3.3.	PROCEDIMIENTO.....	37
CAPÍTULO 4.	ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	39

4.1. INTRODUCCIÓN.....	39
4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS	40
4.2.1. CANTIDAD DE VOCABULARIO DE LOS PARTICIPANTES	40
4.2.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: ENCUESTA.....	43
4.2.2.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DEL TOTAL DE LOS PARTICIPANTES	43
4.2.2.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS	46
4.2.2.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE BILINGÜES CONSECUTIVOS.....	49
4.2.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: “Think Aloud”	50
4.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.....	51
4.3.1. CORRELACIÓN ENTRE LA CANTIDAD DE VOCABULARIO Y LA CANTIDAD DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE TODOS LOS PARTICIPANTES	52
4.3.2. CORRELACIÓN ENTRE LA CANTIDAD DE VOCABULARIO Y EL TIPO DE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE TODOS LOS PARTICIPANTES.	52
4.3.3. CORRELACIÓN ENTRE LA CANTIDAD DE VOCABULARIO Y LA CANTIDAD DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS.....	54
4.3.4. T-TEST DE LA CANTIDAD DE VOCABULARIO DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS.....	55
4.3.5. T-TEST DE LA CANTIDAD DE ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS	56

4.3.6. T-TEST DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE DESCUBRIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS.....	57
4.3.7. T-TEST DE LAS SUBCATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: D-DETERMINACIÓN, D-SOCIAL, Y C-SOCIAL, C-MEMORIA, C- COGNITIVAS Y C-METACOGNITIVAS DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS.....	59
4.3.8. ACUERDO ENTRE JUECES: “THINK ALOUD”	65
4.4. ANÁLISIS CUALITATIVO	68
4.4.1. ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: ÍTEM 59.	68
4.4.2. ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: ÍTEM 60.	68
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	70
5.1. DISCUSIÓN	70
5.2. LIMITACIONES.....	75
5.3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	76
5.4. FUTURAS ORIENTACIONES	77
NOTAS FINALES	79
REFERENCIAS	80
APÉNDICES	88

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1.	Selección final de los participantes.	31
Gráfica 2.	Promedio de la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario de bilingües simultáneos y consecutivos.	55
Gráfica 3.	Promedio de la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario de bilingües simultáneos y consecutivos.	56
Gráfica 4.	Promedio de la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario de descubrimiento de bilingües simultáneos y consecutivos.	58
Gráfica 5.	Promedio de la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario de consolidación de bilingües simultáneos y consecutivos.	58
Gráfica 6.	Promedio de las estrategias de descubrimiento de bilingües simultáneos y consecutivos.	62
Gráfica 7.	Promedio de las estrategias de consolidación de bilingües simultáneos y consecutivos.	62
Gráfica 8	Promedio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de C-Social de bilingües simultáneos y consecutivos	63
Gráfica 9	Promedio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de C-Memoria de bilingües simultáneos y consecutivos.	63
Gráfica 10	Promedio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de C-Cognitiva de bilingües simultáneos y consecutivos	64
Gráfica 11	Promedio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de C-Metacognitiva de bilingües simultáneos y consecutivos	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Explicación de la adquisición de lenguas según Meisel (2001).	10
Tabla 2.	Representación de cómo es considerada la adquisición de lenguas en esta investigación.	10
Tabla 3.	Grupo final de correspondencia de bilingües simultáneos y bilingües consecutivos.	33
Tabla 4.	Resumen de antecedentes lingüísticos de los participantes bilingües simultáneos.	34
Tabla 5.	Resumen de antecedentes lingüísticos de los participantes bilingües consecutivos.	35
Tabla 6.	Resultado de la cantidad de vocabulario de la prueba Yes/No test y el nivel de español reportado por los participantes bilingües simultáneos y bilingües consecutivos divididos en los dos grupos de correspondencia o <i>matching</i> .	42
Tabla 7.	Resultado de la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario reportada por los participantes bilingües simultáneos y bilingües consecutivos divididos en los dos grupos de correspondencia o <i>matching</i> .	44
Tabla 8.	Estrategias de aprendizaje de vocabulario más usadas por la totalidad de los participantes.	45
Tabla 9.	Estrategias de aprendizaje de vocabulario menos usadas según lo reportado por el grupo total de participantes.	46
Tabla 10.	Estrategias de aprendizaje de vocabulario más usadas según lo reportado por el grupo de bilingües simultáneos.	47
Tabla 11.	Estrategias de aprendizaje de vocabulario menos usadas según lo reportado por el grupo de bilingües simultáneos.	48
Tabla 12.	Estrategias de aprendizaje de vocabulario más usadas reportadas por el grupo de bilingües consecutivos.	49
Tabla 13.	Estrategias de aprendizaje de vocabulario menos usadas reportadas por el grupo de bilingües consecutivos.	50

Tabla 14.	Resultados de los t-tests de las subcategorías de EAV seguido de los resultados de los promedios de cada grupo de bilingües.	60
Tabla 15.	Desviación estándar de los t-tests de las subcategorías de las estrategias de aprendizaje de vocabulario.	60
Tabla 16.	Efecto del tamaño de la muestra de los t-tests de las subcategorías de las estrategias de aprendizaje de vocabulario.	61
Tabla 17.	Resultados de la prueba Kronbach's kappa para conocer el grado de acuerdo de los jueces que analizaron el "Think Aloud".	66
Tabla 18.	Estrategias de aprendizaje de vocabulario en común identificadas por los jueces en el procedimiento Think Aloud.	66
Tabla 19.	Estrategias de aprendizaje de vocabulario en común de los participantes que mostraron tener mayor cantidad de vocabulario.	67

LISTA DE ABREVIACIONES, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ASL	Adquisición de segundas lenguas
ATL	Adquisición de terceras lenguas
BC	Bilingüe(s) consecutivo(s)
BS	Bilingüe(s) simultáneo(s)
CAL	Cuestionario de antecedentes lingüísticos
CV	Cantidad de vocabulario
EA	Estrategia(s) de aprendizaje
EAL	Estrategia(s) de aprendizaje de lenguas
EAV	Estrategia(s) de aprendizaje de vocabulario
EdA	Edad de adquisición
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
L3	Tercera lengua
L+	Lengua adicional

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTO

Pensar en un ser monolingüe en esta era de avance de las nuevas tecnologías, la globalización, el libre comercio entre muchos países, y la migración, es pensar en un ser en vía de extinción. En muchos países, por ejemplo, se cuenta con la presencia no solo de la lengua oficial, sino de muchas otras lenguas indígenas o de inmigrantes que llegaron después. Algunos países poseen dos lenguas oficiales; es el caso de Paraguay (el español y el guaraní), Kenia (el inglés y el swahili) o Canadá (el inglés y el francés). Otros países registran tres lenguas oficiales, como Luxemburgo (el francés, el alemán y el luxemburgués), y otros incluso hasta cuatro, como es el caso de Suiza (el alemán, el francés, el italiano y el romanche).

Canadá es precisamente uno de los países donde el bilingüismo constituye una realidad lingüística, política y cultural. El inglés y el francés, hablado en mayor o menor proporción en las 10 provincias canadienses, comparten el mismo estatus socio-político, y los mismos privilegios y derechos ante la ley. Sin embargo, más allá del bilingüismo oficial y debido a sus políticas migratorias, Canadá se ha caracterizado por ser un país multilingüe por excelencia. Según estadísticas del gobierno canadiense¹, cada año más de 200.000 inmigrantes reciben su residencia permanente y se establecen en el país trayendo consigo su cultura, su formación profesional y, por supuesto, su lengua. Una de las provincias donde los fenómenos migratorios y de multilingüismo se evidencian más fuertemente es en la provincia de Quebec y, más específicamente, en la ciudad de Montreal y su área metropolitana.

Situada en la provincia francófona por excelencia de Canadá, Montreal es una de las ciudades más cosmopolitas del mundo, en la que, según datos de Statistics Canada (censo 2011), coexisten alrededor de 200 lenguas, incluyendo el inglés, el francés y las lenguas aborígenes. La lengua oficial de Montreal es el francés, pero como parte del territorio canadiense, el inglés se convierte en la segunda lengua hablada, según Statistics Canada (censo 2011), considerándose así por muchos como una ciudad bilingüe. El fenómeno de la migración permite además que una multiplicidad de lenguas se sume a las oficiales, haciendo de Montreal un espacio propicio para la investigación lingüística, más puntualmente para el campo de la adquisición de dos o más lenguas.

1.2. IMPLICACIONES PARA EL PRESENTE ESTUDIO

El contexto multilingüe que brinda Montreal y sus alrededores despierta en muchos lingüistas el interés de estudiar el proceso de adquisición de terceras lenguas o lenguas adicionales. La presencia del francés y el inglés como idiomas oficiales y el contacto que tienen los hablantes con otras lenguas motiva la presente investigación, la cual se centra en bilingües que aprenden una tercera lengua (L3) o lengua adicional (L+). La adquisición simultánea o consecutiva del francés y del inglés y puntualmente las estrategias de adquisición de vocabulario (EAV) son las variables más importantes en este estudio, las cuales se toman como base para desarrollar el tema de la adquisición de vocabulario multilingüe por parte de aquellos hablantes bilingües que aprenden español como tercera lengua.

Las razones para pensar en el español como primera opción de aprendizaje por bilingües francés/inglés/inglés francés son muchas. Según Statistics Canada, el español es considerada la lengua materna de inmigrantes más reportada en Montreal, con 430.000 hablantes, y la tercera más reportada en Canadá. Este contacto con hispano-hablantes y el hecho que el español sea

considerado actualmente como una de las lenguas más importantes en el ámbito de los negocios (The richest.com: The eight best languages to learn for business) despierta un gran interés en su aprendizaje. Por otra parte, el español como objeto de análisis en esta investigación se hace relevante debido a que no existe mucha literatura que ilustre su adquisición, a diferencia, por ejemplo, de la gran cantidad de estudios sobre la adquisición del inglés, idioma que ha sido tradicionalmente el foco de estudio de la mayoría de las investigaciones de adquisición de segundas lenguas (Schmitt, 2010).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores sobre el contexto de esta investigación y su objeto de estudio, el presente estudio investiga la adquisición de vocabulario de los aprendices de español como L3 y el efecto que tiene el bilingüismo simultáneo y consecutivo en ese proceso.

1.3. RELEVANCIA DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Como aspecto específico en la adquisición de vocabulario de una L3, esta investigación se enfoca en las estrategias de aprendizaje de vocabulario (EAV) y su relación con la cantidad de vocabulario (CV), relación que, como algunos estudios han demostrado, parece ser motivo de la adquisición exitosa de vocabulario (Gu & Johnson, 1996; en Nation, 2001; Schimtt, 2010). Por otra parte, las EAV por sí mismas son uno de los temas menos explorados, lo cual hace necesario que se realicen más investigaciones que establezcan una taxonomía más detallada y comprensible de estas (Jiménez-Catalán, 2003). En la presente investigación, la información sobre las EAV y la CV ha sido recolectada de dos grupos de aprendices: bilingües simultáneos (BS) y bilingües consecutivos (BC) que quienes se encontraban aprendiendo español como L3. Estos dos tipos de bilingües son dos grupos de estudio que igualmente han sido poco investigados (Miesel, 2001; Flynn et Al, 2005). La importancia de esta investigación reside en que hasta el momento no se ha hecho un estudio que compare a estos dos grupos en lo que se

refiere a las EAV, y de igual forma no se ha definido un repertorio de EAV que usen tanto los BS como los BC al momento de aprender una L3.

1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- a. ¿Está **la cantidad de vocabulario** correlacionada con **la cantidad y el tipo de estrategias de aprendizaje de vocabulario** que usa un **bilingüe** aprendiz de L3 para adquirir una palabra nueva?
- b. ¿Existen diferencias entre **la cantidad y el tipo de estrategias de aprendizaje de vocabulario** que usan **los bilingües simultáneos** y **los bilingües consecutivos** al aprender una tercera lengua?

1.5. HIPÓTESIS

Las tres hipótesis de trabajo que se manejan en este estudio son:

1. Quienes conocen y usan más EAV poseen una mayor cantidad de palabras en su léxico del español.
2. Existen diferencias entre la cantidad y el tipo de EAV que utilizan BS y BC.
3. Los BC usan de forma más efectiva las EAV y, por tanto, poseen una mayor CV, debido a que estos generalmente adquieren su L2 en un contexto formal y son más conscientes del aprendizaje de esta lengua y, por ende, del uso de estrategias.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior se estableció el contexto en el que se realizó esta investigación, se señalaron las implicaciones de su estudio y se presentaron las preguntas de investigación y las hipótesis. En el presente capítulo se revisará la literatura correspondiente a los cuatro ejes temáticos en torno a los que se articula este trabajo: **el bilingüismo**, incluyendo los tipos de bilingüismo y el papel de la edad de adquisición; **el trilingüismo** o adquisición de lenguas adicionales; **la adquisición de vocabulario**; y **las estrategias de aprendizaje de lenguas y de vocabulario**.

2.2. BILINGÜISMO

2.2.1. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Al analizar el proceso de adquisición² de una segunda lengua es preciso mencionar la teoría de la “Gramática Universal” de Noam Chomsky, que, basándose en la doctrina filosófica del innatismo, plantea la existencia de una gramática general e inconsciente que subyace a todas las lenguas (Chomsky, 1985). Entonces, si desde niños podemos aprender cualquier lengua, se podría pensar también que podemos aprender tantas lenguas como quisiéramos y que tal vez el límite que tendría un aprendiz sería el tiempo de exposición a cada una de las lenguas o el input que recibe para poder aprenderlas.

Ahora bien, algunos estudios de ASL han demostrado que existe una capacidad innata de aprendizaje de lenguas, pero también que esta va mermando en los seres humanos a medida que

se logra una madurez cognitiva y se pasa de la niñez a la edad adulta. Es sorprendente que sean precisamente los niños quienes, a pesar de su inmadurez cognitiva, tengan la mayor capacidad de dominar el complejo proceso de adquirir una lengua, y que, en cambio, sean los adultos a quienes teniendo una mayor madurez cognitiva, se les dificulte más el aprendizaje de lenguas. Por su parte, Lenneberg (1967), apoyado en las investigaciones realizadas por el neurólogo montrealés Wilder Penfield (1959), establece la hipótesis del Periodo Crítico, que plantea que desde el nacimiento hasta la pubertad³ el ser humano tiene la capacidad de aprender y dominar completamente una lengua. Sin embargo, como señala Díaz (2011), la capacidad de aprender una lengua no se pierde sino que disminuye. Esto conlleva que después de un periodo ventajoso, se haga difícil, mas no imposible, acceder al dispositivo de adquisición innata del lenguaje y a la gramática universal a los que nos referíamos al inicio de este capítulo. Estudios realizados por Flege (1991) han demostrado que la adquisición de componentes fonéticos y sintácticos se ve disminuida a medida que el niño va acercándose a la adolescencia. A pesar de esto, hay otros componentes de la lengua como la adquisición de conocimiento léxico, que no dependen de la capacidad de aprender una lengua, sino de la madurez cognitiva y la memoria, la cual se agudiza y se entrena con mayor facilidad en la edad adulta que en la niñez (Spada, 2006).

2.2.2. CONCEPTO DE BILINGÜISMO

Por muchos años, el término bilingüismo ha sido utilizado para definir la adquisición de dos o más lenguas (Meisel, 2001; Grosjean, 1982; Flynn et Al, 2005), ignorando el significado mismo de la palabra, cuyo prefijo, “bi”, indica dos, y no tres o más (De Angelis, 2007). El término bilingüismo también se ha intercambiado con el término multilingüismo, sobredimensionando el concepto y haciéndolo impreciso. En este trabajo nos referiremos a bilingüismo como a la

capacidad que tiene una persona de dominar y usar dos lenguas con el mismo o casi el mismo nivel de competencia⁴.

2.2.3. TIPOS DE BILINGÜISMO

El bilingüismo puede estar definido por, entre otras, las siguientes circunstancias de aprendizaje:

1) el uso social, 2) la función, 3) la edad de adquisición, y 4) el orden de adquisición. Según 1) el uso social, el bilingüismo puede ser activo o dormido. El bilingüismo activo es aquel empleado en la cotidianidad; el dormido, es cuando el hablante posee dos lenguas pero por razones personales y/o socioculturales (como la inmigración) ya no habla una de ellas (Grosjean, 1982).

Según 2) la función, el bilingüismo puede ser externo y no interno (incompleto) o externo e interno (completo). En el caso del externo y no interno, este se presenta debido al entorno sociocultural del individuo, el cual vive una presión para comunicarse en las dos lenguas, pero tal vez con una de sus dos lenguas maneja poco las funciones internas como el acto de contar en silencio, rezar o soñar. Y lo opuesto sería el **completo**, donde el individuo puede ejercer todas las funciones de la lengua con ambas lenguas tanto interna como externamente (Skutnabb-Kangas, 1984).

El bilingüismo también puede estar definido por 3) la edad de adquisición, como es el caso de los bilingües tempranos y los tardíos. El bilingüismo temprano se da desde el nacimiento y el tardío puede iniciarse hasta la adolescencia (Meisel, 2007); y finalmente, el bilingüismo por 4) el orden de adquisición de las lenguas, el cual puede ser simultáneo o consecutivo (Barron-Hauwaert, 2004; Paradis, 2008). Este último es el tipo de bilingüismo en el cual se enfoca esta investigación y será explicado en detalle a continuación.

2.2.4. BILINGÜISMO SIMULTÁNEO Y CONSECUTIVO

De acuerdo a la edad en la que se ha adquirido una lengua, un bilingüe puede ser simultáneo o consecutivo. Habiendo revisado la literatura sobre este tema, se puede decir que se ha definido el **bilingüismo simultáneo** como el proceso de estar expuesto a dos sistemas lingüísticos desde el nacimiento o iniciar este proceso antes de los 3 o 4 años de edad (Paradis, 2008; Johnson & Newport, 1989). Barron-Hauwaert (2004) adiciona a este concepto que el verdadero bilingüismo simultáneo se presenta cuando cada padre del niño le habla una de las lenguas en cuestión. Por su parte, **el bilingüismo consecutivo** es definido como el aprendizaje de una segunda lengua después de los cuatro años (Paradis, 2008). El bilingüismo consecutivo es también considerado por algunos investigadores como adquisición de una segunda lengua (Flynn et Al, 2005).

2.2.5. EL BILINGÜISMO Y EL PRESENTE ESTUDIO

En la presente investigación se considerarán BS a quienes hayan aprendido sus dos primeras lenguas al mismo tiempo desde el nacimiento, y donde cada uno de los padres se haya dirigido en uno de los dos idiomas al sujeto de estudio (por ejemplo, la madre en francés y el padre en inglés). Por su parte, los BC en esta investigación serán aquellos quienes hayan aprendido la segunda lengua después de los cuatro y hasta diez años de edad y en un contexto formal como una guardería o una escuela.

2.3. TRILINGÜISMO

2.3.1. ADQUISICIÓN DE TERCERAS LENGUAS

Como se ha podido establecer en la sección anterior, el proceso de adquisición de una L2 ha sido estudiado considerablemente. No obstante, muchos investigadores están de acuerdo en que los

procesos que intervienen en el aprendizaje de una L3 son más complejos que los que intervienen en el aprendizaje de una L2 (Cenoz & Genesee, 1998; De Angelis, 2007) y que existen aspectos cualitativos que los diferencian (Herdina & Jessner, 2000).

Luego de ser tratado como una extensión del bilingüismo (Hoffmann, 2001), a partir de los años 80 las investigaciones sobre la adquisición de una L3 y una lengua adicional (L+) han comenzado a incrementarse dando lugar a la recolección de datos que explica el proceso de adquisición de una lengua más allá de una L2 (Oksaar, 1983; Edwards, 1994; Cenoz & Genesee, 1998; Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U, 2003; De Angelis, 2007, entre otros). Según Meisel, (2007) la experiencia de quien aprende una L2 tendría que ser diferente de la de quien aprende una L3, debido a que los aprendices de una L3 han pasado ya por la experiencia de haber aprendido no solo una L1, sino también una L2.

En este estudio, los BS (2L1) podrían encajar en la definición de un hablante de L1 (L1=2L1) aprendiendo español como L2, mientras que los BC (L1→L2) estarían aprendiendo español como L3. De esta forma, y de acuerdo con lo que señala Meisel (2001), el rol de cada una de las lenguas de un BS sería menos importante en el aprendizaje de su L3 que el rol de cada una de las lenguas de un BC en el aprendizaje de su L3. Con relación a esto, Meisel señala que “this would suggest that it is not so much the presence of another language which causes differences between monolingual L1 and bilingual development, rather, different acquisitional mechanisms would then seem to come into play as a result of maturation” (2001, p. 13). En la siguiente tabla se resume lo expuesto anteriormente:

Tabla 1. Explicación de la adquisición de lenguas según Meisel (2001).

Tipo de hablante	L1	L2	L3
Monolingüe	francés o inglés	español	
Bilingüe Simultáneo	francés e inglés	español	
Bilingüe Consecutivo	francés o inglés	francés o inglés	español

Sin embargo, a pesar de lo que expone Meisel, acogerse completamente a esta idea de igualar a un monolingüe con un bilingüe sería subestimar el complejo proceso de adquirir dos lenguas simultáneamente. Por lo tanto, este estudio conservará la premisa que tanto BS como BC aprenden el español como L3. La idea anterior se explica en la siguiente tabla:

Tabla 2. Representación de cómo es considerada la adquisición de lenguas en esta investigación.

Tipo de hablante	L1	L2	L3
Monolingüe	francés o inglés	español	
Bilingües Simultáneos	1L1 francés (o inglés) francés)	2L1 inglés (o francés)	español
Bilingües Consecutivos	francés (o inglés)	francés (o inglés)	español

En la presente investigación se presume entonces que el poseer 2L1 debe afectar de forma diferente el aprendizaje de una L3 a diferencia de quien simplemente posee una L1 y luego aprende una L2.

2.3.2. ¿TRILINGÜISMO O MULTILINGÜISMO?

Como se señala en las secciones anteriores, así como el término bilingüismo en ocasiones ha sido igualado al término multilingüismo, el término trilingüismo encuentra en el concepto de

multilingüismo un sinónimo un tanto vago. El multilingüismo se define como el proceso de adquisición y dominio de varias lenguas (Cenoz, 1998) pero en este concepto no se precisa cuántas ni en qué momento fueron aprendidas dichas lenguas. De Angelis (2007) se refiere a este término como “problemático”, sobre todo en lo que se refiere a presentarlo como una equivalencia de trilingüismo.

2.3.3. LENGUA ADICIONAL (L+)

Por su parte, el término “lengua adicional” (L+) es presentado por De Angelis (2007) como sinónimo de L3. En el presente trabajo los términos trilingüismo (L3) y lengua adicional (L+) serán vistos de forma independiente tomando al **trilingüismo** como el dominio de tres lenguas aprendidas simultáneamente o no, y el término de L+ como las lenguas aprendidas después de la tercera lengua.

2.3.4. EL TRILINGÜISMO Y EL PRESENTE ESTUDIO

¿Hablar una L2 nos hace automáticamente mejores en la adquisición de una L3 o L+? Algunos estudios sobre el trilingüismo tratan de responder esta pregunta. Cuando aprendemos una L2 utilizamos de forma consciente o inconsciente elementos de la L1 que nos permiten en algunas ocasiones aprender de manera más rápida y efectiva. Esto es lo que algunos investigadores han denominado la influencia cros-lingüística (Cenoz, et al, 2003) y que en el aprendizaje de una L3 o L+ podríamos sugerir que ocurre también pero en un estadio más complejo. Esta influencia de otras lenguas hace pensar que el repertorio lingüístico de un trilingüe debe ser mucho más grande que el de un bilingüe (Aronin, & Ó Laoire, 2004). En este sentido, investigadores como Hoffmann (2001) han hecho un llamado para que se le dé una atención especial al trilingüismo diferenciándolo finalmente de los estudios sobre bilingüismo. Teniendo en cuenta las

consideraciones anteriores, esta investigación centra su atención en los aprendices bilingües que adquieren su L3, más específicamente en la adquisición de vocabulario en dicha L3.

2.4. ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO

2.4.1. ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO

Hace tres décadas, la adquisición de vocabulario era un tema de investigación que apenas comenzaba a ser explorado (Nation, 1974, 1990; Meara, 1996). En ese entonces los enfoques educativos ponían más énfasis en la gramática y en el rol activo del profesor, lo cual contrastaba con el rol pasivo del aprendiz. Sin embargo, recientemente son muchos los estudios sobre la adquisición de lenguas que han centrado su interés en el aprendizaje de vocabulario (Nation, 2001; Cenoz, et al, 2003; Schmitt, 2010), resaltando así la importancia de este componente, como señalan Hulstijn & Laufer (2001) al decir que el rol activo del aprendiz en la adquisición de vocabulario asegura un mejor aprendizaje. De igual forma, Brandl señala que “the learning and acquisition of vocabulary plays one of the most vital roles in becoming proficient in the target language” (2008, p. 75).

La adquisición de vocabulario ha recibido especial atención, de la misma manera en que anteriormente lo habían recibido otros componentes del lenguaje como la sintaxis y la fonética. De hecho, el vocabulario ha sido categorizado por algunos autores como un componente central de la lengua (Hatch & Brown, 1995) y por otros incluso aún más importante que la gramática (Wilkins, 1972).

Por otra parte, algunos investigadores coinciden en que, a pesar del creciente interés por el estudio de los procesos de adquisición de conocimientos léxicos, aún existe la necesidad de llegar a un consenso sobre los diferentes procesos que ocurren cuando se adquiere dicho conocimiento, teniendo en cuenta factores como aspectos de estudio del vocabulario, su contexto de adquisición y el papel que juegan las EA (Lawson & Hogben, 1996).

En general, hay dos aspectos al estudiar la adquisición de vocabulario: la cantidad y la calidad de vocabulario. La capacidad de entender las palabras se conoce como vocabulario receptivo (o por su término en inglés “breadth”), y se relaciona principalmente con las habilidades de escucha y lectura. El término ‘vocabulario productivo’ (en inglés “depth”) designa la capacidad de poner en uso una palabra, y se relaciona con las habilidades de habla y escritura (Vermeer, 2001). En este estudio se investigará el “breadth”, o vocabulario receptivo, teniendo en cuenta la cantidad de vocabulario como indicador de competencia.

2.4.2. ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN EL APRENDIZAJE DE UNA L3

Como se mencionó en la sección anterior, luego de ser considerado durante mucho tiempo como un tema descuidado por investigadores del campo del aprendizaje de lenguas (Meara, 1980; Lewis, 1993), el proceso de adquisición de vocabulario ha sido estudiado no solo con relación al aprendizaje de una L1, sino también con relación al aprendizaje de una L2, y más recientemente al aprendizaje de una L3. Numerosos estudios han demostrado que aprender vocabulario en una L2 difiere mucho del aprendizaje de este en una L1 (Cenoz, 2001; Cenoz, Britta & Jessner, 2003), ya que, cuando se aprenden más de dos lenguas, se espera que el proceso de adquisición léxica sea, desde cualquier punto de vista, más complejo (Meisel, 2007). A pesar de esto, aún son pocas las investigaciones que han establecido diferencias entre el aprendizaje de vocabulario en una L2 y el aprendizaje en una L3 o L+ (Cenoz et al, 2003).

2.4.3. LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO Y EL PRESENTE ESTUDIO

Como se ha sugerido antes, se asume aquí que el aprendizaje de una L3 presenta mayores retos que el aprendizaje de una L1 y una L2. Dado que los estudios de bilingüismo no explican necesariamente cómo se aprende una palabra nueva en contextos multilingües, se hacen entonces necesarias investigaciones que estudien el fenómeno desde el punto de vista de aprendizaje de una L3 o L+ (De Angelis, 2007). En la presente investigación se hará el estudio de uno de los aspectos que intervienen en la adquisición de vocabulario en una L3, concretamente, el de las EAV.

2.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las EA han sido definidas como aquellos comportamientos, pensamientos, técnicas y operaciones que usa un aprendiz para adquirir conocimiento y de esta forma influenciar su proceso de aprendizaje (Rubin, 1975; Weinstein & Mayer, 1986; Wenden, 1987). Con el pasar de los años el concepto de EA se ha hecho más detallado. Por ejemplo, investigadores como Wenden y Rubin definen las EA como "any set of operations, steps, plans, routines, used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval and use of information. That is what learners do to learn and do to regulate their learning" (1987, p. 19). Esta definición describe a las EA como herramientas no solo para obtener información, sino para transformarla y hacerla útil cuando sea necesario.

Para algunos investigadores, las EA le permiten al aprendiz adquirir más autonomía y más responsabilidad, de tal manera que esto lo lleva a tomar el control de su proceso de aprendizaje (O'Malley & Chamot, 1990). El aprendiz entonces no actúa pasivamente en su proceso de

aprendizaje, sino que puede ser entrenado para adquirir conciencia de cómo aprende y así sacar mejor provecho de dicho proceso. El uso consciente de EA se relaciona con la metacognición. Aprender una EA es “aprender cómo aprender”, es decir, aprender a cómo obtener nueva información. Es por esto que, como señala Hedge (1993), el entrenamiento en el uso de una estrategia podría motivar el comportamiento autónomo del estudiante, provocando un aprendizaje más efectivo. Esto puede observarse en el hecho que las EA permiten al aprendiz influir en su aprendizaje (Mayer, 1988) porque es este quien, por medio de una acción generalmente deliberada y consciente, hace uso de un recurso cognitivo para adquirir una nueva información y, si es posible, almacenarla en la memoria a largo plazo.

2.5.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

En el campo del aprendizaje de lenguas, las EA conservan el significado antes citado de: pasos, acciones y comportamientos que usan los aprendices para retener nueva información y de esta forma mejorar su propio aprendizaje (O'Malley & Chamot, 1990). No obstante, el hecho de agregar a una EA un objeto de aprendizaje específico como lo son las lenguas hace que se requiera de un concepto más preciso. Oxford, por ejemplo, ofrece un concepto más refinado y actualizado de EAL, definiéndolas como “operations employed by the learner to aid the acquisition, storage retrieval, and use of information, specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations” (2001, p. 166). Para quienes, como Oxford, han investigado las EAL, se puede decir que el concepto está orientado a las acciones específicas tomadas por el

aprendiz para aprender una lengua que lo llevan a desarrollar habilidades comunicativas (Oxford, 1992;1993). Por su parte, Wenden (1987) señala que debe incluirse como parte del mismo término de EAL lo que los aprendices saben de las estrategias que usan. Por lo tanto, una EAL no es solamente una acción que lleva a cabo un aprendiz para aprender una lengua, sino también es el uso deliberado de esas estrategias con plena consciencia de su efectividad en situaciones específicas de aprendizaje.

2.5.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

El concepto de EAV se desprende del concepto de EAL, el cual a su vez se deriva del concepto de EA. Parecería, como en el principio de las muñecas rusas *matrioshkas*, que un concepto se encuentra dentro del otro y el siguiente solamente va achicando su campo de acción, como es el caso de esta sección, para llegar a un concepto específico. Es por esto que investigadores como Meara (1996), Nation (2001) y Schmitt (2010) están de acuerdo en que es preciso definir puntualmente qué es una EAV.

Las EAV son consideradas, en consonancia con las EAL, como planes personales que usa un aprendiz para expandir su vocabulario (Graves, 1987). Nation señala que definir una EAV no es fácil, pero dice que para considerar una estrategia como tal se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: “1. Involve choice, that is, there are several strategies to use from, 2. Be complex, that is, there are several steps to learn, 3. Require knowledge and benefit from training, 4. Increase the efficiency of vocabulary learning and vocabulary use” (2001, p.217).

Hace ya más de dos décadas, Nation (1990) se había referido a la necesidad de enseñar EAV en lugar de simplemente concentrarse en la enseñanza de palabras, afirmando que “by mastering a

few strategies learners can cop with thousand of words” (1990, p. 194). Es por esto que este autor señala que el conocimiento y uso de EAV es ventajoso para el aprendiz en la medida que elimina la dependencia del profesor en el proceso de adquisición de vocabulario. “Si le das un pescado a un hombre, lo nutrirás una jornada; si le enseñas a pescar, lo nutrirás toda a vida”, es el proverbio chino que nos remite al mecanismo de la metacognición donde el aprendiz es llevado a “aprender a aprender” y no simplemente a recibir información.

Es así como finalmente llegamos al concepto usado por la investigadora Jiménez-Catalán (2003), quien define las EAV como:

“Knowledge about the mechanisms (processes, strategies) used in order to learn vocabulary as well as steps or actions taken by students (a) to find out the meaning of unknown words, (b) to retain them in long-term memory, (c) to recall them at will, and (d) to use them in oral or written mode” (2003, p. 56)

A modo de resumen, hasta el momento se ha establecido que quienes han investigado la adquisición de vocabulario en la ASL consideran importante que se defina claramente el concepto de EAV y que en este concepto se reafirmen las ventajas de hacer uso de ellas.

2.5.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO Y EL PRESENTE ESTUDIO

Las EAV que se utilizan para aprender una palabra nueva en la L1 son utilizadas muchas veces en la adquisición de la L2, y estas pueden transferirse al aprendizaje de una L3. En la presente investigación se adoptará el concepto de EAV de Jiménez-Catalán (2003) complementándolo con lo que implica el aprendizaje de vocabulario en una L3:

El conocimiento acerca de los mecanismos (procesos, estrategias) **probablemente aprendidos en la L1 y/o la L2** usados para aprender vocabulario **nuevo o multilingüe** así como los pasos o acciones tomadas por los aprendices para (a) encontrar el significado de las palabras desconocidas (b) retenerlas en la memoria de largo plazo, (c) recordarlas cuando se quiera, y (d) usarlas en modo oral y escrito.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describirá la metodología utilizada para la recolección y codificación de datos de esta investigación. La descripción realizada toma en cuenta dos etapas: la etapa de recolección de datos, en la cual intervienen los participantes, y la etapa de evaluación de datos, en la que intervienen los jueces que evalúan uno de los instrumentos utilizados en la investigación.

En la primera parte de este capítulo se darán a conocer los instrumentos de evaluación y medición que se utilizaron para la recolección de datos de los participantes, el porqué de su elección, sus características y los procedimientos que se siguieron para aplicarlos. Se iniciará con el Cuestionario de Antecedentes Lingüísticos, pasando por la prueba “Yes/No Test” usada para medir la cantidad de vocabulario, la Encuesta de Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario y finalmente una prueba para descubrir tipos de estrategias llamada “Think Aloud” (véase la descripción más adelante). Finalmente se darán a conocer las características de los participantes en razón de edad, sexo y lugar de nacimiento. Se expondrán sus antecedentes lingüísticos como su primera lengua (L1), segunda lengua (L2), tercera lengua (L3) y lengua adicional (L+), contextos de uso de cada lengua y preferencias al momento de comunicarse.

En lo que se refiere a la etapa de evaluación de datos, se describirá primeramente el porqué de la participación de jueces en el análisis de datos de la prueba “Think Aloud”, luego se señalará su formación profesional, su afiliación académica y las lenguas que dominan. Se describirá el instrumento utilizado por los jueces para hacer el análisis y finalmente el procedimiento llevado a cabo para la realización de dicho análisis.

3.2. RECOLECCIÓN DE DATOS

3.2.1. INSTRUMENTOS

Con el fin de obtener la aprobación de los participantes para recolectar datos personales y lingüísticos, el primer paso fue el de dar a cada uno de ellos **un formulario de consentimiento**, que se les pidió que leyeran cuidadosamente y que luego, si estaban de acuerdo con las condiciones, firmaran. En el formulario se especificaban los acuerdos de confidencialidad con los que se protege al participante y su información personal. Para conocer los datos personales del participante, como la historia y el contexto de aprendizaje de cada lengua, se administró a los participantes **un cuestionario de antecedentes lingüísticos (CAL)**. Para establecer la cantidad de vocabulario en la L3 de los participantes, por su parte, se les pidió que realizaran una prueba de naturaleza cuantitativa llamada **Yes/no test**. Asimismo, para identificar las estrategias que utilizaban al aprender vocabulario se administraron dos pruebas: una actividad llamada **“Think Aloud”**, de naturaleza cualitativa, donde expresaban en voz alta el tipo de estrategia que utilizaban para aprender una palabra en tiempo real, y **una encuesta de estrategias de aprendizaje de vocabulario**, donde reportaban los tipos de estrategias que utilizaban, en general, al momento de aprender una palabra nueva y practicarla. Cada uno de los documentos se encontraban disponibles en los dos primeros idiomas de los participantes, francés e inglés, y se les advertía de su existencia al inicio de las sesiones para que ellos pudiesen escoger en qué idioma querían recibirlos. A continuación se explicarán detalladamente las características de cada prueba.

3.2.1.1. CUESTIONARIO DE ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS

Este cuestionario de 20 preguntas estuvo basado en un cuestionario usado anteriormente por Díaz (2011). Algunas preguntas fueron adaptadas al objetivo de la investigación y otras fueron eliminadas por no tener relevancia para la misma. Se incluyeron, por ejemplo, algunas preguntas que tenían como fin identificar temas puntuales de esta investigación, como la presencia de bilingüismo simultáneo y consecutivo en los participantes. El tiempo de respuesta de las preguntas se estimó entre 5 y 8 minutos. A través del CAL se identificaron aspectos personales como la edad de los participantes, su género, su lugar de nacimiento y lugar de residencia actual. Asimismo, en su reporte se consiguió determinar cuáles y cuántas eran las lenguas habladas por los participantes, la edad en que fueron adquiridas estas lenguas, qué lengua utilizaban para dirigirse a cada uno de sus padres o las personas que cumplían ese rol y el contexto de adquisición y puesta en práctica de cada una. Además, los participantes informaron de si habían aprendido sus dos primeras lenguas de forma simultánea o consecutiva, lo cual era una información esencial para clasificar a los participantes en los grupos de estudio objeto de esta investigación.

Puede consultarse la versión inglesa del cuestionario de antecedentes lingüísticos en el apéndice 6.1.1. y la versión francesa en el apéndice 6.1.2.

3.2.1.2. YES/NO TEST

Este instrumento de medida del conocimiento de vocabulario es introducido por primera vez en investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas por Freebody y Anderson (1983) y más tarde adaptado por Meara y Buxton (1987). El objetivo de esta prueba es medir la cantidad de vocabulario (CV) receptivo de un individuo. El Yes/No test es una prueba al estilo “*check list*” y consiste en una lista de palabras de dos tipos: palabras reales y pseudopalabras o palabras

imaginarias. Las palabras reales son tomadas de palabras de diferentes frecuencias en la lengua meta, hablada y escrita. Las pseudopalabras son palabras que podrían existir desde el punto de vista ortográfico y fonológico (Mochida & Harrington, 2006), ya que siguen las reglas de la lengua en cuestión, pero que no representan una idea o concepto. Su constitución es el producto de la adición de morfemas derivativos a palabras reales. Al momento de realizar la prueba, la elección de la palabra que se considera válida puede llevarse a cabo a través de dos tipos de formatos: el formato de papel y lápiz o la versión computarizada. En ambos el examinado debe simplemente señalar si (re)conoce la palabra o no.

En la presente investigación el objetivo de este instrumento es medir la cantidad de vocabulario receptivo que tienen los participantes de este estudio al momento del experimento. Se utilizaron dos versiones del Yes/no test, proporcionadas por una investigadora de una universidad en Canadá y que hacen parte de un sistema de clasificación para el ingreso al programa de español de dicha institución. Cada prueba constaba de 200 palabras, 120 reales y 80 pseudopalabras distribuidas de manera aleatoria en el texto. Los tests no se muestran en esta investigación por petición de la investigadora que proporcionó estos instrumentos como un gesto de colaboración para propósitos enteramente investigativos.

En las dos pruebas las 120 palabras reales oscilaban entre palabras de alta y baja frecuencia en el español hablado y escrito. Esta información fue verificada en dos corpus de la lengua española: el Corpus del español de Mark Davis⁵, profesor de lingüística de Brigham Young University, y en el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española⁶. La diferencia en frecuencia de las palabras reales permitió que en las pruebas se pudieran abarcar diferentes grados de dificultad para los participantes dependiendo de los niveles de aprendizaje del español como L3 de quienes tomaron la prueba. Por su parte, las palabras falsas o

pseudopalabras fueron creadas adicionando a raíces de palabras reales del español morfemas derivativos como sufijos, prefijos e interfijos que dieran a las palabras falsas aspecto de palabras reales, como se puede observar en los siguientes ejemplos: cercanear / reprehendizaje/camindante.

Se escogió el Yes/No test porque esta prueba es considerada útil en la medición de una gran cantidad de vocabulario en poco tiempo y la exigencia para el participante es mínima (Lam, 2010; Schmitt, 2010). El test es además conveniente cuando lo que se busca es dar un diagnóstico del estado del vocabulario del aprendiz (Read, 2007). Sin embargo, como señalan Mochida & Harrington (2006), esta prueba ha sido también usada como test de conocimiento gramatical. En el capítulo de análisis de datos se describe la formula estadística utilizada para contabilizar los datos obtenidos de esta prueba.

Puede consultarse la versión inglesa de las instrucciones del Yes/No test lista 1 en el apéndice 6.2.1. y la versión francesa de las instrucciones del Yes/No test lista 2 en el apéndice 6.2.2.

3.2.1.3. THINK ALOUD

La prueba llamada “Think Aloud”, cuya traducción al castellano es *pensar en voz alta*, es una prueba de naturaleza cualitativa. En el caso de esta investigación, la prueba consistió en una serie de 6 palabras que los participantes tenían que aprender cuando de manera simultánea realizaban un auto-informe oral de las acciones cognitivas que estaban ejecutando al intentar aprenderlas. Específicamente, los participantes relataban las estrategias de aprendizaje de vocabulario que estaban usando para aprender dichas palabras en tiempo real (Lawson, 1996). Se seleccionaron previamente 20 palabras y fueron presentadas a los participantes para que escogieran las que conocían. Luego, entre las que no habían sido escogidas y según el nivel reportado por cada participante, la investigadora decidía qué palabras debían tratar de aprender. Se verificó que estas

palabras: (a) en su mayoría no fueran cognados ni en inglés ni en francés; (b) que fueran palabras simples; (c) que entre las palabras que se les pedía aprender hubiese un equilibrio entre la presencia de verbos, adjetivos y sustantivos; y finalmente que (d) tuvieran diferentes grados de frecuencia en el corpus de la lengua española hablada y escrita para que fueran aprendidas por participantes en diferentes niveles del aprendizaje de español. Esta última característica de la frecuencia de las palabras escogidas para la prueba de “Think Aloud” fue corroborada a través de la búsqueda de frecuencia de palabras en el CREA de la Real Academia Española.

Pueden consultarse las palabras del “Think Aloud” en el apéndice 3.1 y una tabla de las palabras con su frecuencia en el corpus de la RAE, su parte en el discurso, y la existencia de un cognado en inglés o francés en el apéndice 3.2.

La prueba ofreció la posibilidad de saber qué EAV utilizan los participantes en la práctica. Las sesiones de “Think Aloud” fueron hechas mediante un sistema de grabación que permitió registrar en tiempo real las declaraciones de los participantes.

Puede consultarse el “Think Aloud” con instrucciones en inglés en el apéndice 3.3. y la prueba “Think Aloud” con instrucciones en francés en el apéndice 3.4

3.2.1.4. ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

Un segundo instrumento para identificar qué EAV utilizan los participantes fue precisamente una encuesta de EAV . Esta encuesta consta de una lista de 60 estrategias que utiliza Jiménez-Catalán (2003), y que, a su vez, retoma una taxonomía de 58 EAV elaborada por Schmitt (1997). Jiménez-Catalán añade dos ítems a la encuesta: la estrategia de aprender una palabra a través de la asociación libre (que en mi estudio es el ítem N° 58) y un ítem (N° 60) donde se pregunta al participante qué otras estrategias, diferentes a las enumeradas, utiliza para aprender una nueva

palabra o consolidar su aprendizaje. Esta última opción abrió las posibilidades para que otras EAV se adicionaran a la encuesta original en el estudio de Jiménez-Catalán y asimismo en la presente investigación.

Puede consultarse el cuestionario de estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés en el apéndice 4.1., el cuestionario de estrategias de aprendizaje en francés en el apéndice 4.2. y una versión de consulta del cuestionario en español en el apéndice 4.3.

El cuestionario se encuentra en formato *check list* y presenta al lado de cada estrategia la opción de elegir si se usa o no esta estrategia en el aprendizaje de palabras de su L3. La prueba brindó la oportunidad de que el participante hiciera un auto-reporte de las estrategias que usaba. Se realizó esta prueba después del “Think Aloud” para evitar que los participantes reportaran estrategias tomadas de la encuesta y para dar oportunidad a que mencionaran otras EAV que usaban pero que, por alguna razón o limitación de tiempo y recursos, no habían podido aplicar en el “Think Aloud”. A continuación se detallará la naturaleza de las estrategias encontradas en el cuestionario.

El cuestionario está dividido en lo que Nation (1990) ha identificado como dos actividades básicas del aprendizaje de vocabulario. En primera instancia, el **descubrimiento** del significado de una palabra y, más tarde, la **consolidación** de dicho aprendizaje, de tal manera que pueda ser recordada y usada en contexto. Las primeras 14 estrategias de la encuesta utilizada en el presente estudio son de descubrimiento y las 46 restantes son estrategias de consolidación. De las 14 estrategias de aprendizaje para descubrir el significado de una palabra, 9 son consideradas estrategias de determinación y 5 son clasificadas como estrategias sociales. De las 46 estrategias

de consolidación 3 son sociales, 29 son estrategias de memoria, 9 son cognitivas y 5 metacognitivas.

La taxonomía de las EAV que utiliza Rosa María Jiménez-Catalán, como se ha mencionado, es tomada de la taxonomía de Schmitt (1997). En esta taxonomía se sub-clasifican las estrategias de descubrimiento en estrategias de determinación y estrategias sociales. Las estrategias de consolidación se clasifican en estrategias sociales, de memoria, cognitivas y metacognitivas. Según Schimtt (1997), **las estrategias de descubrimiento** que, como lo dice su nombre, se usan para el descubrimiento inicial del significado de una palabra⁷, pueden ser: de **determinación**, cuando el aprendiz utiliza su conocimiento previo, material de referencia, el contexto, etc, para descubrir el significado; o **sociales**, cuando el aprendiz pregunta a alguien más, ya sean compañeros, profesor, amigos, etc.

Por su parte, **las estrategias de consolidación**, aquellas que se usan para recordar la palabra una vez se ha descubierto su significado, pueden ser: **sociales**, cuando se hace uso de la interacción con otras personas para mejorar el aprendizaje de la palabra; de **memoria**, cuando se usan métodos que relacionan material nuevo con conocimiento existente; **cognitivas**, las cuales involucran la manipulación de la lengua meta por parte del aprendiz; y las **metacognitivas**, las cuales involucran la manipulación consciente del proceso de aprendizaje y la toma de decisiones acerca de monitorear, evaluar y finalmente consolidar el conocimiento de la palabra que se aprende.

Puede consultarse la taxonomía de las estrategias de aprendizaje de vocabulario en el apéndice 4.4.

3.2.2. PROCEDIMIENTO

Se hizo un llamado a participar a estudiantes universitarios de las universidades de Concordia y McGill de la ciudad de Montreal a través de correos a estudiantes e instructores de los cursos de español, afiches ubicados en lugares estratégicos de las universidades, mensajes en redes sociales como Facebook y contacto con colegas del área de lingüística. En estos medios se llamó la atención sobre el estudio y las personas interesadas se pusieron en contacto con la investigadora. Se pidió que fuesen hablantes bilingües, francés – inglés o inglés – francés, y que estuviesen aprendiendo español como tercera lengua o lo hubiesen hecho recientemente. Los que respondieron al llamado se encontraban en niveles básicos, intermedios y avanzados del aprendizaje del español como L3 o, en algunos casos, hacía poco tiempo que habían realizado un curso de español en cualquiera de esos tres niveles. Cabe mencionar que quienes participaron en el estudio tenían un alto nivel educativo ya que al momento de la investigación se encontraban realizando estudios universitarios.

Se concertó una cita con los participantes, logrando la comunicación por correo electrónico. En los primeros llamados a participar, los participantes fueron citados en pequeños grupos de 3 a 5 personas en el laboratorio de sistemas ASLC de la universidad Concordia. Luego se citó a los participantes en un laboratorio alternativo en el Multilingual Speech Lab (MSL) de Concordia donde se recibían a 1 o 2 participantes a la vez. En ambos laboratorios los procedimientos seguidos fueron los mismos.

El experimento tuvo una duración aproximada de 60 minutos. Se recibió a los participantes y se les preguntó en qué idioma querían recibir instrucciones. Algunos decidieron que en inglés, otros que en francés e incluso hubo un participante que recibió instrucciones en español. Se hizo una descripción, en el idioma de comunicación elegido por el participante, de los diferentes

formularios, cuestionarios y pruebas que se iban a realizar durante el tiempo del experimento. Las instrucciones fueron las mismas para todos los participantes. Se hizo entrega del formulario de consentimiento y se dio tiempo para que lo leyeran e hicieran preguntas en caso de la presencia de dudas con relación al experimento. Luego de haber leído el formulario de consentimiento, los participantes firmaron para ratificar que estaban de acuerdo con el experimento y se les entregó una copia del formulario a cada uno de ellos. En el momento de iniciar el experimento, primero recibieron instrucciones de forma general sobre cómo realizar las diferentes pruebas y luego fueron guiados al inicio de cada prueba para comprobar que entendían los procedimientos a seguir.

Para completar el primer cuestionario, se les pidió que respondieran a las preguntas del cuestionario de antecedentes lingüísticos, presentado en *Survey Monkey*, un software de encuestas en internet. Tuvieron la oportunidad de consultar con la investigadora cada vez que se les presentaban dudas en algún ítem del cuestionario. Luego, en este mismo sistema computarizado, se les pidió realizar la prueba para medir cantidad de vocabulario, el Yes/No test. Se dio instrucciones a los participantes para que hicieran clic en los ítems “Yes” o “No” en las unidades léxicas que ellos considerasen válidas en español, puntualizando en no hacer pausas prolongadas dado que tenían alrededor de 10 minutos para completarla. El límite de tiempo se sugería pero en ningún momento era una imposición.

Al finalizar el Yes/No test, se les dio instrucciones a los participantes para realizar el procedimiento de “Think Aloud”. Cuando este procedimiento se llevó a cabo por participantes que asistieron al ASLC se realizó mediante un software llamado *CAN8*, y cuando fue realizado en el MSL, se hizo en un software llamado *Audacity*. Ambos permitieron grabar lo que los participantes iban diciendo al momento de intentar aprender y memorizar una palabra nueva en

español. Antes de iniciar la tarea de “Think Aloud”, los participantes recibieron instrucciones sobre cómo debían llevar a cabo la prueba. Primero, se realizó una pequeña explicación de lo que era una EAV. Se les explicó que debían mencionar qué EAV utilizaban mientras trataban de descubrir su significado. Tras la explicación, la investigadora presentaba un modelo o ejemplo de la actividad de “Think Aloud” que les ilustrara o sirviera como guía de cómo hacer el experimento. Se informó a los participantes que para llevar a cabo el experimento iban a estar solos en el laboratorio, con lo que se pretendió bajar el filtro afectivo de los participantes permitiendo que se sintieran más cómodos para expresar lo que pensaban en voz alta, lo que tal vez no hubiese podido ocurrir en presencia de la investigadora.

Al iniciar la tarea de “Think Aloud”, los participantes recibieron una lista de palabras y se les pidió que señalaran las palabras que conocían con el fin de identificar palabras de la lista que no conocían. Luego, se les entregaban escritas en unas tarjetas seis palabras de español que desconocían. En los experimentos que se realizaron en grupo en el laboratorio de ASLC, los participantes fueron ubicados en cubículos con separador con una distancia suficiente entre ellos para que se sintieran cómodos llevando a cabo el experimento. En el laboratorio MLS, por ser un laboratorio pequeño, se realizó el experimento de “Think Aloud” de forma individual, lo que, como se ha mencionado, favorecía aun más el desarrollo de esta prueba, al ofrecer total privacidad al participante al momento de describir en voz alta lo que hacía cuando aprendía una palabra nueva en español.

Finalmente, se les pedía a los participantes que realizaran la encuesta de EAV, basada en Jiménez-Catalán (2003), a través de *Survey Monkey*, donde señalaban en base a una lista las EAV que ellos utilizan al descubrir, aprender y memorizar una palabra nueva en su L3. Terminada la prueba, se le entregó a los participantes un documento que contenía la lista de EAV

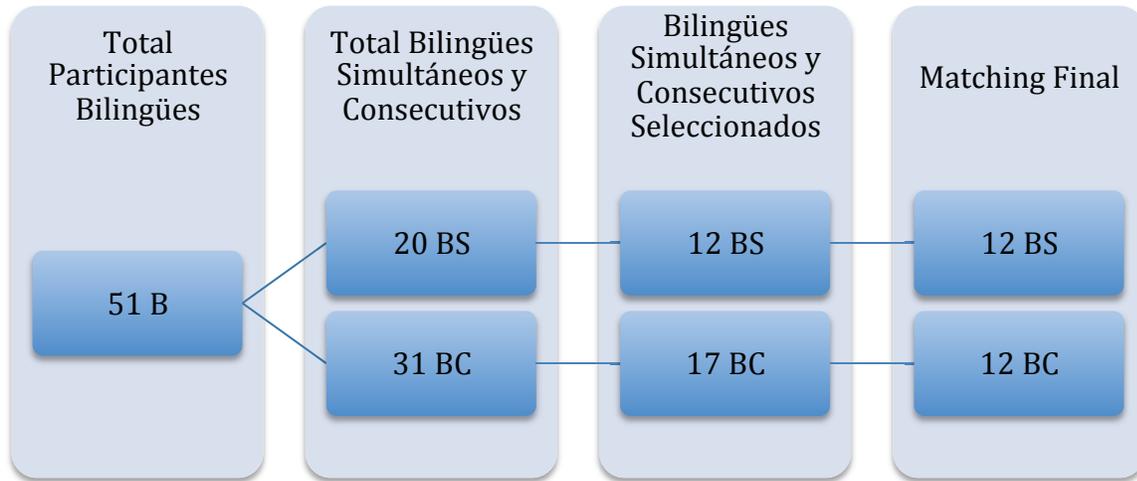
que habían realizado en computador y finalmente abandonaban el laboratorio. La recolección de datos se realizó entre el 28 de septiembre de 2012 y el 17 de abril de 2013.

3.2.3. PARTICIPANTES

En este estudio participaron un total de 51 estudiantes de dos universidades de la ciudad de Montreal, ambas anglófonas. De los 51 participantes, 20 eran **bilingües simultáneos (BS)**, hablantes nativos del francés y el inglés (2L1), y 31 eran **bilingües consecutivos (BC)** cuya primera lengua era el francés y segunda lengua el inglés o viceversa (L1→L2). Al hacer el análisis de los datos aportados por cada uno de los participantes en el cuestionario de antecedentes lingüísticos se determinó que 12 de los 20 **BS** y 17 de los 31 **BC** tenían el perfil buscado en la investigación: BS o BC inglés-francés o francés-inglés cuya L3 en proceso de aprendizaje fuese el español. Se dejó fuera los datos recogidos de aquellos participantes que poseían una L3 diferente al español o que habían aprendido de forma simultánea además del inglés y el francés otra lengua. La mayor cantidad de participantes fueron mujeres, debido a la conocida tendencia de que son más los informantes femeninos quienes participan en este tipo de estudios, pero, como lo señala Jiménez-Catalán, “as human beings males and females are more alike tan different” (2003, p. 64).

En el proceso de selección de los participantes cuyos datos serían analizados se estableció que debido al bajo número de participantes que respondían al perfil buscado y para mantener un mayor grado de validez en los resultados se usarían grupos correspondientes o como se expresa originalmente en inglés: “matching groups”.

Gráfica 1. Selección final de los participantes.



3.2.3.1. “MATCHING GROUPS”

Antes de describir detalladamente las características de los participantes finalmente seleccionados se establecerá el concepto de “matching group”, o grupo correspondiente, y se justificará la decisión de utilizar dicho método en el presente estudio.

La correspondencia se logra cuando se confrontan unidades similares, con atributos idénticos o muy parecidos. Elaborar grupos correspondientes es un método para estudios de investigación que permite comparar dos grupos. Dichos grupos deben estar organizados de tal manera que haya una equivalencia en cuanto a características observables similares. Este método es favorable para el análisis de datos provenientes de muestras de menor tamaño, ya que a través de él se reduce la varianza inter-grupal que pueda afectar dicho análisis, obteniendo así resultados estadísticos aceptables. Si bien es cierto que siempre habrá un grado de varianza que no es posible controlar, la correspondencia uno a uno (o lo más cercana a esta posible) de los participantes de cada grupo pretende eliminar la posibilidad de que una gran diferencia de características de los participantes afecte al resultado de la comparación.

Por otra parte, es sabido que el intento por lograr una correspondencia perfecta o casi perfecta reduce el número de participantes. Así lo precisa Peters cuando dice que “the loss of population is likely to be specifically great when we attempt to match groups simultaneously on several criteria, particularly if we insist upon pretty close equality” (1941, p.606), pero esta reducción de la población experimental, como se ha mencionado, busca al mismo tiempo la homogeneidad en la muestra y, por ende, una mayor confiabilidad en los resultados.

La decisión de usar “matching groups” en la presente investigación obedece a la intención de lograr un balance de las variables en los grupos, cuyas similitudes o diferencias podrían tener una incidencia en el análisis estadístico. En este estudio, las variables de edad y nivel de aprendizaje de la L3 son las unidades tenidas en cuenta para hacer la correspondencia. Otra de las razones por las cuales se ha escogido este método es que ayuda al análisis de muestras de menor tamaño, como es el caso, debido a lo específico de las características de los participantes, de la presente investigación. Es así como se logran cotejar y escoger los participantes de cada grupo a analizar en este estudio.

3.2.3.2. DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA MUESTRA FINAL

En el grupo final de correspondencia se encuentran 12 **BS** y 12 **BC**. Con relación al nivel de aprendizaje de la L3 se identificó que los participantes se encontraban en niveles básicos, intermedio y avanzado del aprendizaje del español como L3, algunos pertenecientes a cursos de los programas de la licenciatura en español y otros que tomaban cursos de español como materia opcional⁸. Como se ha mencionado previamente, los participantes adquirieron sus 2 L1 dentro de una comunidad lingüística relativamente equilibrada, dado el estatus oficial de ambas lenguas en Canadá. La edad en que los participantes iniciaron los estudios de su L3 se encuentra entre los 12

y los 47 años. El rango de edades de los participantes, tanto simultáneos como consecutivos, al momento de la aplicación de las pruebas se hallaba entre los 18 y 64 años de edad.

En la siguiente tabla se encuentra el grupo final de correspondencia. Se indica el código del participante (C.P.) junto a las dos variables tenidas en cuenta para hacer la correspondencia, el nivel (N) de español reportado y la edad (E) del participante al momento de la investigación.

Tabla 3. Grupo final de correspondencia de bilingües simultáneos y bilingües consecutivos.

Bilingües Simultáneos			Bilingües Consecutivos		
C.P.	N	E	C.P.	N	E
AT 10	B	19	AT 51	B	19
AT 28	B	22	AT 38	B	21
AT 09	B	25	AT 50	B	24
AT 08	B	28	AT 12	B	26
AT 30	B	47	AT 43	B	47
AT 42	I	19	AT 03	I	20
AT 07	I	21	AT 40	I	21
AT 14	I	22	AT 36	I	22
AT 35	A	18	AT 47	A	22
AT 18	A	25	AT 04	A	24
AT 39	A	25	AT 02	A	26
AT 48	A	64	AT 22	A	64

A continuación se mostrarán en mayor detalle las características de cada grupo bilingüe analizado.

3.2.3.3. BILINGÜES SIMULTÁNEOS

Los 12 participantes BS (2L1) reportaron hablar una de las dos L1 con cada uno de sus padres, por ejemplo, francés con la madre e inglés con el padre o viceversa, manteniéndose de esta forma la práctica simultánea de los dos idiomas. Además, a pesar de haber crecido hablando las dos lenguas en casa y de cursar sus estudios de primaria y secundaria con input en ambos idiomas, 10 participantes de 12 reportaron sentirse más cómodos usando el inglés como lengua de comunicación. El promedio de edad de adquisición de la L3 de este grupo es de 16 años, a excepción de un participante cuya edad de adquisición es de 47 años. Los datos anteriores pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 4. Resumen de antecedentes lingüísticos de los participantes bilingües simultáneos, en la cual CP se refiere al código del participante, L1 a la primera lengua y 2L1 a las dos primeras lenguas. I y F se refieren a Inglés y Francés; y A, I y B a Avanzado, Intermedio y Básico respectivamente.

	CP	Nivel y Edad	2L1	Edad de Adquisición	L1 madre	L1 padre	Contexto de Adquisición	Edad de Adquisición L3
1	AT10	B - 19	I-F	0	I	F	Casa	17
2	AT28	B - 22	F-I	0	F	I-F	Casa	18
3	AT09	B - 25	I-F	0	F	I	Casa	12
4	AT08	B - 28	I-F	0	I	F	Casa	17
5	AT30	B - 47	I-F	0	F	I	Casa	47
6	AT42	I - 19	I-F	0	I	F	Casa	14
7	AT07	I - 21	F-I	0	I	F	Casa	18
8	AT14	I - 22	I-F	0	F	I	Casa	14
9	AT35	A - 18	I-F	0	F-I	I-F	Casa	12
10	AT18	A - 25	I-F	0	I-F	F	Casa	17
11	AT39	A - 25	I-F	0	F	I-F	Casa	19
12	AT48	A - 64	I-F	0	F	I	Casa	20

3.2.3.4. BILINGÜES CONSECUTIVOS

De los 12 BC (L1→L2), 10 adquirieron el francés como L1 y consiguientemente el inglés, y 2 adquirieron el inglés como L1 y luego el francés. Estos participantes reportaron haber iniciado el aprendizaje de su L1 en casa y su L2 en contextos formales como la escuela o la guardería en un rango de edad que iba de los 4 a los 7 10 años. El promedio de edad de adquisición de la L3 de este grupo es de 17 años, a excepción de un participante cuya edad de adquisición es de 47 años.

Los datos anteriores pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 5. Resumen de antecedentes lingüísticos de los participantes bilingües consecutivos, en la cual CP se refiere a código del participante, L1 a la primera lengua, 2L1 a las dos primeras lenguas y Ed A, a la edad de adquisición. I y F se refieren a Inglés y Francés; y A, I y B a Avanzado, Intermedio y Básico respectivamente.

	CP	Nivel y edad	L1	Ed A	Contexto de adquisición	L2	Ed A	Contexto de adquisición	L1 Madre	L1 Padre	Ed A L3
1	AT51	B-19	F	0	Casa	I	4	Escuela	F	F	16
2	AT38	B-21	F	0	Casa	I	5	Escuela	F	F	13
3	AT50	B-24	F	0	Casa	I	9	Escuela	F	F	13
4	AT12	B-26	F	0	Casa	I	4	Guardería	F	F	15
5	AT43	B-47	F	0	Casa	I	7	Escuela	F	F	47
6	AT03	I-20	I	0	Casa	F	5	Escuela	I	I	19
7	AT40	I-21	I	0	Casa	F	9	Escuela	I	I	18
8	AT36	I-22	F	0	Casa	I	5	Escuela	F	F	14
9	AT47	A-22	F	0	Casa	I	9	Escuela	F	F	13
10	AT04	A-24	F	0	Casa	I	7	Escuela	F	F	15
11	AT02	A-26	F	0	Casa	I	5	Escuela	F	F	24
12	AT22	A-64	F	0	Casa	I	10	Escuela	F	F	19

En la primera parte de este capítulo, titulada “Recolección de datos”, hemos detallado los instrumentos utilizados para conocer sus antecedentes lingüísticos, medir la CV e identificar las EAV que poseen. Se describieron también los procedimientos que se llevaron a cabo para aplicar dichas pruebas. De igual forma, se detallaron las características de los participantes y se justificó la elección del grupo final de estudio. En la segunda parte de este capítulo, titulada Evaluación de Datos, se describirá la intervención de los jueces, el instrumento utilizado por ellos para el análisis de la prueba “Think Aloud” y el procedimiento seguido para dicho análisis.

3.3. EVALUACIÓN DE DATOS

3.3.1. JUECES

Con el fin de dar mayor confiabilidad al análisis de datos de la prueba del “Think Aloud”, se estimó necesario que, aparte de la investigadora, dos jueces más realizaran dicho análisis. Así que, en total, fueron tres los jueces que evaluaron esta prueba. Al llamado a participar como jueces respondieron un estudiante de la maestría en Estudios Hispánicos de la Universidad Concordia y un estudiante de doctorado en Estudios Hispánicos de la universidad de Montreal. Ambos jueces, hablantes nativos del español, dominan tanto el inglés como el francés.

3.3.2. INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Para que tanto los jueces como la investigadora realizaran el análisis de la prueba “Think Aloud”, se diseñó un cuestionario mediante el ya mencionado software *Survey Monkey*. El propósito de este cuestionario fue el de clasificar las estrategias de aprendizaje de vocabulario usadas por los participantes en el procedimiento del “Think Aloud”. El cuestionario se basó en la encuesta de EAV aplicada previamente a los participantes. Para el diseño de este instrumento se

tuvo en cuenta incluir una casilla de análisis para cada una de las 6 palabras que se les había pedido a los participantes descubrir su significado y luego consolidar su aprendizaje.

Puede consultarse el cuestionario de EAV para análisis del “Think Aloud” en el 5.1.

3.3.3. PROCEDIMIENTO

Cuando se realizó el primer contacto con los jueces, se les explicó cuál era el tema de estudio de la investigación, las EAV, y se les describió la prueba “Think Aloud” realizada por los participantes. De igual forma, se les comentó que el objetivo de incluir un análisis del procedimiento “Think Aloud” paralelo al realizado por la investigadora era el de dar más confiabilidad a los resultados de dicho análisis. Después de aceptar la convocatoria, se citó individualmente a cada uno de los jueces en el MSL de la Universidad Concordia, donde igualmente se habían aplicado las pruebas a los participantes. A la llegada del juez y en la primera sesión se hizo entrega de un formato de confidencialidad donde se estipulaban las condiciones de reserva de la información de la investigación. Se dio tiempo para que lo leyera e hiciera preguntas en caso de la presencia de dudas con relación al análisis a realizar. Luego de haber leído el formulario de confidencialidad, el juez firmó para ratificar que estaba de acuerdo con los términos del formulario, y seguido a esto se le hizo entrega de una copia como constancia.

Para realizar el análisis de los datos de la prueba “Think Aloud”, el juez debía escuchar la grabación de cada participante identificado con un código, ej.: AT 1 . El tiempo de duración de las grabaciones era de aproximadamente 10 minutos. Durante el proceso de escucha se le pidió al juez tomar nota en un cuaderno de las EAV que fuese identificando del discurso en voz alta de cada participante. Los jueces tenían libertad de anotar cualquier otro elemento que considerasen

importante para determinar la presencia de una EAV. Las EAV se evidenciaban al momento en que los participantes intentaban descubrir el significado de una palabra y consolidar el aprendizaje de la misma.

Finalmente, y haciendo uso de sus anotaciones, el juez ingresaba la información de las EAV identificadas al cuestionario preparado en el software *Survey Monkey*. Esta herramienta para el análisis del “Think Aloud”, que, como ya se ha descrito, tenía como modelo la encuesta de EAV aplicada a los participantes, permitió al juez clasificar las estrategias identificadas. En caso de que una de las estrategias identificadas en el procedimiento no coincidiera con la lista de la encuesta o fuese una versión diferente de una estrategia existente, el juez tenía la opción de escribir en un texto aparte la nueva estrategia.

Los jueces tenían acceso a la lista de palabras nuevas que los participantes habían intentado aprender para así identificar las palabras de las cuales los participantes hablaban. También tenían acceso a la lista de las definiciones tipo diccionario de dichas palabras para que el juez identificara si la fuente de consulta del participante había sido la lista o había sido otro recurso como un diccionario en línea, etc. Con el fin de resolver cualquier inquietud o problema técnico, la investigadora se encontró en todo momento accesible al llamado del juez.

En la segunda parte de este capítulo, titulada Evaluación de Datos, se describió la intervención de los jueces, el instrumento utilizado por ellos para el análisis de la prueba “Think Aloud” y el procedimiento realizado para dicho análisis. En el siguiente capítulo se hará el análisis de los datos recolectados.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

4.1. INTRODUCCIÓN

A través del capítulo se intentará dar respuesta a las dos preguntas de investigación de este estudio:

- a. ¿Está la **cantidad de vocabulario (CV)** correlacionada con **la cantidad y el tipo de estrategias de aprendizaje de (EAV)** que usa un aprendiz de tercera lengua (L3) para adquirir una palabra nueva?
- b. ¿Existen diferencias entre la **CV** y **la Cantidad y el tipo de EAV** que usan los **bilangües simultáneos (BS)** y los **bilangües consecutivos (BC)** al aprender una tercera lengua?

El capítulo se dividirá en tres secciones: el primero es el análisis descriptivo de los datos, donde se detallará la forma en que fueron analizados los datos recogidos en las tres pruebas aplicadas a los participantes. Con la prueba Yes/no test se determina la **CV**, y con la encuesta de EAV y el “Think Aloud” se identifican la **cantidad y el tipo de EAV**. El segundo es el análisis estadístico de los mismos, donde se describirán las pruebas estadísticas aplicadas a los datos recientemente mencionados y se darán a conocer los resultados. El tercero, el análisis cualitativo de los ítems 59 y 60 de la encuesta de EAV.

Cabe mencionar que en la sección de Análisis Estadístico de los Datos y para responder a la primera pregunta de si está la **CV** correlacionada con **la cantidad y el tipo de EAV** que usa un aprendiz de tercera lengua para adquirir una palabra nueva, se llevaron a cabo las siguientes pruebas estadísticas: **1.** una correlación entre la **CV** y **la cantidad de EAV** de la totalidad de los participantes y **2.** una correlación entre la **CV** y **el tipo de EAV** de todos los participantes. Además se realizó **3.** una correlación entre la **CV** y **la cantidad de EAV** de los dos grupos de bilingües por separado.

Igualmente, para responder a la segunda pregunta de si existen diferencias entre la CV y, la **cantidad y el tipo de EAV** que usan los **BS** y los **BC** al aprender una tercera lengua, se llevaron a cabo las siguientes pruebas estadísticas: **1.** un t-test de la CV de **BS** y **BC**; **2.** Un t-test de la **cantidad de EAV** de **BS** y de **BC**; **3.** Un t-test de los dos grandes **tipos de EAV**: descubrimiento y consolidación, de **BS** y **BC**, y **4.** un t-test de las subcategorías de estos **tipo de EAV**: las estrategias de determinación y las estrategias sociales, ambas pertenecientes a la categoría de EAV de descubrimiento, y las subcategorías de estrategias sociales, de memoria, cognitivas y metacognitivas, pertenecientes a la categoría de EAV de consolidación, tanto del grupo de **BS** como del grupo de **BC**.

4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS

4.2.1. CANTIDAD DE VOCABULARIO DE LOS PARTICIPANTES

Como se ha mencionado anteriormente, la prueba utilizada para medir la CV de los participantes al momento de la investigación es la llamada Yes/No test. Para el análisis de dicha prueba, se exportaron los datos recogidos a través del software *SurveyMonkey* a un documento en Excel. En el documento se encontraba señalado con la palabra “Yes” las palabras que el participante había escogido como una palabra válida en español y con la palabra “No” las que había considerado que no eran palabras válidas en español. Se realizó el conteo de las palabras reales a las que el participante había dado un “Yes” como respuesta. La prueba tenía un porcentaje del 60% en palabras reales y 40% de pseudopalabras. Entonces, para calcular el puntaje de la prueba teniendo en cuenta el balance entre el número de palabras reales y el número de pseudopalabras escogidas, se decidió utilizar una fórmula cuyo propósito es ajustar la proporción de palabras

consideradas como conocidas. Lam (2010) explica la necesidad del uso de la fórmula de la siguiente manera:

“This formula corrects for random guessing, which is reflected by the claim to recognize a pseudoword; the assumption is that a student who selects a large number of pseudowords has a low threshold for recognizing words and, therefore, may have selected real words through lucky guessing ...” (p. 58)

Existen varias fórmulas, unas más complejas que otras, para ajustar la elección de pseudopalabras (Huibregste et al, 2002). Las fórmulas han sido diseñadas para dar más validez al resultado del test con respecto al balance que debe existir entre palabras reales y pseudopalabras escogidas, a pesar de esto, y como cita Schmitt (2010), “... it is still unclear which nonword adjustment method is best to calculate final checklist test scores, as the various adjustment formulas seem to lead to very similar results (Huibregtse et al., 2002; Mochida and Harrington, 2006)”.

En este estudio se utiliza la fórmula de Anderson & Freebody (1983), usada también por la investigadora que proporcionó la lista de palabras del Yes/No test aplicada a los participantes. La fórmula se describe a continuación:

$$\text{True } h = \frac{\text{hit rate} - \text{false alarm}}{1 - \text{false alarm}}$$

h= proporción de aciertos en palabras reales (nº de síes dado a las palabras reales ÷ el nº total de palabras reales en el test)

f= proporción de síes a pseudopalabras (nº de síes dados a pseudopalabras ÷ nº total de pseudopalabras en el test)

En un ejemplo concreto, los datos recogidos del Yes/No test del participante AT2 arrojaron el siguiente resultado:

$$\text{true h} = \frac{(0.975 - 0.05) = 0.925}{(1 - 0.05) = 0.95} = 0.9737$$

Los resultados del Yes/No test, luego de aplicar la fórmula a los datos de cada una de sus versiones, se muestra en la tabla 6:

Tabla 6. Resultado de la cantidad de vocabulario de la prueba Yes/No test y el nivel de español reportado por los participantes bilingües simultáneos y bilingües consecutivos divididos en los dos grupos de correspondencia o *matching*.

Código del participante BS	Nivel de Español	Cantidad de vocabulario Yes/No test = true h	Código del participante BC	Nivel de Español	Cantidad de vocabulario Yes/No test =true h
AT10	B	0.7143	AT51	B	0.6812
AT28	B	0.5238	AT38	B	0.3500
AT09	B	0.8438	AT50	B	0.8440
AT08	B	0.4333	AT12	B	0.5493
AT30	B	0.3333	AT43	B	0.3860
AT42	I	0.8384	AT03	I	0.5102
AT07	I	0.7401	AT40	I	0.9134
AT14	I	0.7273	AT36	I	0.8788
AT35	A	0.7333	AT47	A	0.8500
AT18	A	0.9792	AT04	A	0.7200
AT39	A	0.9697	AT02	A	0.9737
AT48	A	0.9556	AT22	A	0.9532

4.2.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: ENCUESTA

4.2.2.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DEL TOTAL DE LOS PARTICIPANTES

La identificación de las EAV usadas por los participantes, como hemos mencionado anteriormente, se logra a través de una encuesta de 60 ítems elaborada para dicho propósito por Jiménez Catalán (2003) basada en el cuestionario de Schmitt (1997). Para ver la encuesta en su totalidad se puede consultar la versión en inglés en el apéndice 4.1. y la versión en francés en el apéndice 4.2.

Para saber cuántas EAV reportaron usar los participantes, primero que todo se exportaron los resultados recogidos en el software de *SurveyMonkey* a un documento en Excel. Luego, se sumaron las estrategias escogidas por cada participante, dando como resultado lo que observamos en la tabla 7.

Tabla 7. Resultado de la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario reportada por los participantes bilingües simultáneos y bilingües consecutivos divididos en los dos grupos de correspondencia o *matching*. Se organizaron los datos teniendo en cuenta el nivel de español reportado.

Código del participante BS	Nivel de Español	Cantidad de EAV	Código del participante BC	Nivel de Español	Cantidad de EAV
AT10	B	29	AT51	B	20
AT28	B	31	AT38	B	35
AT09	B	44	AT50	B	48
AT08	B	20	AT12	B	39
AT30	B	35	AT43	B	21
AT42	I	28	AT03	I	34
AT07	I	30	AT40	I	33
AT14	I	31	AT36	I	30
AT35	A	27	AT47	A	36
AT18	A	26	AT04	A	35
AT39	A	25	AT02	A	33
AT48	A	22	AT22	A	24

Luego de identificar la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario, se analizó la frecuencia con que cada estrategia había sido seleccionada. Primero que todo, se realizó la clasificación de las estrategias desde las **más** usadas hasta las **menos** usadas, según lo reportado por el grupo total de participantes. Se tuvo en cuenta el número de la estrategia en la lista, la frecuencia en que fue escogida y el tipo de estrategia según las categorías de Descubrimiento y Consolidación y las subcategorías de Determinación y Social pertenecientes a la categoría de Descubrimiento y las subcategorías Social, de Memoria, Cognitiva y Metacognitiva perteneciente a la categoría de Consolidación de aprendizaje de una palabra. Los datos completos de las estrategias reportadas tanto por el grupo en general como una clasificación de los grupos de BS y BC por separado pueden consultarse en los apéndices 6.1., 6.2 y 6.3.

Tabla 8. Estrategias de aprendizaje de vocabulario más usadas por la totalidad de los participantes.

Estrategias más usadas	Estrategia #	Veces que fue escogida	Tipo de estrategia D: Descubrimiento (Determinación, Social) C: Consolidación (Social, memoria, cognitiva y metacognitiva)
I	<p>3. Check for an L1 cognate</p> <p>5. Try to guess the word's meaning from the text/context in which</p> <p>6. Look for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>33. Say the new word aloud when studying</p>	23/24	<p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p>
II	<p>1. Analyse the part of speech</p> <p>32. Study the sound of the word carefully</p> <p>41. Connect the words to cognates (words of similar form and meaning in English or French)</p> <p>45. Use verbal repetition of the word</p>	22/24	<p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>
III	<p>31. Study the spelling of the word carefully</p> <p>49. Take notes about the word in class</p> <p>50. Revise the vocabulary section in my textbook</p>	20/24	<p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p> <p>C-Cognitiva</p>
IV	<p>4. Analyse any available picture or gestures accompanying the word</p> <p>20. Connect the word meaning to a personal experience</p> <p>39. Relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)</p> <p>54. Use Spanish-language media (songs, movies, newscasts, etc.)</p>	18/24	<p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Metacognitiva</p>
V	<p>2. Analyse the word affixes and roots</p> <p>22. Connect the word to its synonyms and antonyms (opposites)</p>	17/24	<p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p>

En la tabla 9 se encuentran clasificadas las EAV **menos** usadas según lo reportado por el grupo total de participantes.

Tabla 9. Estrategias de aprendizaje de vocabulario menos usadas según lo reportado por el grupo total de participantes.

Estrategias menos usadas	Estrategia #	Veces que fue escogida	Tipo de estrategia D: Descubrimiento (Determinación, Social) C: Consolidación (Social, memoria, cognitiva y metacognitiva)
V	<p>18. Study the new word with a pictorial representation of its meaning: through images, photographs or drawings</p> <p>25. Use the peg method (linking the word to one that rhymes with it) to learn the word, for example: seguro canguro</p> <p>48. Use flash cards with the representation of the word to consolidate meaning</p>	5/24	<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>
IV	<p>30. Group words together within a story line, for instance: ‘gatos’, ‘gustar’, ‘pescado’</p> <p>43. Use physical action to learn a word</p> <p>44. Use semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)</p>	4/24	<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
III	35. Underline the initial letter of the word	2/24	C-Memoria
II	23. Use semantics maps (word trees)	1/24	C-Memoria
I	52. Put Spanish labels on physical objects	0/24	C-Cognitiva

4.2.2.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS

En la tabla 10. se encuentran clasificadas las EAV **más usadas** según lo reportado por el grupo de **BS**.

Tabla 10. Estrategias de aprendizaje de vocabulario más usadas según lo reportado por el grupo de Bilingües simultáneos.

Rango de estrategias usadas	Estrategia #	Veces que fue escogida	Tipo de estrategia D: Descubrimiento (Determinación, Social) C: Consolidación (Social, memoria, cognitiva y metacognitiva)
I	<p>01. Analyse the part of speech</p> <p>03. Check for an L1 cognate</p> <p>06. Look for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>32. Study the sound of the word carefully</p> <p>33. Say the new word aloud when studying</p>	12/12	<p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
II	<p>05. Try to guess the word's meaning from the text/context in which</p> <p>31. Study the spelling of the word carefully</p> <p>41. Connect the words to cognates (words of similar form and meaning in English or French)</p> <p>45. Use verbal repetition of the word</p>	11/12	<p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>
III	<p>49. Take notes about the word in class</p> <p>50. Revise the vocabulary section in my textbook</p>	10/12	<p>C-Cognitiva</p> <p>C-Cognitiva</p>

En la tabla 11. se encuentran clasificadas las EAV **menos usadas** según lo reportado por el grupo de **BS**.

Tabla 11. Estrategias de aprendizaje de vocabulario menos usadas según lo reportado por el grupo de Bilingües simultáneos.

Rango de estrategias usadas	Estrategia #	Veces que fue escogida	Tipo de estrategia D: Descubrimiento (Determinación, Social) C: Consolidación (Social, memoria, cognitiva y metacognitiva)
XI	<p>07. Look for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>09. Deduce the meaning of the word from flashcards and posters shown by the teacher</p> <p>43. Use physical action to learn a word</p> <p>44. Use semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)</p>	2/12	<p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
XII	<p>16. Keep a word list/card and my teacher checks for learning</p> <p>25. Use the peg method (linking the word to one that rhymes with it) to learn the word, for example: seguro canguro</p> <p>42. Learn the words of an idiom together as if the were just one word</p> <p>51. Listen to tapes of word list</p> <p>59. Skip or pass the new word (Ignore it)</p>	1/12	<p>C-Social</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p> <p>C-Metacognitiva</p>
XIII	<p>23. Use semantics maps (word trees)</p> <p>30. Group words together within a story line, for instance: 'gatos', 'gustar', 'pescado'</p> <p>35. Underline the initial letter of the word</p> <p>52. Put Spanish labels on physical objects</p>	0/12	<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>

4.2.2.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE BILINGÜES CONSECUTIVOS

En la tabla 12. se encuentran clasificadas las EAV **más usadas** reportadas por el grupo de **BC**.

Tabla 12. Estrategias de aprendizaje de vocabulario más usadas reportadas por el grupo de Bilingües consecutivos.

Rango de estrategias usadas	Estrategia #	Veces que fue escogida	Tipo de estrategia D: Descubrimiento (Determinación, Social) C: Consolidación (Social, memoria, cognitiva y metacognitiva)
I	05. Try to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears	12/12	D-Determinación
II	03. Check for an L1 cognate 06. Look for the words meaning in a bilingual dictionary 33. Say the new word aloud when studying 41. Connect the words to cognates (words of similar form and meaning in English or French) 45. Use verbal repetition of the word	11/12	D-Determinación D-Determinación C-Memoria C-Memoria C-Cognitiva
III	01. Analyse the part of speech 04. Analyse any available picture or gestures accompanying the word 13. Ask the classmates for the meaning of the word 22. Connects the word to its synonyms and antonyms (opposites) 32. Study the sound of the word carefully 49. Take notes about the word in class 50. Revise the vocabulary section in my textbook	11/12	D-Determinación D- Determinación D-Social C-Memoria C-Memoria C-Cognitiva C-Cognitiva

En la tabla 13 se encuentran clasificadas las EAV **menos usadas** reportadas por el grupo de **BC**.

Tabla 13. Estrategias de aprendizaje de vocabulario menos usadas reportadas por el grupo de Bilingües consecutivos.

Rango de estrategias usadas	Estrategia #	Veces que fue escogida	Tipo de estrategia D: Descubrimiento (Determinación, Social) C: Consolidación (Social, memoria, cognitiva y metacognitiva)
XI	<p>18. Study the new word with a pictorial representation of its meaning: through images, photographs or drawings</p> <p>26. Use the loci method to learn the word (S/he connects the new word to a familiar place)</p> <p>35. Underline the initial letter of the word</p> <p>43. Use physical action to learn a word</p> <p>44. Use semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)</p> <p>48. Use flash cards with the representation of the word to consolidate meaning</p>	3/12	<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>
XII	<p>23. Use semantics maps (word trees)</p>	2/12	C-Memoria
XIII	<p>52. Put Spanish labels on physical objects</p>	0/12	C-Cognitiva

4.2.3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: “Think Aloud”

Aparte de la encuesta de EAV , la prueba “Think Aloud” fue otra forma de identificar el tipo de estrategias que usaban los participantes. El análisis de esta prueba estuvo a cargo de tres jueces, uno de ellos la propia investigadora. Recordemos que la prueba consistía en que el participante intentaba descubrir y luego consolidar el significado de seis palabras nuevas expresando en voz alta las acciones cognitivas que llevaba a cabo. Su reporte oral del proceso se grabó para que los

jueces escucharan las grabaciones del procedimiento y clasificaran lo que consideraban era una estrategia del participante. La clasificación se llevó a cabo en una lista de EAV basada en la encuesta previamente usada por los participantes.

Para el análisis de dicha prueba se exportaron los datos recogidos a través del software de *SurveyMonkey* a un documento en Excel. Luego de exportar los resultados al documento, los jueces identificaron las estrategias de aprendizaje de vocabulario que, según su criterio, los participantes usaron para descubrir y consolidar el significado de cada una de las seis palabras nuevas por aprender. Para elaborar esta lista, de cada bloque de nivel de aprendizaje de L3 reportado (Básico, Intermedio y Avanzado) se ha escogido el participante con el puntaje más alto y más bajo en términos de cantidad de vocabulario, tanto del grupo de BS y como del grupo de BC.

Antes de dar a conocer las EAV identificadas por los jueces y usadas por los participantes para descubrir y consolidar el significado de una palabra nueva, en el análisis estadístico de los datos se da a conocer el grado de acuerdo de las respuestas de los jueces, lo que aportará más confiabilidad al análisis cualitativo hecho a estos datos. Teniendo en cuenta este nivel de concordancia se definirán qué EAV serán finalmente reportadas como resultado del “Think Aloud”.

En el apéndice 6.4. puede consultarse la lista de estrategias de aprendizaje de vocabulario de bilingües simultáneos y consecutivos identificadas por cada uno de los jueces.

4.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Una vez contabilizados los datos de la CV y la cantidad y el tipo de EAV se procedió a hacer los diferentes análisis estadísticos que dieran respuesta a cada una de las preguntas de investigación.

Para responder al cuestionamiento de si la CV estaba correlacionada con la cantidad y el tipo de EAV que usa un aprendiz de L3, primero se dividió la pregunta en dos partes: 1. CV correlacionada con la cantidad de EAV y 2. CV correlacionada con el tipo de EAV.

4.3.1. CORRELACIÓN ENTRE LA CANTIDAD DE VOCABULARIO Y LA CANTIDAD DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE TODOS LOS PARTICIPANTES

Para resolver la primera parte de la pregunta de investigación se llevó a cabo una correlación entre la CV y la cantidad de EAV. Con el propósito de analizar dicha relación se aplicó a los datos obtenidos una prueba de correlación de Pearson. Los resultados mostraron que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación de CV ($M= 0.73$, $SD= 0.211$) y la cantidad de EAV ($M=30.67$, $SD= 7.142$); se obtuvo un valor r de 0.002 y un valor $p = 0.992$. Sabiendo entonces que para que una correlación se considere estadísticamente significativa el resultado de esta prueba debe arrojar una cifra $p \leq 0.05$, el valor de $p = 0.992$, señala entonces que no existe una correlación entre la CV del total de los participantes y la cantidad de EAV de los mismos. Contrario a la hipótesis planteada al inicio de este estudio, este resultado nos muestra que a mayor cantidad de EAV usadas, no necesariamente se posee mayor CV.

4.3.2. CORRELACIÓN ENTRE LA CANTIDAD DE VOCABULARIO Y EL TIPO DE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE TODOS LOS PARTICIPANTES

Hasta el momento se dio respuesta a si la CV de los aprendices estaba correlacionada con la **cantidad EAV**. Ahora se pretende dar respuesta a si la CV está correlacionada con el **tipo de**

EAV. Para esto, se realizaron dos correlaciones; una entre la CV y las categorías generales de EAV: Descubrimiento (D) y Consolidación (C); y otra entre la CV y las subcategorías de EAV: D-Determinación, D-Social, C-Social, C-Memoria, C-Cognitiva y C-Metacognitiva.

Como acabamos de mencionar, se aplicó a los datos obtenidos de la CV y las categorías generales de las EAV (Descubrimiento y Consolidación) una prueba de correlación de Pearson. Los resultados mostraron que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación de la Categoría de Descubrimiento ($M= 8.9167$, $SD= 1.8862$) y la CV ($M=0.73$, $SD= 0.211$), en donde se obtuvo un valor r de $- 1.42$ y un valor $p = 0.507$; ni una correlación significativa entre la puntuación de la Categoría de Consolidación ($M= 21.2917$, $SD= 5.7821$) y la CV ($M=0.73$, $SD= 0.211$), en donde se obtuvo un valor r de 0.620 y un valor $p = 0.773$

De igual forma, se aplicó a los datos obtenidos de la CV y las subcategorías de las EAV (D-Determinación, D-Social, C-Social, C-Memoria, C-Cognitiva y C-Metacognitiva) una prueba de correlación de Pearson. Los resultados mostraron que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación de la categoría de D-Determinación ($M= 8.9167$, $SD= 1.8862$) y la CV ($M=0.73$, $SD= 0.211$), en donde se obtuvo un valor r de $- 1.710$ y un valor p de 0.424 ; ni una correlación significativa entre la puntuación de la categoría D-Social (D) ($M= 2.63$, $SD= 51.345$) y la CV ($M=0.73$, $SD= 0.211$), en donde se obtuvo un valor r de $- 0.022$ y un valor p de 0.920 ; ni una correlación significativa entre la puntuación de la categoría C-Social (C) ($M= 1.25$, $SD= 0.897$) y la CV ($M=0.73$, $SD= 0.211$), en donde se obtuvo un valor r de 0.116 y un valor p de 0.590 ; ni una correlación significativa entre la puntuación de la categoría C-Memoria ($M= 12.58$, $SD= 4.201$) y la CV ($M=0.73$, $SD= 0.211$), en donde se obtuvo un valor r de 0.065 y un valor p de 0.764 ; ni una correlación significativa entre la puntuación de la categoría C-cognitiva ($M= 4.75$, $SD= 1.800$) y la CV ($M=0.73$, $SD= 0.211$), en donde se obtuvo un valor r de $- 1.120$

y un valor **p** de 0.576; ni una correlación significativa entre la puntuación de la categoría C-Metacognitiva (M= 2.71, SD= 1.233) y la CV (M=0.73, SD= 0.211), en donde se obtuvo un valor **r** de 0.162 y un valor **p** de 0.448.

4.3.3. CORRELACIÓN ENTRE LA CANTIDAD DE VOCABULARIO Y LA CANTIDAD DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS

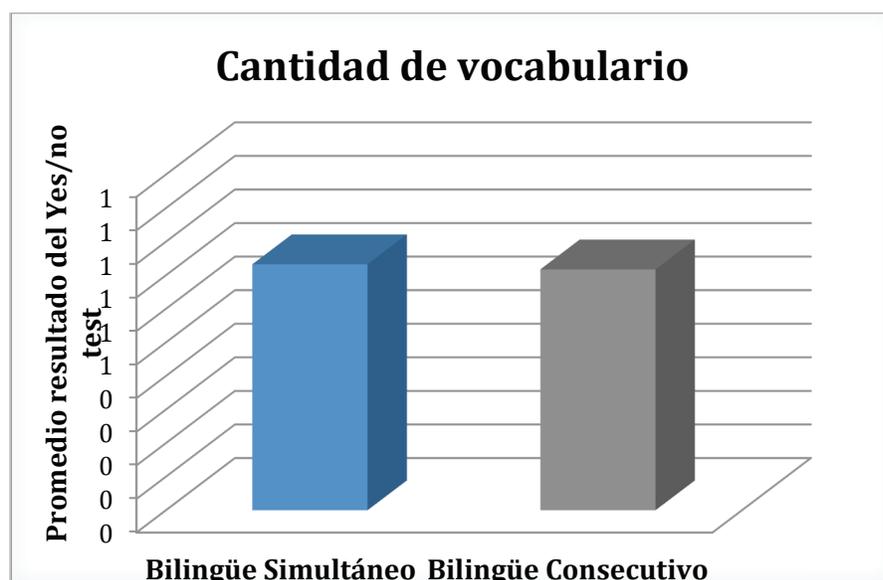
Para saber si había o no una correlación entre la CV y las cantidad de EAV reportadas por BS y BC por separado, se aplicó también a los datos obtenidos una prueba de correlación de Pearson. Los resultados mostraron que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación del grupo de BS con relación a la CV (M= 0.7327, SD= 0.2096) y la cantidad de EAV (M=29.0000, SD= 6.2523), donde se obtuvo un valor **r** de - 0.126 y un valor **p** de 0.697; y el grupo de BC con relación a la CV (M= 0.7175, SD= 0.2209) y la cantidad de EAV (M=32.3333, SD= 7.8431), donde se obtuvo un valor **r** de 0.115 y un valor **p** = 0.722.

En ninguno de los dos casos hubo un resultado estadísticamente significativo. Sin embargo, un dato interesante es que en el caso de los BS la correlación es negativa, lo cual significaría que a mayor cantidad de EAV este grupo parece tender a tener menor CV. En cambio, en los BC, a pesar de no tener en la correlación un resultado estadísticamente significativo, se mantuvo la tendencia de que a mayor número de EAV, mayor CV.

4.3.4. T-TEST DE LA CANTIDAD DE VOCABULARIO DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS

Para determinar si hay una diferencia significativa entre las medias de la CV de los grupos de BS y BC, se llevó a cabo un t-test: $t(22) = 0.173$, $p = 0.864$. Los valores de p revelan que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre BS y BC. Dado el tamaño de la muestra, se verificó el "effect size", o tamaño del efecto, que nos dice que en caso de tenerse una muestra de mayor tamaño, habría la posibilidad de encontrar una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos de bilingües. El promedio de los BS fue de 0.7327 y el de los BC de 0.7175, y el tamaño del efecto fue de $d = 0.0738$. Recordemos que cuando la cifra d es ≤ 0.2 el tamaño del efecto se considera pequeño, cuando la cifra d es ≤ 0.5 el efecto es considerado medio y cuando la cifra d es ≤ 0.8 el efecto es considerado grande. De esta forma, un resultado de $d = 0.0738$ en esta prueba señala que tampoco se encontró un gran efecto que mostrara diferencia entre los grupos.

Gráfica 2. Promedio de la cantidad de vocabulario de bilingües simultáneos y consecutivos.

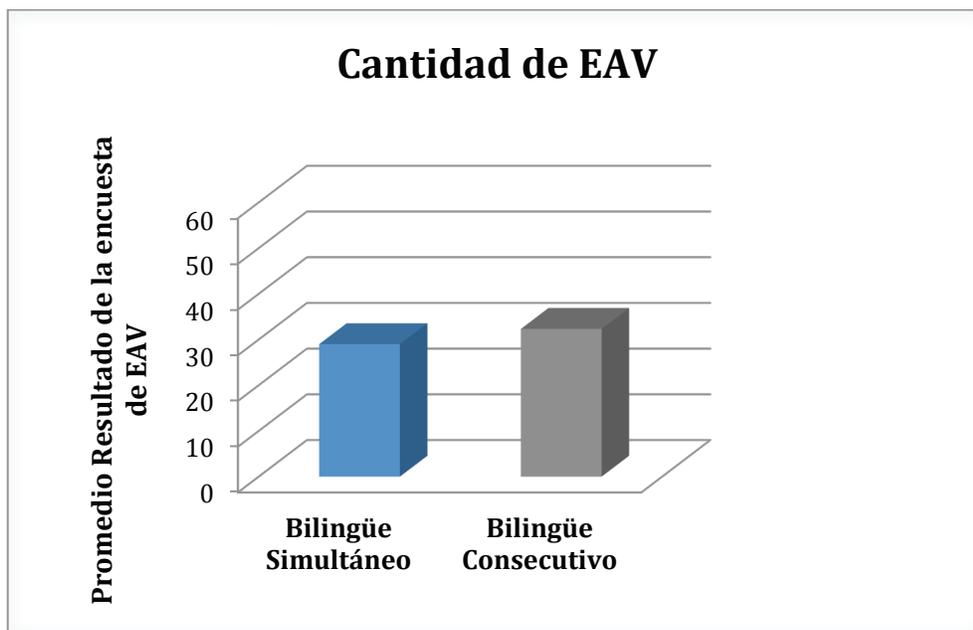


4.3.5. T-TEST DE LA CANTIDAD DE ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS

Para saber si había una diferencia en la cantidad de EAV entre el grupo de bilingües simultáneos y bilingües consecutivos, se llevó a cabo un t-test: $t(22) = -1.151$, $p = 0.262$. Los valores de p revelan que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre BS y BC. En esta oportunidad, el promedio de los BS fue de 29.00 y el de BC de 32.33. Por su parte, la desviación estándar de BS fue de 0.2096 y la de los BC fue de 0.2209. Dado el tamaño de la muestra, se procedió también a verificar el tamaño del efecto, el cual fue $d = 0.4908$. En esta prueba se reportó un efecto medio de diferencia entre los dos grupos estudiados.

A continuación se observa una gráfica del promedio de la cantidad de EAV de BS y BC.

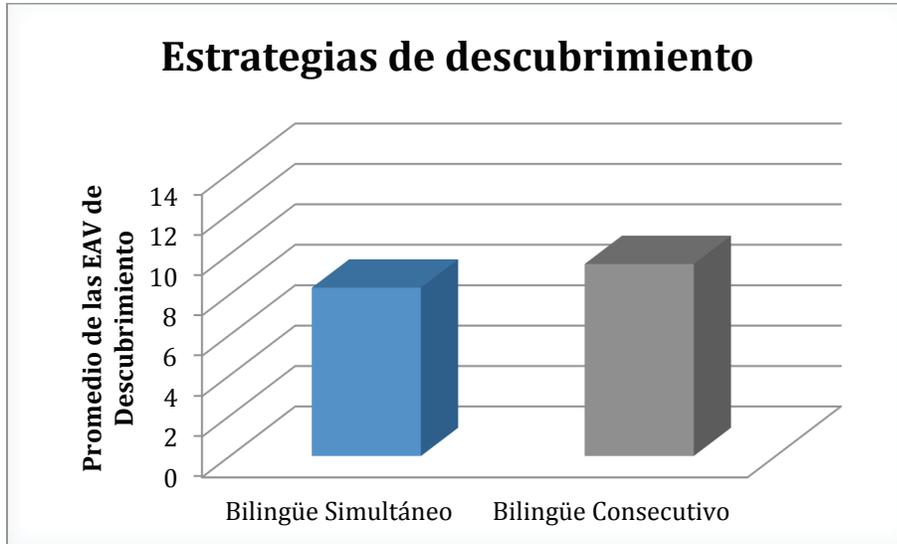
Gráfica 3. Promedio de la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario de bilingües simultáneos y consecutivos.



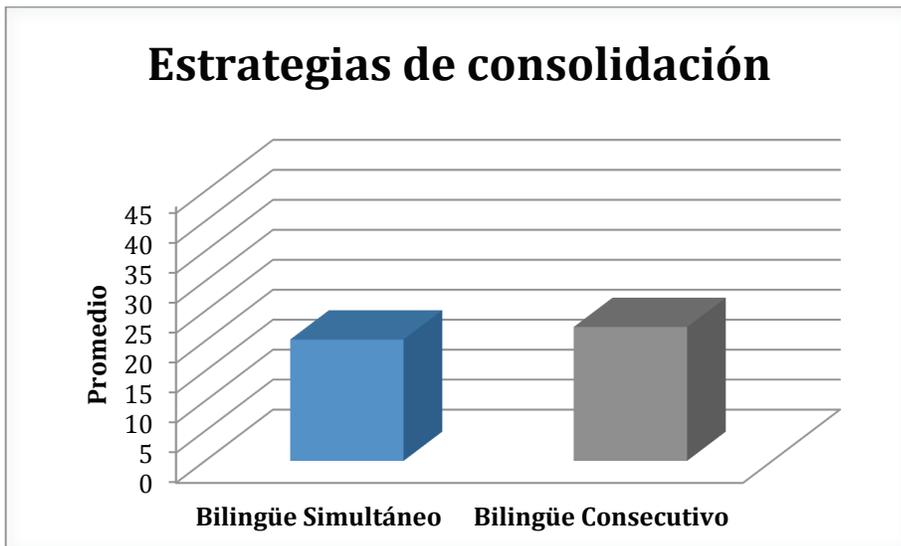
4.3.6. T-TEST DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE DESCUBRIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS

Como se ha mencionado anteriormente, las EAV analizadas en este estudio están divididas en dos grandes categorías: las EAV de Descubrimiento y las EAV de Consolidación. Con el fin de observar si existía una diferencia entre bilingües simultáneos y consecutivos con relación a la cantidad de EAV que reportaron usar, se llevó a cabo un t-test. En las EAV de Descubrimiento la prueba arrojó un resultado de $t(22) = -1.562$, $p = 0.133$. En las EAV de Consolidación, un resultado de $t(22) = -0.878$, $p = 0.389$. Ni en el caso de las estrategias de descubrimiento, ni en el caso de las estrategias de consolidación se observó que el valor **p** revelara una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de bilingües. El promedio de los BS en lo que respecta a las estrategias de Descubrimiento fue de 8.3333 y a las estrategias de Consolidación de 20.2500. El promedio de los BC en lo que se refiere a las estrategias de descubrimiento fue de 9.5000 y a las de consolidación de 22.3333. Por su parte la desviación estándar de BS en las estrategias de descubrimiento fue de 1.5570 y la de los BC fue de 2.0670. Asimismo, la desviación estándar de BS en las estrategias de consolidación fue de 5.2071 y la de los BC fue de 6.3580. En cambio, el tamaño del efecto observado de las EAV de Descubrimiento fue de $d = 0.6660$, lo cual evidencia un efecto grande y sugiere la posibilidad de encontrar diferencias dentro los dos grupos de bilingües en caso de analizarse una muestra más grande de participantes. Por su parte, el tamaño del efecto de las EAV de Consolidación es $d = 0.3744$, que no señala un efecto estadístico de importancia.

Gráfica 4. Promedio de la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario de descubrimiento de bilingües simultáneos y consecutivos.



Gráfica 5. Promedio de la cantidad de estrategias de aprendizaje de vocabulario de consolidación de bilingües simultáneos y consecutivos.



4.3.7. T-TEST DE LAS SUBCATEGORÍAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: D-DETERMINACIÓN, D-SOCIAL, Y C-SOCIAL, C-MEMORIA, C-COGNITIVAS Y C-METACOGNITIVAS DE BILINGÜES SIMULTÁNEOS Y BILINGÜES CONSECUTIVOS

Para saber si existía una diferencia, ya no en las dos grandes categorías de EAV, sino en sus respectivas subcategorías, se llevó a cabo una serie de t-tests entre los dos grupos de bilingües. En la categoría de descubrimiento (D), se realizó un t-test comparando los promedios de la cantidad de EAV de determinación (D-determinación) y estrategias sociales (D-sociales) usadas. En la categoría de consolidación (C), se realizó un t-test comparando los promedios de las estrategias sociales (D-sociales), las de memoria (C-memoria), las cognitivas (C-cognitivas) y las metacognitivas (C-metacognitivas). Ninguno de los 6 t-test realizados para comprobar si existía una diferencia entre la cantidad y el tipo de EAV que usaban los BS y los BC al aprender una palabra nueva en una tercera lengua dieron resultados estadísticamente significativos. A continuación pueden observarse dichos resultados.

Tabla 14. Resultados de los t-tests de las subcategorías de las estrategias de aprendizaje de vocabulario seguido de los resultados de los promedios de cada grupo de bilingües.

Categoría de EAV	Subcategoría de EAV	Resultado t-test	Promedio por grupo de bilingüe
D= Descubrimiento	D-Determinación	t (22) = 0.43, p = 0.671	BS: 6.17 & BC: 6.42
C= Consolidación	D-Social	t (22)= 1.741, p = 0.096	BS: 2.17 & BC: 3.08
	C-Social	t (22) = 0.907, p = 0.374	BS: 1.08 & BC: 1.42
	C-Memoria	t (22) = 0.575, p = 0.571	BS: 12.08 & BC: 13.08
	C-Cognitiva	t (22) = 0.904, p = 0.376	BS: 4.42 & BC: 5.08
	C-Metacognitiva	t (22) = 0.162, p = 0.873	BS: 2.67 & BC: 2.75

Tabla 15. Desviación estándar de los t-tests de las subcategorías de las estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Subcategoría de EAV	Tipo de bilingüe	Desviación estándar
D-Determinación	BS	1.267
	BC	1.564
D-Social	BS	1.030
	BC	1.505
C-Social	BS	0.900
	BC	0.900
C-memoria	BS	3.059
	BC	5.195
C-Cognitiva	BS	1.975
	BC	1.621
C-metacognitiva	BS	1.155
	BC	1.357

Por otra parte, el efecto del tamaño se muestra en la siguiente tabla:

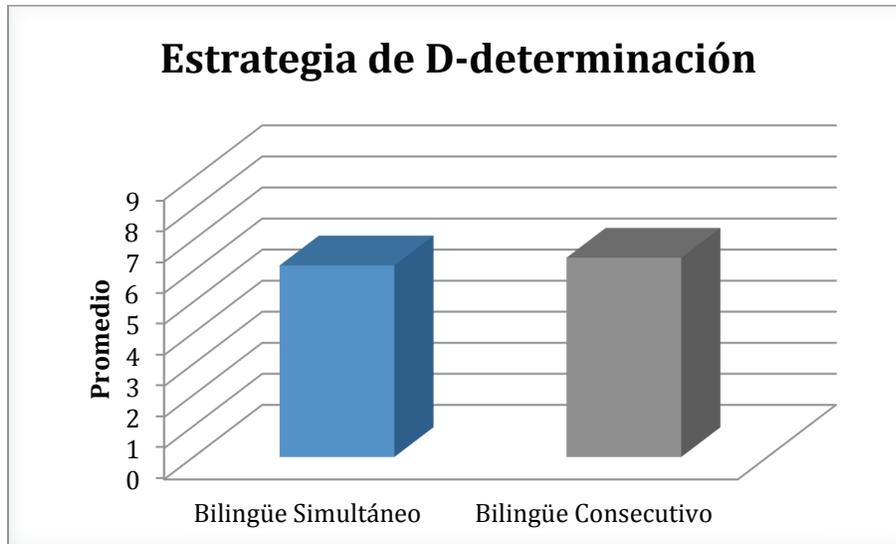
Tabla 16. Efecto del tamaño de la muestra de los t-tests de las subcategorías de las estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Categoría de EAV	Subcategoría de EAV	Resultado del tamaño del efecto
EAV	D-Determinación	d = 0.1834
D= Descubrimiento	D-Social	d = 0.7424
C= Consolidación	C-Social	d = 0.3867
	C-Memoria	d = 0.2452
	C-Cognitiva	d = 0.3855
	C-Metacognitiva	d = 0.0691

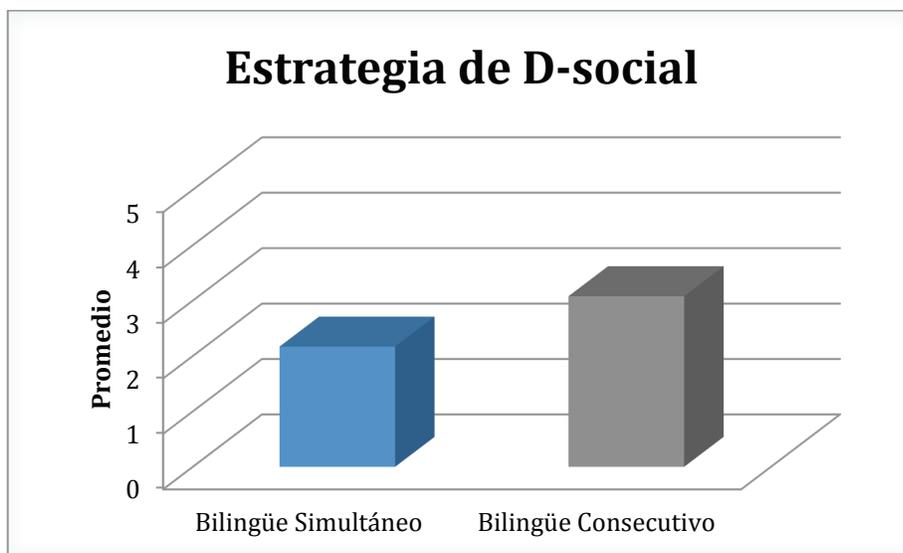
En el tamaño del efecto, podemos constatar que las EAV de Descubrimiento de tipo **social** muestran un gran efecto y, por lo tanto, pronostican la posibilidad de hallar una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos de bilingües en el caso de analizarse una muestra de participantes más generosa.

A continuación se observan la gráfica del promedio de las EAV de Descubrimiento y la gráfica del promedio de las EAV de Consolidación de BS y BC.

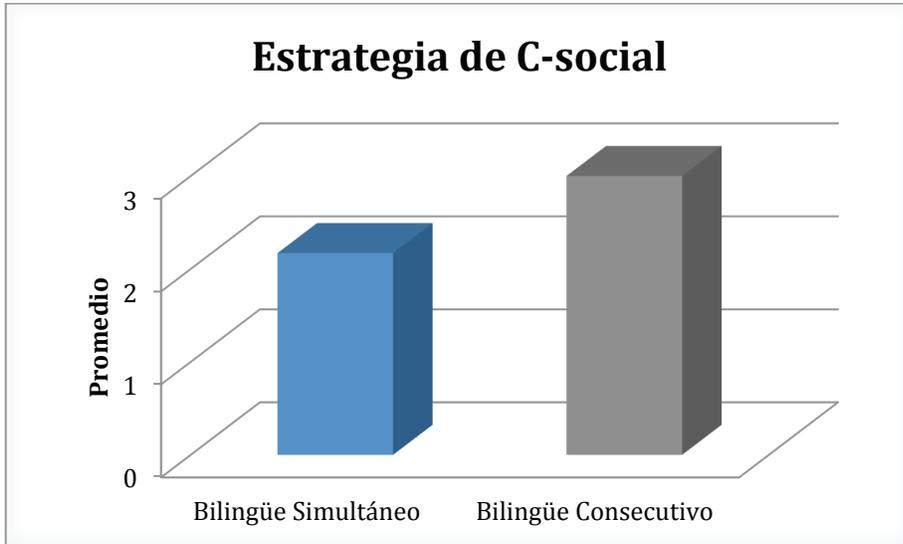
Gráfica 6. Promedio de las estrategia de aprendizaje de vocabulario de D-Determinación de bilingües simultáneos y consecutivos.



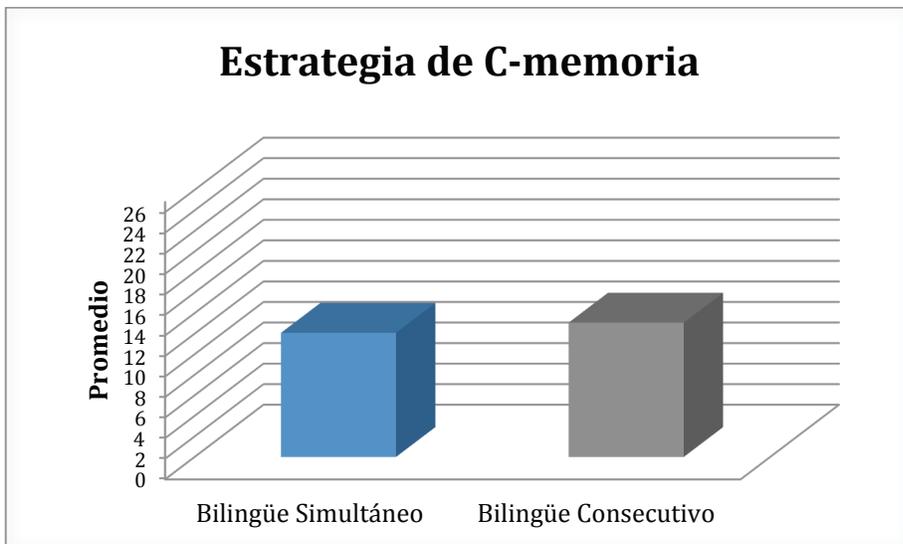
Gráfica 7. Promedio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario D-social de bilingües simultáneos y consecutivos.



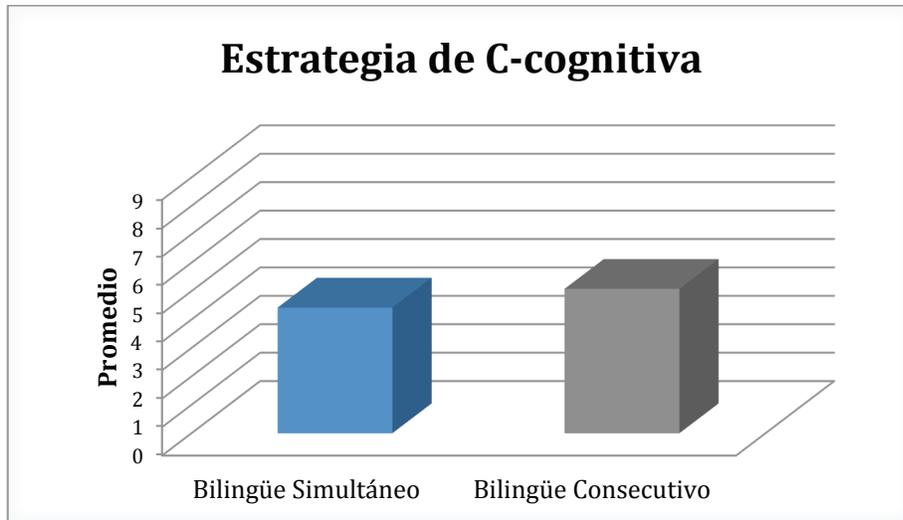
Grafica 8. Promedio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de C-Social de bilingües simultáneos y consecutivos.



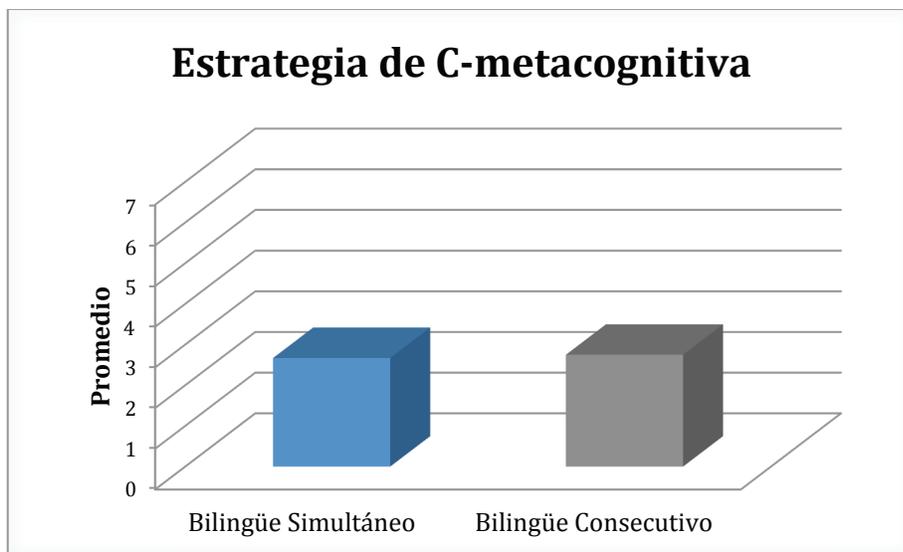
Grafica 9. Promedio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de C-Memoria de bilingües simultáneos y consecutivos.



Grafica 10. Promedio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de C-Cognitiva de bilingües simultáneos y consecutivos.



Grafica 11. Promedio de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de C-Metacognitiva de bilingües simultáneos y consecutivos.



4.3.8. ACUERDO ENTRE JUECES: “THINK ALOUD”

Como se ha mencionado anteriormente, tres jueces realizaron el análisis de la prueba “Think Aloud”. La tarea de los jueces o juezes fue la de identificar las estrategias de aprendizaje de vocabulario usadas o reportadas por los participantes al momento de tratar de aprender las palabras nuevas durante dicho procedimiento. Para conocer el grado de acuerdo de los jueces, se aplicó un coeficiente Kappa de Kronbach. Esta prueba revela la cantidad promedio de las veces que cada juez estaba de acuerdo con el otro, es decir, la frecuencia con la que los tres decían que cierto participante había usado o no una cierta estrategia. El resultado de esta prueba dio a conocer que parece haber un acuerdo moderado entre los jueces 1 y 3 (0.314), y menos acuerdo entre los jueces 1 y 2 (0.116), y 2 y 3 (0.095). De igual forma, a través de esta prueba se define que, en términos generales, hubo un acuerdo del 50% entre todos los jueces. En el apéndice 6.6.5 pueden observarse las EAV identificadas por cada evaluador y las que se presentan en común entre los jueces 1, 2 y 3 y entre los jueces 1 y 3, entre quienes se halló mayor concordancia. En la tabla 17 se ubicó el resultado de la prueba estadística Kronbach’s Kappa realizada, teniendo en cuenta las EAV identificadas por cada juez, y en la que se muestran las proporciones y los porcentajes de acuerdo encontradas.

Tabla 17. Resultados de la prueba Kronbach’s Kappa para conocer el grado de acuerdo de los jueces que analizaron el “Think Aloud”.

Prueba estadística "Kronbach's Kappa"			
	Jueces 1 & 2	Jueces 1 & 3	Jueces 2 & 3
Calificaciones totales	128	130	131
Proporción de acuerdo	0.4609	0.6538	0.4732
Porcentaje de acuerdo	46.0937	65.3846	47.3282
Porcentaje de acuerdo en general	52.9355		
Resultado Kronbach's Kappa	0.116	0.314	0.095

Teniendo en cuenta entonces que los jueces 1 y 3 presentaron un grado mayor de acuerdo entre ellos (65.3846 %), se presenta en la siguiente tabla las EAV en común identificadas por dichos jueces en el procedimiento "Think Aloud" y que evidencia en la práctica qué estrategias usa en general el grupo total de participantes.

Tabla 18. Estrategias de aprendizaje de vocabulario en común identificadas por los jueces en el procedimiento "Think Aloud".

Estrategia #	DESCUBRIMIENTO
1	Analizo parte del discurso
2	Analizo los afijos y raíces de la palabra
3	Reviso si existe un cognado en mi L1 (trato de relacionar la palabra en español con una palabra en inglés/francés que me recuerde su forma y significado, ejemplo historia-history/ historia-histoire)
5	Trato de adivinar el significado de la palabra del texto/contexto en el cual aparece.
6	Busco el significado de la palabra en un diccionario bilingüe
7	Busco el significado de la palabra en un diccionario monolingüe
9	Deduzco el significado de la palabra de imágenes y pósteres mostrados por el profesor

Estrategia #	CONSOLIDACIÓN
22	Conecto la palabra a su sinónimo y antónimo
31	Estudio el deletreo de la palabra cuidadosamente
39	Trato de relacionar la palabra a la parte del discurso a la que pertenece (sustantivo, verbo, adjetivo, etc)
40	Parafraseo el significado de la palabra
45	Uso repeticiones verbales de la palabra
47	Uso las listas de palabras para revisarlas
59	Omito el aprendizaje de la palabra nueva (la ignoro) Si sí, explica por qué? _____

Debido a que el objetivo del presente trabajo ha sido identificar qué relación existe entre las EAV que usan un individuo bilingüe aprendiendo una L3 y la CV que posee, presentamos en la siguiente tabla las estrategias en común de los participantes que mostraron tener mayor cantidad de vocabulario.

Tabla 19. Estrategias de aprendizaje de vocabulario en común de los participantes que mostraron tener mayor cantidad de vocabulario.

Estrategia #	DESCUBRIMIENTO
2	Analizo los afijos y raíces de la palabra
Estrategia #	CONSOLIDACIÓN
22	Conecto la palabra a su sinónimo y antónimo
31	Estudio el deletreo de la palabra cuidadosamente
39	Trato de relacionar la palabra a la parte del discurso a la que pertenece (sustantivo, verbo, adjetivo, etc)
47	Uso las listas de palabras para revisarlas

4.4. ANÁLISIS CUALITATIVO

4.4.1. ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: ÍTEM 59

La respuesta al ítem o estrategia 59 de la encuesta de EAV presenta una serie de explicaciones del por qué un aprendiz de L3 evade el aprendizaje de una palabra nueva, lo cual en esta investigación identificamos como origen de otras estrategias. Por ejemplo, AT 21: “if i deem its not important at the moment i’ll get back to it. sometimes reading ahead reveals a deeper context” (apéndice 6.6). A través de esta estrategia el aprendiz demuestra poseer plena conciencia y control de su aprendizaje, AT 47: “I skip it (the word), and look at it again a few minutes later” (apéndice 6.6). El aprendiz identifica que el elemento emocional puede jugar un rol importante en su aprendizaje y ser un impedimento para adquirir el conocimiento, AT 22: “Once in a while if the text is too complicated I jump the words not to get too discouraged and take too much time to read the text, but when the word is repeated more than once I look it up”.

La lista completa de las respuestas de los participantes al ítem 59 de la encuesta puede consultarse en el apéndice 6.6.

4.4.2. ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: ÍTEM 60

El ítem 60 de la encuesta de EAV permitió identificar estrategias diferentes a las mencionadas en el resto de la encuesta. Por ejemplo, estrategias reportadas por los participantes como consultar un diccionario en línea, hacer uso de evaluaciones y actividades en línea, enviar correos electrónicos en la lengua meta a hablantes nativos o entre compañeros de estudio y amigos, utilizar páginas de internet como Italki y Sharedtalk, surgen como producto de esta era de avances tecnológicos. Algunos participantes comentaron incluso no usar jamás un diccionario en papel, AT 36: “I never use a physical dictionary. I’m usually very dependent on the Internet

while doing my spanish homeworks” (apéndice 6.7). Asimismo, llaman la atención las estrategias de aprendizaje de vocabulario a través de canciones, la realización de acrónimos con grupos de palabras relacionadas e incluso la asociación de letras de la palabra nueva con palabras de la L1 y L2, AT 11: “to learn a word like manzana, it's a pretty complicated just to say apple, so I look for a letter in the spanish word that is the first letter of the English word. M(A)nzana = apple. So if i ever forget what manzana means, i can look at the letters in the word and try to remember the word in English. Also, to learn durazno (peach), if i flip the d all the way around it is a p, which is the first letter of the English word peach” (apéndice 6.7).

La lista completa de las respuestas de los participantes al ítem 60 de la encuesta se puede consultar en el apéndice 6.7.

En el próximo capítulo se presentarán las interpretaciones y conclusiones a las cuales se llegó a partir de los resultados del análisis de datos. De igual forma se harán los comentarios finales pertenecientes a la discusión en torno a los resultados, las limitaciones, las implicaciones pedagógicas y las futuras direcciones de la investigación.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación se exploró el tema de la adquisición de vocabulario en una tercera lengua (L3), específicamente en relación al uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario (EAV) para aprender y consolidar el conocimiento de palabras nuevas. A través de tres pruebas, un Yes/no test, una encuesta de EAV y un procedimiento llamado “Think Aloud”, se logró establecer la cantidad de vocabulario y la lista de estrategias de aprendizaje de vocabulario usadas por 24 bilingües, 12 bilingües simultáneos (BS) y 12 bilingües consecutivos (BC), en su proceso de aprender el léxico del español como L3. En la sección 5.1. se realizará una discusión de los diferentes aspectos que rodearon el presente trabajo; en la sección 5.2. se hablará de las limitaciones del estudio; en la sección 5.3. de las implicaciones pedagógicas y, finalmente, en la sección 5.4. se señalarán cuáles serían las futuras orientaciones de esta investigación.

5.1. DISCUSIÓN

La presente investigación parte de las siguientes preguntas:

1. ¿Está la cantidad de vocabulario (CV) correlacionada con la cantidad y el tipo de estrategias de aprendizaje de vocabulario que usa un bilingüe aprendiz de L3 para adquirir una palabra nueva?
2. ¿Existen diferencias entre la cantidad y el tipo de estrategias de aprendizaje de vocabulario que usan los bilingües simultáneos y los bilingües consecutivos al aprender una tercera lengua?

Como un intento de responder estas preguntas se plantean tres hipótesis. La primera de ella expone que quienes conocen y usan más EAV poseen una mayor cantidad de palabras en su léxico del español. La segunda por su parte formula que podrían existir diferencias entre los dos

grupos analizados, de BS y BC, en lo que respecta a la cantidad y el tipo de EAV que ambos grupos utilizan. Finalmente, la tercera hipótesis señala que los BC tendrían una mayor CV, producto de un mayor conocimiento y mejor uso de dichas estrategias.

Teniendo en cuenta que el tema de investigación, adquisición de vocabulario en una L3, trata de la experiencia de adquisición lingüística en bilingües, se recolectaron los datos en 24 participantes de dos grupos de bilingües específicos, simultáneos y consecutivos. Para obtener la muestra definitiva de participantes se aplicó la técnica del “matching” o correspondencia, con la cual se logró balancear las varianzas de cada grupo. Los participantes tomaron un Yes/no test, que medía la CV de L3 al momento de la investigación, completaron una encuesta de EAV y realizaron un procedimiento llamado en inglés “Think Aloud”.

En la búsqueda concreta de respuestas a las preguntas de investigación se analizaron los datos producto de las pruebas antes mencionadas aplicadas a los participantes. Para responder a la primera pregunta se realizaron las correlaciones entre CV y la cantidad de EAV, y entre CV y tipo de EAV del grupo de bilingües en general. De igual forma, se realizó una correlación entre CV y cantidad de EAV de BS y BC por separado para saber si estos dos grupos presentaban una diferencia.

La correlación entre CV y cantidad de EAV no arrojó una diferencia estadística significativa contradiciendo una de las hipótesis planteadas al inicio de este estudio, la cual se apoyaba en estudios como los de Gu & Johnson (1996) que aseguraban que, “most successful learners were those who actively drew on a wide range of vocabulary learning strategies” (en Nation, 2001, p. 219) y como el de Ahmed (1989), quien dice que entre otras características “ ‘good learners’ ...use a variety of strategies” (citado en Schmitt, 1997, p. 202). El resultado de esta correlación

mostró entonces que a mayor cantidad de EAV usadas no necesariamente se posee mayor CV. Lo anterior encuentra eco en la afirmación de Schimtt (2010), quien, a pesar de reconocer que existen estudios que prueban la ventaja en la adquisición de vocabulario por parte de los aprendices que utilizan la mayor cantidad de estrategias posibles, afirma también que “more recent learning theories ...has indicated clearly that in strategy use it is not the quantity but the quality of the strategies that is important” y que “if someone uses several strategies, it does not necessarily mean that the person is an able strategy user ...” (2010, p. 93). En el caso de la correlación entre la CV y el tipo de EAV, los resultados tampoco arrojaron una diferencia estadísticamente significativa, revelando que la CV de los participantes no aumentaba significativamente con el uso de un tipo de estrategia en particular.

Por su parte, la correlación entre CV y cantidad de EAV de cada grupo de bilingüe no arrojó un resultado estadísticamente significativo, lo cual significa que un mayor uso de estrategias no le representaban, ni a los BS ni a los BC, un aumento en la CV. Sin embargo, llama la atención que en el caso de los BS la correlación resultó siendo negativa, lo cual significaría que, a mayor cantidad de EAV, este grupo pareció tender a tener menor CV. En cambio, en los BC, a pesar de no obtenerse en la correlación un resultado estadísticamente significativo, se mantuvo la tendencia de que a mayor número de EAV, mayor CV adquirirían los aprendices. Con estos resultados podríamos decir que los BC parecen aprendices mas hábiles al hacer estos que el uso de una mayor cantidad de EAV los lleve a adquirir una mayor CV. Al contrario, los BS parecen no ser tan hábiles, ya que, a pesar de haber usado un mayor número de estrategias, no lograron aprender más vocabulario. Aunque hay que recordar que ninguna de las pruebas estadísticas aplicadas a estos datos resultaron significativas, los resultados del grupo de BS podrían explicarse con lo que mencionan Ehrman, Leaver & Oxford (2003) cuando señalan que “less

able learners often use strategies in a random, unconnected, and uncontrolled manner” (en Schimtt 2010, p. 93).

Con el fin de responder a la segunda pregunta de investigación se realizaron una serie de t-tests que determinaron si había o no una diferencia significativa entre las medias de los grupos de BS y BC en lo que se refería a la CV, cantidad de EAV y tipos de EAV.

El primer t-test, donde se pretendía determinar si había una diferencia significativa entre el promedio de la CV de los grupos de BS y BC, no mostró ninguna diferencia estadísticamente significativa. Tampoco se encontró en el segundo t-test, el cual medía el promedio de la cantidad de EAV entre el grupo de BS y BC. Con estos resultados, concluimos que todos los participantes tenían relativamente la misma CV y la misma cantidad de EAV, no importando a qué clase de bilingües pertenecieran.

En el tercer t-test, no se encontró una diferencia estadísticamente significativa en los promedios de las dos categorías principales para adquirir vocabulario: las EAV de Descubrimiento y las EAV de Consolidación de los grupos de BS y BC. No obstante, el tamaño del efecto observado de las EAV de Descubrimiento fue de $d= 0.6660$, lo cual evidencia un efecto grande y sugiere la posibilidad de encontrar diferencias dentro de los dos grupos de bilingües en caso de analizarse una muestra más grande de participantes. Por su parte, el tamaño del efecto de las EAV de Consolidación es $d= 0.3744$, el cual no señala un efecto estadístico de importancia.

El último t-test realizado, el t-test de las subcategorías de EAV no mostró resultados estadísticamente significativos. Sin embargo, en el tamaño del efecto de $d= 0.7424$ se pudo constatar que una de las subcategorías de EAV de descubrimiento, la **social**, mostró un gran efecto y, por lo tanto, pronostica la posibilidad de hallar una diferencia estadísticamente

significativa entre los dos grupos de bilingües en el caso de analizarse una muestra de participantes más generosa. Antes de hacer un análisis más detallado de este resultado, recordemos que las EAV de tipo D-social son aquellas estrategias donde se hace uso de la interacción con otras personas para descubrir el significado de una palabra nueva. Podemos ver entonces que el tamaño del efecto evidencia también el hecho de que, a mayor uso de estrategias de tipo D-social, en este caso por parte de los BC, como lo demuestra su promedio 3.08 sobre 2.17 de los BS, se identificó una mayor adquisición de vocabulario. Justamente en este punto del análisis, y a pesar de no haberse presentado un resultado estadísticamente significativo en razón del t-test, el tamaño del efecto y la diferencia de promedios en el uso de estrategias de tipo D-social sugiere una posible diferencia en adquisición de vocabulario y uso de estrategias entre BS y BC.

Como se ha mencionado en el reporte de las características lingüísticas de los BC, el aprendizaje de su L2 se ha hecho en un contexto formal, mientras que el aprendizaje de las 2L1 de los BS se llevó a cabo en un contexto no formal. La escuela, a pesar de ser un contexto también formal para los BS, continuaba siendo una extensión de la realidad lingüística de sus hogares, donde al menos uno de sus padres hablaba como lengua materna la lengua enseñada en la escuela. Lo anterior es posible que haga al BS menos consciente del aprendizaje de una L2 y, por lo tanto, menos consciente del uso de EAV de tipo D-social, a diferencia de los BC, quienes aprenden su L2 exclusivamente en la escuela, conscientes de que la lengua que aprenden no es su lengua materna.

En mi hipótesis sostengo que esta conciencia es producto del aprendizaje de una L2 en un contexto artificial, lo que hace que el BC tenga más dominio de EAV para aprender palabras nuevas. De esta forma, el BC recurriría al uso de más estrategias, o utilizaría las que conoce de

manera más efectiva, en el caso puntual de esta investigación, como lo muestran los resultados del uso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de tipo social.

5.2. LIMITACIONES

Dentro de las limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de esta investigación, una de las más determinantes fue el tamaño de la muestra. De un total de 52 participantes, solo 29 correspondieron al perfil requerido y finalmente se analizaron los datos de 24. El perfil específico buscado en los participantes, BS y BC aprendices del español como L3, hizo que el tamaño de la muestra fuese muy reducida. Después, en un intento de lograr resultados estadísticos más confiables, la técnica de “matching” o correspondencia exigió que se dejaran por fuera una vez más los datos de algunos participantes que cumplían con el perfil pero que no cumplían con la correspondencia uno a uno del “matching”. De este modo, el tamaño reducido de la muestra en esta investigación pudo aumentar el margen de error del análisis de los datos, dando origen a resultados estadísticamente poco significativos.

Otra de las limitaciones es que, tanto con la encuesta de EAV como con el “Think Aloud”, la identificación de EAV se hizo de forma muy controlada y limitada. Esta identificación de estrategias hubiese sido sin duda más veraz si se hubiera llevado a cabo la observación directa (grabación, tal vez) del conocimiento y uso de las estrategias en un contexto real de aprendizaje, llámese escuela o lugar personal de estudio. El “Think Aloud” fue un intento de capturar este proceso, dadas las limitaciones de accesibilidad a los participantes del estudio. Sin embargo, con el “Think Aloud” no pudieron identificarse, por ejemplo, las EAV de tipo social por haber sido

este un procedimiento en donde el participante se encontraba solo sin posibilidad de interactuar con sus compañeros de estudios, su profesor o cualquier otra persona.

Finalmente, la edad de adquisición (EdA) de la L2 por parte de los BC pudo haber sido un elemento que no facilitó el hallazgo de diferencias entre BS y BC. En el presente estudio, mientras los BS adquirieron al mismo tiempo sus dos lenguas desde el nacimiento, como lo corroboró el reporte en el cuestionario de antecedentes lingüísticos, los BC iniciaron el aprendizaje de su L2 en promedio a partir de los 6 años de edad. Este corto margen de diferencia de EdA de la L2 por parte de BC, comparado a la adquisición de sus 2L1 por parte de los BS, fue tal vez insuficiente para que luego, en el análisis de la adquisición de vocabulario de una L3, se pudieran ver los efectos de pertenecer un grupo o a otro.

5.3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

La presente investigación aporta un conocimiento de las EAV usadas por bilingües aprendices de una L3, lo cual traería beneficios no solo a un aprendiz sino también al profesor. A través de la identificación de EAV, un aprendiz de L3 es más consciente de la forma en que aprende y puede tener más control sobre su propio aprendizaje. Por su parte, el profesor podría utilizar este conocimiento como una herramienta para saber en la instrucción en qué tipo de estrategias poner énfasis. Hosenfeld señala: “Too often our focus has been on what students should be doing, we must begin by asking what students are doing” (1976, p.128). Es así como este estudio hace un aporte a la identificación de lo que en este momento los bilingües aprendices de L3 están usando.

Este conocimiento, resultado de la presente investigación, podría también utilizarse para potenciar el aprendizaje de vocabulario multilingüe desde una perspectiva contemporánea. El

análisis de datos de esta investigación ha mostrado, por ejemplo, la presencia de EAV que tienen en cuenta los cambios que trae la evolución de la tecnología, como el uso del internet y de diferentes aparatos electrónicos. Tal conocimiento por parte de los profesores les permitiría instruir a sus estudiantes en el uso de estrategias que se adecuen más a su realidad. Por su parte, el conocimiento y uso de este tipo de estrategias por parte del aprendiz le daría una mejor comprensión de la forma en que aprende, lo que finalmente aportaría beneficios al aprendizaje de una nueva lengua.

5.4. FUTURAS ORIENTACIONES

Una futura investigación del tema tratado en esta memoria requeriría indudablemente que se llevara a cabo un estudio con una muestra de participantes de mayor tamaño. El objetivo de esto sería disminuir el margen de error del análisis estadístico de los datos para, de esta manera, dar más confiabilidad a los resultados. Asimismo, con miras a lograr una mejor comprensión del proceso de adquisición de vocabulario en una L3 a través del uso de estrategias de aprendizaje, sería interesante observar en futuras investigaciones la diferencia de EAV de un grupo de control de aprendices de L2 con relación a las EAV de aprendices de una L3. La comparación de estos dos grupos ayudaría a identificar si el repertorio de EAV de los aprendices de L2 difiere del repertorio de EAV de los aprendices de L3. Igualmente se podría establecer si existen o no ventajas por parte del grupo de aprendices de una L3 y, de existir estas, establecer qué aportes traerían al proceso de adquisición de vocabulario en una L3 y en general al proceso de adquisición de L+.

Por otra parte, a través de un futura investigación sobre EAV de BS y BC aprendices de una L3 se podría confirmar si existen diferencias entre estos dos grupos de bilingües analizados o si, por el contrario, son más las similitudes que comparten solamente por el hecho de dominar dos lenguas, no importando su orden de adquisición. Se llegaría también a despejar interrogantes como: con cuánta frecuencia son usadas las EAV por parte de BS y BC, cuáles son las estrategias usadas por cada grupo en contextos reales de aprendizaje, qué tipo de estrategias los BC identifican haber utilizado de su experiencia como aprendices de una L2 y cuáles de estas estrategias usan también en el aprendizaje en su L3, y qué diferencia existe entre los BC tempranos y los BC tardíos, entre otras preguntas.

Finalmente, si bien es cierto que un futuro estudio podría revelar una clasificación más completa de EAV, la presente investigación ya ha sentado unas bases en su intento de identificar estrategias que hagan el aprendizaje de vocabulario en terceras lenguas más efectivo. La posibilidad de identificar nuevas EAV y de hallar o no diferencias en la manera en que aprenden vocabulario los diferentes tipos de bilingües, ya sean simultáneos o consecutivos, demuestran que el tema de la adquisición de vocabulario tiene aún mucho por explorar.

NOTAS FINALES

¹ <http://www.cic.gc.ca/English/resources/statistics/facts2011-preliminary/01.asp>.

² En el presente estudio tanto el concepto de adquisición como el de aprendizaje son usados indistintamente.

³ En las niñas, la pubertad inicia alrededor de los 10 u 11 años y termina alrededor de los 16. Por su parte los niños entran a la pubertad más tarde que las niñas, aproximadamente a los 12 años y esta dura hasta los 16 o 17 años de edad (mi traducción). <http://www.pamf.org/teen/parents/health/growth-11-14.html>.

⁴ En el presente estudio se reconoce que el dominio de dos lenguas en igual proporción no es probable dado que usualmente las lenguas son utilizadas en contextos diversos alcanzando estas diferentes niveles de competencias en función del dominio y frecuencia de uso de cada una.

⁵ <http://www.byu.edu/>.

⁶ <http://corpus.rae.es/creanet.html>.

⁷ Según Schmitt (1997) hay otros componentes del conocimientos de una palabra, pero el determinar su significado de acuerdo a la situación debe ser normalmente la tarea más fundamental en el primer encuentro con la dicha palabra.

⁸ Tanto los cursos del programa de licenciatura como los cursos opcionales de español mantenían los mismos contenidos pedagógicos.

REFERENCIAS

- Anderson, R.C., & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. *Advances in Reading Language Research*, 2, 231-256.
- Aronin, L., & Ólaoire, M. (2004). Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. En C. Hoffmann, & Ytsma, J. (Eds.), *Trilingualism in family, school and community* (pp. 11-29). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Barren-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one parent one language approach*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. En J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 16-32). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. doi: 10.1177/13670069030070010501

- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2003). Why investigate the multilingual lexicon? En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *The multilingual lexicon*. New York, NY: Kluwer Academic Publishers.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research in international perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1985). *The logical structure of linguistic theory*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [1 de septiembre, 2014].
- Davies, M. (2010, mayo 10). Corpus del. Español. En *Español en América*. Recuperado el 30 de septiembre, 2014, de <https://espanolenamerica.wordpress.com/2010/05/10/corpus-del-espanol-de-mark-davies/>
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Díaz Granado, M. (2011). *L2 and L3 acquisition of the Portuguese stressed vowel inventory by native speakers of English* (Tesis doctoral). Universidad de Arizona, Tucson, Estados Unidos de América.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London, UK: Routledge.
- Facts and figures 2013 - Immigration overview: Permanent Residents. (2015, 23 de abril). En *Statistics Canada*. Recuperado el 30 de septiembre de 2014, de <http://www.cic.gc.ca/English/resources/statistics/facts2013/permanent/index.asp#figure1>
- Flege, J. (1991). Age of learning affects the authenticity of voice onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of the Acoustical Society*

of America, 89(1), 395–411.

- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2005). New paradigm for the study of simultaneous v. sequential bilingualism. En J. Cohen, T. Kara, K. McAlister Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 768-774). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Graves, M. F. (1987). The role of instruction in fostering vocabulary development. En M.G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 165-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. En J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe; The acquisition of a third language* (pp. 84-98). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. (2001) Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1-17. doi: 10.1177/13670069010050010101
- Huibregtse, I., Admiraal, W., & Meara, P. (2002) Score on a yes-no vocabulary test: Correction for guessing and response style. *Language Testing*, 19(3), 227-45. doi: 10.1191/0265532202lt229oa
- Hulstijn, J.H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558. doi: 10.1111/0023-8333.00164

- Jimenez-Catalán, R. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77. doi: 10.1111/1473-4192.00037
- Johnson, J. S., & Newport E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99.
- Lam, Y. (2010). Yes/no test for foreign language placement at the post-secondary level. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 54.
- Lawson, M., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning* 46(1), 101-135.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12).
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Mayer, R. (1988). Learning strategies: An overview. En C. Weinstein, E. Goetz, & P. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 11-22). New York, NY: Academic Press.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13(3), 221-246.
- Meara, P., & Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice will vocabulary testing. *Language Testing*, 4(2), 142-154. doi: 10.1177/026553228700400202
- Meara, P. (1996) The classical research in L2 vocabulary acquisition. En G. Anderman, & M. Rogers (Eds.), *Words, Words, Words* (pp. 27). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Miesel, J. M (2001). The simultaneous acquisition of two first languages. Early differentiation and subsequent development of grammars. En J. Cenoz, & F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 11-42). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Miesel, J. M. (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 495-514.
- Mochida, A., & Harrington, M. (2006). The yes/no test as a measure of receptive vocabulary knowledge. *Language Testing*, 23(1), 73-98. doi: 10.1191/0265532206lt321oa
- Nation, P. (1974). Techniques for teaching vocabulary. *English Teaching Forum*, 12(3), 18-21.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York, NY: Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oksaar, E (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. En T. Husen, & S. Opper (Eds.), *Multicultural and multilingual education in immigrant countries. Wen ner Gren Symposium Series*, (pp. 17-36). Oxford, UK: Pergamon Press.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2001). Language Learning Strategies: En R. Carther, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Paradis, J. (2008). Are simultaneous and early sequential bilingual different? En *Models of interaction in bilinguals* (1-10). Recuperado de <http://www.bangor.ac.uk/bilingualism/conference/Paradis.pdf>
- Penfield, W., & Lamar, R. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Peters, C. C. (1941) A method of matching groups for experiment with no loss of populations. *The Journal of Educational Research*, 34(8), 606-612.
doi: 10.1080/00220671.1941.10881036
- Preliminary tables – Permanent and temporary residents, 2011. (2012, febrero 7). En *Government of Canada*. Recuperado el 30 de septiembre de 2014, de <http://www.cic.gc.ca/English/resources/statistics/facts2011-preliminary/01.asp>
- Rubin, J. (1975). What the ‘good language learner’ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Safont, M. P. (2006) *Third language learners: Pragmatic production and awareness*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (1993). Identifying and assessing vocabulary-learning strategies. *Thai TESOL Bulletin*, 5(4), 27-33.
- Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. En J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 827- 841). New York, NY: Springer.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Shuttleworth, M. (2009, febrero 27). *Matched subject designs*. Recuperado el

15 de octubre de 2015 de <https://explorable.com/matched-subjects-design>

Spada, N. (2006). Communicative language teaching: Current status and future prospects.

En J. Cummins & C. Davis (Eds.), *Kluwer handbook of English language teaching* (pp. 271-272). New York, NY: Kluwer Academic Publishers.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Bristol, UK:

Multilingual Matters.

The eight best languages to learn for business. (2014, febrero 17). En *The Richest*. Recuperado el

30 de septiembre de 2014, de <http://www.therichest.com/business/salary/the-eight-best-languages-to-learn-for-business/>

The evolving linguistic portrait, 2006 census. (2007, diciembre). En *Statistics Canada*.

Recuperado el 30 de septiembre de 2014, de <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/pdf/97-555-XIE2006001.pdf>

Vermeer, A. (2001) Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2

acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(2), 217-234. doi:

<http://dx.doi.org/>

Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock

(Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 315-327). New York, NY:

Palgrave Macmillan.

Wenden, A. (1987) How to be a successful language learner: Insights and

prescriptions from L2 learners. En A. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learning strategies in*

language leaning (pp. 103-118). London, UK: Prentice Hall International.

Wenden, A.L. (1987). Conceptual background and utility. En A. L. Wenden, & J. Rubin. (Eds.),

Learner strategies in language (pp. 3-13). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Wilkins, D. (1972). *Linguistic in language teaching*. London, UK: Edward Arnold

Publishers.

Yongqi, G., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x

APÉNDICES

INSTRUMENTOS PARTICIPANTES

1. CUESTIONARIO DE ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS

1.1. CUESTIONARIO DE ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS EN INGLÉS

LANGUAGE BACKGROUND QUESTIONNAIRE

The purpose of this questionnaire is to learn about your language history. We would like to find out what languages you know, when you first learned them, and how much you use them.

1. Today's date: _____

2. Gender: M / F

3. Age: _____

4. City and State of birth: _____

5. City and State of residence: _____

6. Do you speak any of the following languages? Please circle all that apply:

English Spanish Portuguese Italian Russian

Chinese Japanese Korean French German

Other: _____

7. 7.a What is your 1st language? _____

7.b What is your 2nd language? _____

7.c What is your 3rd language? _____

7.d What is your 4th? (If applicable) _____

8. In what languages your parents (or people you grew up with) usually speak to you?

Mother _____

Father _____

Other _____ (E.g.: Grandparents...) _____

9. What language do your parents usually (or people you grew up with) speak at home?

Mother _____

Father _____

Other _____ (E.g.: Grandparents...) _____

10. If you speak English and French, did you learn them simultaneously (at the same time)?

YES _____

If so, which of the two languages do you feel most comfortable speaking?

NO _____

Then, which of these two languages did you learn first? _____

11. In what order did you learn/study them?

(a) _____ is /are my native language(s).

(b) _____ started learning it at age _____

(c) _____ started learning it at age _____

(d) _____ started learning it at age _____

Other (if applicable)? _____

12. At what age you started learning your second language?

0 – 1 _____

1 – 2 _____

3 – 4 _____

5 – 6 _____

7 - ... _____

13. In what context did you learn your second language?

Home (parents, grandparents, etc.) _____

School _____

Other _____

14. Please estimate your ability to speak, understand, read, and write each of the languages you mentioned in (7). Use the number “1” if your ability is poor, “7” if your ability is good, and numbers in between for ability levels that are in between.

	For language in (7.a): _____						
	1 Poor	2	3	4	5	6	7 Good
Speaking							
Understanding							
Reading							
Writing							

	For language in (7.b): _____						
	1 Poor	2	3	4	5	6	7 Good
Speaking							
Understanding							
Reading							
Writing							

	For _____ language in _____ (7.c.):						
	1 Poor	2	3	4	5	6	7 Good
Speaking							
Understanding							
Reading							
Writing							

	For _____ language in _____ (7.d.):						
	1 Poor	2	3	4	5	6	7 Good
Speaking							
Understanding							
Reading							
Writing							

15. Why are you learning/studying Spanish?

16. From 1 (very easy) to 5 (difficult), how easy or difficult is learning Spanish for you?

1 2 3 4 5

Thank You!

1.2 CUESTIONARIO DE ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS EN FRANCÉS

QUESTIONNAIRE DE LANGUES DE BASE

Le but de ce questionnaire est de connaître votre base de langues. Nous aimerions savoir quelles langues vous savez, quand vous les avez apprises, et combien vous les utilisez.

1. Date: _____

2. Sexe: H / F

3. Age: _____

4. Ville et province/état de naissance: _____

5. Ville et province/état de résidence: _____

6. Parlez-vous l'une des langues suivantes? S'il vous plaît encercler tous ce qui s'applique:

anglais	espagnol	portugais	italien	russe
chinois	japonais	coréen	français	allemand

Autre: _____

7. a Quelle est votre 1^{ère} langue? _____

b Quelle est votre 2^{ième} langue? _____

c Quelle est votre 3^{ième} langue? _____

d Quelle est votre 4^{ième}? (Si applicable) _____

8. Dans quelles langues vos parents (ou les personnes que vous avez grandi avec) vous ont généralement parlé?

Mère _____

Père _____

Autre _____ (Ex: grandparents) _____

9. Quelle langue vos parents (ou les personnes que vous avez grandi avec) parlent-ils entre eux à la maison?

Mère _____

Père _____

Autre _____ (Ex: grandparents) _____

10. Si vous parlez anglais et français, les avez-vous appris en même temps?

OUI _____

Si oui, laquelle des deux langues vous vous sentiez plus à l'aise pour parler?

NO _____

Alors, laquelle de ces deux langues avez-vous apprit en premier?

11. Dans quel ordre les avez-vous appris/étudiés?

(a) _____ est/sont ma/mes langue(s) maternelle(s).

(b) _____ et j'ai commencé l'apprentissage à l'âge de _____

(c) _____ et j'ai commencé l'apprentissage à l'âge de _____

(d) _____ et j'ai commencé l'apprentissage à l'âge de _____

Autre (si applicable)? _____

12. À quel âge avez-vous commencé à apprendre votre deuxième langue?

0 – 1 _____

1 – 2 _____

3 – 4 _____

5 – 6 _____

7 - ... _____

13. Dans quel contexte avez-vous appri votre deuxième langue?

Maison (parents, grands-parents, etc.) _____

École _____

Autre _____

14. S'il vous plaît évaluer votre aptitude à parler, comprendre, lire et écrire chacune des langues que vous avez mentionnées au numéro (7). Utilisez le numéro «1» si votre capacité est faible, "7" si votre capacité est bonne, et le nombre dans l'intervalle pour les niveaux d'habiletés qui sont entre les deux.

	Pour la langue au (7.a): _____						
	1 Faible	2	3	4	5	6	7 Bonne
Parler							
Compréhension							
Lecture							
Écriture							

	Pour la langue au (7.b): _____						
	1 Faible	2	3	4	5	6	7 Bonne
Parler							
Compréhension							
Lecture							
Écriture							

	Pour la langue au (7.c): _____						
	1 Faible	2	3	4	5	6	7 Bonne
Parler							
Compréhension							
Lecture							
Écriture							

	Pour la langue au (7.d): _____						
	1 Faible	2	3	4	5	6	7 Bonne
Parler							
Compréhension							
Lecture							
Écriture							

15. Pourquoi apprenez/étudiez-vous l'espagnol?

16. De 1 (très facil) à 5 (difficile), comment facile ou difficile est apprendre l'espagnol pour vous?

1 2 3 4 5

Merci!

2. YES/NO TEST

2.1. INSTRUCCIONES EN INGLÉS: LISTA No 1

In the following vocabulary test, you will be shown a list of 200 words. Please check off each word that you think is a valid Spanish word or phrase. You will have 10 minutes to complete this vocabulary test.

	Yes	No
otorgar		
minuto		
sapuntía		
entusiasmo		
releerizante		
dolor		

2.2. INSTRUCCIONES EN FRANCÉS: LISTA No 2

Dans le test de vocabulaire suivant, vous verrez apparaître une liste de 200 mots. S'il vous plaît cocher chaque mot que vous pensez est un mot valide ou une expression en espagnol. Vous aurez 10 minutes pour compléter ce test de vocabulaire.

	Yes	No
cura		
alabazante		
errórico		
gustamente		
oscuridad		
calabar		

3. THINK ALOUD

3.1. LISTA DE PALABRAS

Siguen las instrucciones en inglés y en francés:

Check off each word you know:

Cochez chaque mot que vous connaissez:

1. Nevera
2. Sombrero
3. Trasnóchar
4. Nubes
5. Amargo
6. Ejército
7. Panadería
8. Enfermo
9. Ayudar
10. Gastar
11. Adobo
12. Divertirse
13. Aunar
14. Chupete
15. Entrañable
16. Aficionado
17. Galardón
18. Hollar
19. Indagar
20. Comadróna
21. Permanecer
22. Alfeñique
23. Afán
24. Zozobra
25. Anonadado
26. Injuriar
27. Huella
28. Rehén
29. Inicuo
30. Halagador

3.2. PALABRAS THINK ALOUD: PARTE EN EL DISCURSO, FRECUENCIA RAE, COGNADOS

Palabras del procedimiento *Think Aloud*.

#	Palabra	Parte en el discurso	RAE	Cognado	
				Inglés	Francés
1	Nevera	Sustantivo		x	x
2	Sombrero	Sustantivo		x	x
3	Trasnochar	Verbo		x	x
4	Nubes	Sustantivo		x	nuages
5	Amargo	Adjetivo		x	amer
6	Ejército	Sustantivo		x	x
7	Panadería	Sustantivo		x	x
8	Enfermo	Adjetivo		x	x
9	Ayudar	Verbo		x	x
10	Gastar	Verbo		x	x
11	Adobo	Sustantivo		x	x
12	Divertirse	Verbo		x	x
13	Aunar	Verbo		x	x
14	Chupete	Sustantivo		x	x
15	Entrañable	Adjetivo		x	x
16	Aficionado	Sustantivo		x	x
17	Galardón	Sustantivo		x	x
18	Hollar	Verbo		x	x
19	Indagar	Verbo		x	x
20	Comadróna	Sustantivo		x	x
21	Permanecer	Verbo		x	x
22	Alfeñique	Sustantivo		x	x
23	Afán	Sustantivo		x	x

24	Zozobra	Sustantivo		x	x
25	Anonadado	Adjetivo		x	x
26	Injuriar	Verbo		x	x
27	Huella	Sustantivo		x	x
28	Rehén	Sustantivo		x	x
29	Inicuo	Adjetivo		Iniquitous	x
30	Halagador	Adjetivo		x	x

3.3. PALABRAS PARA APRENDER Y FRASES - INSTRUCCIONES EN INGLÉS

Read the following words and try to learn them by using the help of context (in a sentence) and a dictionary-type meaning. During this process explain aloud what vocabulary learning strategies you use to learn or memorize these words.

1. Nevera

- a. Mi mamá guarda la carne en la **nevera**.
- b. Soy la encargada de limpiar la **nevera** todos los viernes.

Meaning: Aparato electrodoméstico para conservar alimentos.

2. Sombrero

- a. Mi tía usa un **sombrero** para proteger su cara del sol.
- b. Ana va a la playa con su **sombrero** blanco.

Meaning: prenda de vestir que sirve para cubrir la cabeza.

3. Trasnóchar

- a. Suelo **trasnóchar** cuando estudio para un examen.
- b. Los médicos dicen que **trasnóchar** es malo para la salud.

Meaning: pasar la noche, o gran parte de ella, velando o sin dormir

4. Nubes

- a. Antes de llover el cielo se cubre de **nubes**.
- b. Las **nubes** tienen diferentes formas.

Meaning: masas de vapor de agua suspendidas en el cielo.

5. Amargo

- a. La mayoría de los antibióticos tienen un sabor **amargo**.
- b. Me gusta el café **amargo**, sin endulzar.

Meaning: sustancia de sabor intenso, desagradable y duradero, como es el sabor característico de la hiel.

6. Ejército

- a. Costa Rica no tiene **ejército**, sólo una fuerza de policía con armas ligeras.
- b. El **ejército** tiene una estructura jerárquica de mando.

Meaning: conjunto de tropas militares, fuerzas aéreas o terrestres de una nación

7. Panadería

- a. Pedro trabaja en una **panadería**.
- b. Mi vecina compra la leche y el pan en una **panadería**.

Meaning: Sitio, casa o lugar donde se hace o vende el pan.

8. Enfermo

- a. Hoy visito a un amigo que se encuentra **enfermo** en el hospital.
- b. No puedo ir a trabajar si estoy **enfermo**.

Meaning: una persona que sufre de alguna enfermedad o trastorno de la salud

9. Ayudar

- a. Mi prima es voluntaria porque le gusta **ayudar** a la gente.
- b. En casa todos tenemos que **ayudar** a hacer el aseo.

Meaning: Prestar cooperación, auxiliar, socorrer.

10. Gastar

- a. Ahorrar es lo contrario de **gastar**.
- b. **Gastar** dinero se puede volver un mal hábito.

Meaning: emplear el dinero en algo.

3.4. PALABRAS PARA APRENDER Y FRASES - INSTRUCCIONES EN FRANCÉS

Lisez les mots suivants et essayez de les apprendre en utilisant l'aide de son contexte (dans une phrase) et une définition type dictionnaire. Pendant ce processus, expliquez à voix haute ce que les stratégies d'apprentissages de vocabulaire que vous utilisez pour apprendre ou pour mémoriser ces mots.

1. **Nevera**

- b. Mi mamá guarda la carne en la **nevera**.
- b. Soy la encargada de limpiar la **nevera** todos los viernes.

Définition: Aparato electrodoméstico para conservar alimentos.

2. **Sombrero**

- c. Mi tía usa un **sombrero** para proteger su cara del sol.
- d. Ana va a la playa con su **sombrero** blanco.

Définition: prenda de vestir que sirve para cubrir la cabeza.

3. **Trasnochar**

- c. Suelo **trasnochar** cuando estudio para un examen.
- d. Los médicos dicen que **trasnochar** es malo para la salud.

Définition: pasar la noche, o gran parte de ella, velando o sin dormir

4. **Nubes**

- c. Antes de llover el cielo se cubre de **nubes**.
- d. Las **nubes** tienen diferentes formas.

Définition: masas de vapor de agua suspendidas en el cielo.

5. **Amargo**

- a. La mayoría de los antibióticos tienen un sabor **amargo**.
- b. Me gusta el café **amargo**, sin endulzar.

Définition: sustancia de sabor intenso, desagradable y duradero, como es el sabor característico de la hiel.

6. Ejército

- c. Costa Rica no tiene **ejército**, sólo una fuerza de policía con armas ligeras.
- d. El **ejército** tiene una estructura jerárquica de mando.

Définition: conjunto de tropas militares, fuerzas aéreas o terrestres de una nación

7. Panadería

- c. Pedro trabaja en una **panadería**.
- d. Mi vecina compra la leche y el pan en una **panadería**.

Définition: Sitio, casa o lugar donde se hace o vende el pan.

8. Enfermo

- c. Hoy visito a un amigo que se encuentra **enfermo** en el hospital.
- d. No puedo ir a trabajar si estoy **enfermo**.

Définition: una persona que sufre de alguna enfermedad o trastorno de la salud

9. Ayudar

- c. Mi prima es voluntaria porque le gusta **ayudar** a la gente.
- d. En casa todos tenemos que **ayudar** a hacer el aseo.

Définition: Prestar cooperación, auxiliar, socorrer.

10. Gastar

- c. Ahorrar es lo contrario de **gastar**.
- d. **Gastar** dinero se puede volver un mal hábito.

Définition: emplear el dinero en algo.

4. ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

4.1. ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN INGLÉS

Below there is a list of strategies that can be used in order to discover the meaning of unknown words. Mark with a cross those that you normally use.

A. What do you usually do to discover the meaning of a Spanish word that you do not know?

No. Strategy	I use
1 I analyse the part of speech	
2 I analyse the word affixes and roots	
3 I check for an L1 cognate (I try to link the Spanish word to an English word that reminds me of the former's form and meaning, e.g. historia-history)	
4 I analyse any available picture or gestures accompanying the word	
5 I try to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears	
6 I look for the words meaning in a bilingual dictionary	
7 I look for the words meaning in a monolingual dictionary	
8 I learn the word through English Spanish word list	
9 I deduce the meaning of the word from flashcards and posters shown by the teacher	
10 I ask the teacher for an L1 translation (Spanish into English)	
11 I ask the teacher for a paraphrase or synonym of the new word	
12 I ask the teacher for a sentence including the new word	
13 I ask the classmates for the meaning of the word	
14 I discover the new meaning through group work	

B. What do you usually do to consolidate the learning of a word after discovering its meaning?

No. Strategy	I use
15 I study and practice meaning in pairs/groups in class and outside class	
16 I keep a word list/card and my teacher checks for learning	
17 I try to use the new word in interaction with native speakers	
18 I study the new word with a pictorial representation of its meaning: through images, photographs or drawings	
19 I study the word by forming an image of it	
20 I connect the word meaning to a personal experience	
21 I associate the word with its word coordinates, for instance: manzana with mango, pera, coco	
22 I connect the word to its synonyms and antonyms (opposites)	

- 23 I use semantics maps (word trees)
- 24 I use 'scales' for gradable adjectives, for example: frío, más frío, el más frío; grande, mediano, pequeño.
- 25 I use the peg method (linking the word to one that rhymes with it) to learn the word, for example: seguro canguro ...
- 26 I use the loci method to learn the word (I connect the new word to a familiar place)
- 27 I group words together to study them, for instance, I relate the new word to other words from the same class, same meaning, same family, etc
- 28 I group words together spatially on a page, notebook or card by forming geometrical patterns, for instance, columns, triangles, squares, circles, curves, etc.
- 29 I learn the new word in an English sentence
- 30 I group words together within a story line, for instance: 'gatos', 'gustar', 'pescado'
- 31 I study the spelling of the word carefully
- 32 I study the sound of the word carefully
- 33 I say the new word aloud when studying
- 34 I image the word form
- 35 I underline the initial letter of the word
- 36 I configurate the word (I arrange the word in parts, letters, etc. in order to memorise it better)
- 37 I use the keyword method to learn the word (I connect the Spanish word to an English word by sound, for example the Spanish word: X sound very similar to the English word: X
- 38 I try to remember the word affixes and roots
- 39 I try to relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)
- 40 I paraphrase the word's meaning
- 41 I connect the words to cognates (words of similar form and meaning in English, for instance: interesado-interested, historia-history, tomate-tomato)
- 42 I learn the words of an idiom together as if they were just one word
- 43 I use physical action to learn a word
- 44 I use semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)
- 45 I use verbal repetition of the word
- 46 I write the word several times
- 47 I use word list and revise them
- 48 I use flash cards with the representation of the word to consolidate meaning
- 49 I take notes about the word in class
- 50 I revise the vocabulary section in my textbook
- 51 I listen to tapes of word list
- 52 I put Spanish labels on physical objects
- 53 I keep a vocabulary notebook
- 54 I use Spanish-language media (songs, movies, newscasts, etc.)
- 55 I test myself with word tests
- 56 I use spaced words practice to revise the vocabulary
- 57 I continue to study the word over time
- 58 I learn the word by using free association from the new word, for example: from 'nieve': invierno, frío, abrigo, etc.

<p>59 I skip or pass the new word (I ignore it) If yes, explain why? _____</p> <p>60 I use other strategies that do not appear in the list, for example: _____ _____</p>	
--	--

4.2. ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN FRANCÉS

Ci-dessous il y a une liste de stratégies qui peuvent être utilisées afin de découvrir le sens de mots inconnus. Avec un « x » marquez ceux que vous utilisez habituellement.

A. Que faites-vous habituellement pour découvrir le sens d'un mot espagnol que vous ne savez pas?

Numéro de stratégie	J'utilise
1 J'analyse la partie du discours	
2 J'analyse les affixes et les racines de mots	
3 Je vérifie pour un mot apparenté dans ma première langue (j'essaie de relier le mot espagnol à un mot anglais qui me rappelle de la forme et le sens, par exemple, historia-histoire)	
4 J'analyse tout images ou gestes disponibles qui accompagnent le mot	
5 J'essaye de deviner le sens du mot dans le texte/contexte dans lequel le mot apparaît	
6 Je cherche le sens du mot dans un dictionnaire bilingue	
7 Je cherche le sens du mot dans un dictionnaire monolingue	
8 J'apprends le mot à travers d'une liste de mots anglais-espagnol	
9 Je déduis le sens du mot à partir de cartes mémoires et des affiches présentées par l'enseignant	
10 Je demande à l'enseignant pour une traduction (espagnol à français)	
11 Je demande à l'enseignant de paraphraser ou donner un synonyme du nouveau mot	
12 Je demande à l'enseignant pour une phrase qui contient le nouveau mot	
13 Je demande à mes camarades de classe le sens du mot	
14 Je découvre le nouveau sens grâce à un travail de groupe	

B. Qu'est-ce que vous faites habituellement pour consolider l'apprentissage d'un mot après avoir découvert son sens?

Numéro de stratégie	J'utilise
15 J'étudie et je pratique le sens du mot en paires/groupes en classe et en dehors de la classe	
16 Je garde une liste de mots ou des cartes et mon enseignant vérifie pour l'apprentissage	
17 J'essaye d'utiliser le nouveau mot en interaction avec des personnes dont la langue maternelle est l'espagnol	
18 J'étudie le nouveau mot avec une représentation du sens: à travers d'images, photographies ou dessins	
19 J'étudie le mot en formant une image	

- 20 J'associe le sens du mot à une expérience personnelle
- 21 J'associe le mot avec ses coordonnées mot, par exemple: manzana à mango, pera, coco
- 22 Je relie le mot à ses synonymes et antonymes (les contraires)
- 23 J'utilise des cartes sémantiques (arbres de mots)
- 24 J'utilise des «échelles» pour les adjectifs en échelonnement, par exemple: frío, más frío, el más frío; grande, mediano, pequeño.
- 25 J'utilise la méthode cheville (reliant le mot à celui qui rime avec celui-ci) pour apprendre le mot, par exemple: seguro canguro ...
- 26 J'utilise la méthode des loci d'apprendre le mot (j'associe le nouveau mot à un endroit familier)
- 27 Je groupe des mots ensemble pour les étudier, par exemple, je relie le nouveau mot à d'autres mots de la même classe, même sens, même famille, etc
- 28 Je groupe des mots ensemble sur une page, un ordinateur portable ou une carte en formant des motifs géométriques, par exemple, des colonnes, des triangles, des carrés, des cercles, des courbes, etc
- 29 J'apprends le nouveau mot dans une phrase en anglais
- 30 Je groupe des mots ensemble à l'intérieur d'une histoire, par exemple: «gatos», «gustar», «pescado»
- 31 J'étudie l'orthographe du mot attentivement
- 32 J'étudie le son du mot attentivement
- 33 Je dis le mot à haute voix lors de l'étude du mot
- 34 Je forme le mot
- 35 Je souligne la lettre initiale du mot
- 36 Je réorganise le mot (j'organise le mot en pièces, lettres, etc, afin de mieux le mémoriser)
- 37 J'utilise la méthode clé pour apprendre le mot (j'associe le mot espagnol à un mot anglais par le son, par exemple, le mot espagnol: ___ - le son est très similaire au mot anglais: ___
- 38 J'essaye de me rappeler des affixes et racines du mot
- 39 J'essaye de relier le mot à sa partie de discours (nom, verbe, adjectif, etc)
- 40 Je paraphrase le sens du mot
- 41 J'associe le mot aux mots apparentés (mots de même forme et de sens en anglais, par exemple: interesado intéressée, historia-histoire, tomate-tomate)
- 42 J'apprends les mots d'une expression ensemble comme s'ils étaient un seul mot
- 43 Je fais des mouvements physiques pour apprendre un mot
- 44 J'utilise des grilles de caractéristiques sémantiques, par exemple: hombre, mujer = seres humanos, perro, gato = animales domésticos (mascotas)
- 45 J'utilise la répétition verbale du mot
- 46 J'écris le mot à plusieurs reprises
- 47 J'utilise une liste de mots et je les révise
- 48 J'utilise des cartes avec la représentation du mot pour consolider le sens
- 49 Je prends des notes sur le mot en classe
- 50 Je révise la section de vocabulaire dans mon manuel
- 51 J'écoute des enregistrements de la liste de mots
- 52 Je mets des étiquettes sur des objets physiques en espagnol
- 53 Je garde un cahier de vocabulaire
- 54 J'écoute les médias en espagnol (chansons, films, journaux télévisés, etc)
- 55 Je me teste avec des tests de vocabulaire
- 56 Je pratique ___ pour réviser le vocabulaire
- 57 Je continue à étudier le mot au fur et à mesure du temps

<p>58 J'apprends le mot à l'aide d'association libre du mot nouveau, par exemple: de «nieve": invierno, frío, abrigo, etc</p> <p>59 Je saute ou passe le nouveau mot (je l'ignore) Si oui, pourquoi? _____</p> <p>60 J'utiliser autres stratégies qui ne figurent pas dans la liste, par exemple: _____ _____</p>	
---	--

4.3. ENCUESTA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN ESPAÑOL

A. ¿Qué haces usualmente para descubrir el significado de una palabra en español que no conoces?		
Estrategia #		La uso
1	Analizo parte del discurso	
2	Analizo los afijos y raíces de la palabra	
3	Reviso si existe un cognado en mi L1 (Trato de relacionar la palabra en español con una palabra en inglés/francés que me recuerde su forma y significado, ejemplo historia-history/ historia-histoire)	
4	Analizo cualquier imagen disponible o gesto que acompañe la palabra	
5	Trato de adivinar el significado de la palabra del texto/contexto en el cual aparece.	
6	Busco el significado de la palabra en un diccionario bilingüe	
7	Busco el significado de la palabra en un diccionario monolingüe	
8	Aprendo la palabra a través de una lista de palabras inglés-español/francés-español	
9	Deduzco el significado de la palabra de imágenes y pósteres mostrados por el profesor	
10	Pido al profesor una traducción a mi L1 (inglés/francés)	
11	Pido al profesor parafrasear o darme un sinónimo de la palabra nueva	
12	Pido al profesor me diga una oración donde se incluya la palabra nueva	
13	Pregunto a un compañero de clase el significado de la palabra	
14	Descubro el significado de la palabra a través del trabajo en grupo	
B. ¿Qué haces usualmente para consolidar el significado de una palabra en español que no conoces?		
Estrategia #		La uso
15	Estudio y practico el significado en pareja/grupo en clase y fuera de clase	
16	Mantengo una lista/tarjeta de palabras y mi profesor(a) la revisa para efectos de aprendizaje	
17	Trato de usar la palabra nueva en interacción con hablantes nativos	

18	Estudio la palabra nueva con la ayuda de representaciones pictóricas de su significado: a través de imágenes, fotografías o dibujos	
19	Estudio la palabra formando una imagen de la misma	
20	Conecto el significado de la palabra a una experiencia personal	
21	Asocio la palabra con palabras relacionadas con ellas, por ejemplo: manzana con mango, pera, coco	
22	Conecto la palabra a su sinónimo y antónimo	
23	Uso mapas semánticos (árbol de palabras)	
24	Uso escalas para adjetivos graduable, por ejemplo: frío, más frío, el más frío.	
25	Uso el método de "gancho" (enlazar la palabra a una que rime con ella) para aprender la palabra, por ejemplo, seguro canguro, ...	
26	Uso el método "loci" para aprender la palabra (conecto la palabra nueva a un lugar familiar)	
27	Agrupo las palabras para estudiarlas, por ejemplo, relaciono las palabras a otras palabras de la misma clase, mismo significado, misma familia, etc...	
28	Agrupo espacialmente las palabras en la página, cuaderno o tarjeta formando patrones geométricos, por ejemplo, columnas, triángulos, cuadrados, círculos, curvas, etc	
29	Aprendo la palabra nueva en una frase en inglés/francés	
30	Agrupo las palabras dentro de una línea narrativa, por ejemplo, 'gatos', 'gustar', 'pescado'	
31	Estudio el deletreo de la palabra cuidadosamente	
32	Estudio el sonido de la palabra cuidadosamente	
33	Digo en voz alta la palabra nueva mientras la estudio	
34	Imagino la forma de la palabra	
35	Subrayo la letra inicial de la palabra	
36	Configuro la palabra (organizo la palabra en partes, letras, etc...) para memorizarla mejor	
37	Utilizo el método de la palabra clave para aprender la palabra (Conecto la palabra en español con una palabra en inglés/francés por su sonido), por ejemplo, la palabra X en español suena muy parecido a la palabra X en inglés/francés.	
38	Trato de recordar los afijos y raíces de la palabra	

39	Trato de relacionar la palabra a la parte del discurso a la que pertenece (sustantivo, verbo, adjetivo, etc)	
40	Parafraseo el significado de la palabra	
41	Conecto las palabras a sus cognados (palabras de formas y significados similares en inglés/francés , por ejemplo: historia-history/histoire)	
42	Aprendo la palabra dentro de un frase idiomática como si fuera una sola palabra	
43	Uso acciones físicas para aprender la palabra	
44	Uso tablas de características semánticas, por ejemplo: hombre, mujer = seres humanos; perro, gato = animales domésticos (mascotas)	
45	Uso repeticiones verbales de la palabra	
46	Escribo la palabra muchas veces	
47	Uso las listas de palabras para revisarlas	
48	Uso tarjetas didácticas con representaciones pictóricas de las palabras para consolidar su significado	
49	Tomo notas acerca de la palabra en clase	
50	Reviso la sección de vocabulario en mi libro de texto	
51	Escucho grabaciones de listas de palabras	
52	Poner etiquetas de las palabras en la lengua meta sobre los objetos	
53	Llevo un cuaderno de vocabulario	
54	Uso medios de comunicación en la lengua meta para aprender (canciones, películas, reportajes, etc.)	
55	Me pongo a prueba con exámenes de vocabulario	
56	Estudio las palabras de forma espaciada	
57	Continuo el estudio de la palabra a través del tiempo	
58	Aprendo la palabra usando la asociación libre de la palabra nueva, por ejemplo, de 'nieve': invierno, frío, abrigo...	
59	Omito el aprendizaje de la palabra nueva (la ignoro) Si sí, explica por qué? _____	
60	Uso otra estrategia que no aparece en la lista, por ejemplo: _____	

4.4. TAXONOMÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO

DESCUBRIMIENTO

Estrategias de Determinación	
1	Analizar la parte del discurso
2	Analizar los afijos y raíces
3	Revisar por cognados en la L1
4	Analizar cualquier imagen o detalle disponible
5	Adivinar a partir del contexto
6	Usar un diccionario bilingüe
7	Usar un diccionario monolingüe
8	Usar lista de palabras
9	Usar tarjetas didácticas
Estrategias Sociales	
10	Pedir al profesor la traducción a la L1
11	Pedir al profesor parafrasear o dar un sinónimo de la palabra
12	Pedir al profesor dar una frase donde esté incluida la palabra nueva
13	Preguntar a un compañero de clase el significado de la palabra
14	Descubrir el nuevo significado a través de una actividad en grupo

CONSOLIDACIÓN

Estrategias Sociales	
15	Estudiar y practicar el significado en grupo
16	Revisión de las tarjetas didácticas por parte del profesor
17	Interactuar con hablantes nativos
Estrategias de Memoria	
18	Estudiar las palabras con la ayuda de representaciones pictóricas de su significado
19	Formar una imagen del significado de la palabra

20	Conectar la palabra a una experiencia personal
21	Conectar la palabra con sus coordinados (ítems en su campo léxico)
22	Conectar la palabra con sus sinónimos y sus antónimos
23	Usar mapas semánticos
24	Usar escalas para adjetivos graduables
25	Usar el método de gancho o “Peg Method”
26	Usar el método de los lugares o método “Loci”
27	Agrupar palabras para estudiarlas
28	Agrupar palabras en un espacio de la página
29	Usar una palabra nueva en una frase
30	Agrupar palabras dentro de una historia (o línea narrativa)
31	Estudiar la ortografía de una palabra
32	Estudiar la pronunciación de una palabra
33	Decir la nueva palabra en voz alta cuando se está estudiando
34	Imaginar la forma de la palabra
35	Subrayar la primera letra de la palabra
36	Configurar la palabra
37	Usar el método de la palabra clave o “Keyword method”
38	Tratar de recordar afijos y raíces
39	Tratar de recordar la parte del discurso a la que pertenece la palabra
40	Parafrasear el significado de la palabra
41	Usar cognados para estudiar la palabra
42	Aprender la palabra junto a una expresión idiomática
43	Ejecutar acciones físicas que ayuden a aprender la palabra
44	Usar tablas de características semánticas
Estrategias Cognitivas	
45	Hacer repeticiones verbales

46	Hacer repeticiones escritas
47	Usar lista de palabras
48	Usar tarjetas didácticas
49	Tomar notas en clase
50	Usar la sección de vocabulario del libro de texto
51	Escuchar grabaciones de listas de palabras
52	Poner etiquetas de las palabras en la lengua meta sobre los objetos
53	Llevar un cuaderno de vocabulario
Estrategias Metacognitivas	
54	Usar medios de comunicación en la lengua meta para aprender
55	Ponerse a prueba con exámenes de vocabulario
56	Estudiar las palabras de forma espaciada
57	Omitir el aprendizaje de una palabra
58	Continuar el estudio de la palabra a través del tiempo
59	

* Aprender la palabra a través de asociación libre (RMJC)

5. INSTRUMENTOS DE JUECES

5.1. CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO PARA EL ANÁLISIS DEL “THINK ALOUD”

The purpose of this questionnaire is to classify vocabulary learning strategies participants use during a think aloud procedures.

I. Today’s date DD/MM/YYYY

II. Judge (e.g.:01)

IV. Participant code (e.g.: AT1)

V. What vocabulary learning strategies do participants use?

	Word 1	Word 2	Word 3	Word 4	Word 5	Word 6
1. S/he analyses the part of speech						
2. S/he analyses the word affixes and roots						
3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former’s form and meaning, e.g. historia-history)						
4. S/he analyses any available picture or gestures accompanying the word						
5. S/he tries to guess the word’s meaning from the text/context in which the word appears						
6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary						
7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary						
8.a. S/he learns the word through English-Spanish word list						
8.a. S/he learns the word through French-Spanish word list						
9. S/he deduces the meaning of the word from						

flashcards and posters shown by the teacher						
10.a. S/he asks the teacher for an L1 translation (Spanish into English)						
10.b. S/he asks the teacher for an L1 translation (Spanish into French)						
11. S/he asks the teacher for a paraphrase or synonym of the new word						
12. S/he asks the teacher for a sentence including the new word						
13. S/he asks the classmates for the meaning of the word						
14. S/he discovers the new meaning through group work						
15. S/he studies and practice meaning in pairs/groups in class and outside class						
16. S/he keeps a word list/card and my teacher checks for learning						
17. S/he tries to use the new word in interaction with native speakers						
18. S/he studies the new word with a pictorial representation of its meaning: through images, photographs or drawings						
19. S/he studies the word by forming an image of it						
20. S/he connects the word meaning to a personal experience						
21. S/he associates the word with its word coordinates, for instance: manzana, with mango, pera, coco						
22. S/he connects the word to its synonyms and antonyms (opposites)						
23. S/he uses semantics maps (word trees)						
24. S/he uses 'scales' for gradable adjectives, for example: frío, más frío, el más frío; grande, mediano, pequeño.						
25. S/he uses the peg method (linking the word to one that rhymes with it) to learn the word, for example: seguro canguro ...						

26. S/he uses the loci method to learn the word (S/he connects the new word to a familiar place)						
27. S/he groups words together to study them, for instance, I relate the new word to other words from the same class, same meaning, same family, etc						
28. S/he groups words together spatially on a page, notebook or card by forming geometrical patterns, for instance, columns, triangles, squares, circles, curves, etc.						
29.a. S/he learns the new word in an English sentence						
29.b. S/he learns the new word in a French sentence						
30. S/he groups words together within a story line, for instance: 'gatos', 'gustar', 'pescado'						
31. S/he studies the spelling of the word carefully						
32. S/he studies the sound of the word carefully						
33. S/he says the new word aloud when studying						
34. S/he images the word form						
35. S/he underlines the initial letter of the word						
36. S/he configures the word (S/he arranges the word in parts, letters, etc. in order to memorize it better)						
37. S/he uses the keyword method to learn the word (S/he connects the Spanish word to an English or French word by sound, for example the Spanish word: "gato" sounds very similar to the French word: "gateau")						
38. S/he tries to remember the word affixes and roots						
39. S/he tries to relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)						
40. S/he paraphrases the word's meaning						
41.a. S/he connects the words to cognates (words of similar form and meaning in English, for instance: interesado-interested, historia-history, tomate-tomato)						
41.b. S/he connects the words to cognates (words of similar form and meaning in French, for instance: interesado-intéressé, historia-histoire, tomate-tomate)						
42. S/he learns the words of an idiom together as if they were just one word						

43. S/he uses physical action to learn a word						
44. S/he uses semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)						
45. S/he uses verbal repetition of the word						
46. S/he writes the word several times						
47. S/he uses word list and revise them						
48. S/he uses flash cards with the representation of the word to consolidate meaning						
49. S/he takes notes about the word in class						
50. S/he revises the vocabulary section in my textbook						
51. S/he listens to tapes of word list						
52. S/he puts Spanish labels on physical objects						
53. S/he keeps a vocabulary notebook						
54. S/he uses Spanish-language media (songs, movies, newscasts, etc.)						
55. S/he tests myself with word tests						
56. S/he uses spaced words practice to revise the vocabulary						
57. S/he continues to study the word over time						
58. S/he learns the word by using free association from the new word, for example: from 'nieve': invierno, frío, abrigo, etc.						
59. S/he skips or pass the new word (S/he ignores it) If yes, explain why? _____ _____ _____						
60. S/he uses other strategies that do not appear in the list, for example: Please specify: _____						

6. OTROS

6.1. ESTRATEGIAS REPORTADAS POR PARTICIPANTES: DE LAS MÁS USADAS A LAS MENOS USADAS

Rango de estrategias usadas	Estrategia #	Veces que fue escogida	Tipo de estrategia DES: Descubrimiento CON: Consolidación
I	<p>03. Check for an L1 cognate</p> <p>05. Try to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>06. Look for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>33. Say the new word aloud when studying</p>	23/24	<p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p>
II	<p>01. Analyse the part of speech</p> <p>32. Study the sound of the word carefully</p> <p>41. Connect the words to cognates (words of similar form and meaning in English or French)</p> <p>45. Use verbal repetition of the word</p>	22/24	<p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>
III	<p>31. Study the spelling of the word carefully</p> <p>49. Take notes about the word in class</p> <p>50. Revise the vocabulary section in my textbook</p>	20/24	<p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p> <p>C-Cognitiva</p>
IV	<p>04. Analyse any available picture or gestures accompanying the word</p> <p>20. Connect the word meaning to a personal experience</p> <p>39. Relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)</p> <p>54. Use Spanish-language media (songs, movies, newscasts, etc.)</p>	18/24	<p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Metacognitiva</p>
V	<p>02. Analyse the word affixes and roots</p> <p>22. Connects the word to its synonyms and antonyms (opposites)</p>	17/24	<p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p>
VI	<p>13. Ask the classmates for the meaning of the word</p> <p>19. Study the word by forming an image of it</p>	16/24	<p>D-Social</p> <p>C-Memoria</p>

	<p>46. Write the word several times</p> <p>47. Use word list and revise them</p>		<p>C-Cognitiva</p> <p>C-Cognitiva</p>
VII	<p>17. Try to use the new word in interaction with native speakers</p> <p>27. Group words together to study them, for instance, I relate the new word to other words from the same class, same meaning, same family, etc</p>	15/24	<p>C-Social</p> <p>C-Memoria</p>
VIII	<p>37. Use the keyword method to learn the word (S/he connects the Spanish word to an English or French word by sound, for example the Spanish word: “gato” sounds very similar to the French word: “gateau”)</p> <p>55. Test myself with word tests</p> <p>57. Continue to study the word over time</p>	14/24	<p>C-Memoria</p> <p>C-Metacognitiva</p> <p>C-Metacognitiva</p>
IX	<p>10. Ask the teacher for an L1 translation (Spanish into English or Spanish into French)</p> <p>11. Ask the teacher for a paraphrase or synonym of the new word</p> <p>38. Try to remember the word affixes and roots</p> <p>40. Paraphrase the word’s meaning</p>	13/24	<p>D-Social</p> <p>D-Social</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
X	<p>08. Learns the word through English-Spanish or French- Spanish word list</p>	12/24	D-Determinación
XI	<p>14. Discover the new meaning through group work</p> <p>53. Keep a vocabulary notebook</p> <p>60. Use other strategies that do not appear in the list</p>	11/24	<p>D-Social</p> <p>C-Cognitiva</p> <p>DES/CON</p>
XII	<p>12. Ask the teacher for a sentence including the new word</p> <p>21. Associate the word with its word coordinates, for instance: manzana, with mango, pera, coco</p> <p>29. Learns the new word in an English or French sentence</p> <p>34. Image the word form</p>	10/24	<p>D-Social</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
XIII	<p>15. Study and practice meaning in pairs/groups in class and outside class</p>	9/24	C-Social
XIV	<p>24. Use ‘scales’ for gradable adjectives, for example: frío, más frío, el más frío; grande, mediano, pequeño</p> <p>28. Group words together spatially on a page,</p>	8/24	C-Memoria

	<p>notebook or card by forming geometrical patterns, for instance, columns, triangles, squares, circles, curves, etc</p> <p>36. Configure the word (S/he arranges the word in parts, letters, etc. in order to memorize it better)</p>		<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
XV	<p>07. Look for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>59. Skip or pass the new word (S/he ignores it)</p>	7/24	<p>D-Determinación</p> <p>C-Metacognitiva</p>
XVI	<p>09. Deduce the meaning of the word from flashcards and posters shown by the teacher</p> <p>16. Keep a word list/card and my teacher checks for learning</p> <p>26. Use the loci method to learn the word (S/he connects the new word to a familiar place)</p> <p>42. Learn the words of an idiom together as if the were just one word</p> <p>56. Use spaced words practice to revise the vocabulary</p> <p>58. Learn the word by using free association from the new word, for example: from 'nieve': invierno, frío, abrigo, etc</p>	6/24	<p>D-Determinación</p> <p>C-Social</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Metacognitiva</p> <p>C-Memoria (designé el tipo)</p>
XVII	<p>18. Study the new word with a pictorial representation of its meaning: through images, photographs or drawings</p> <p>25. Use the peg method (linking the word to one that rhymes with it) to learn the word, for example: seguro canguro</p> <p>48. Use flash cards with the representation of the word to consolidate meaning</p>	5/24	<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>
XVIII	<p>30. S/he groups words together within a story line, for instance: 'gatos', 'gustar', 'pescado'</p> <p>43. S/he uses physical action to learn a word</p> <p>44. S/he uses semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)</p> <p>51. S/he listens to tapes of word list</p>	4/24	<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>
XIX	<p>35. S/he underlines the initial letter of the word</p>	2/24	<p>C-Memoria</p>

XX	23. S/he uses semantics maps (word trees)	1/24	C-Memoria
XXI	52. S/he puts Spanish labels on physical objects	0/24	C-Cognitiva

6.2. ESTRATEGIAS REPORTADAS POR LOS BILINGÜES SIMULTÁNEOS

Rango de estrategias usadas	Estrategia #	Veces que fue escogida	Tipo de estrategia DES: Descubrimiento CON: Consolidación
I	<p>01. Analyse the part of speech</p> <p>03. Check for an L1 cognate</p> <p>06. Look for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>32. Study the sound of the word carefully</p> <p>33. Say the new word aloud when studying</p>	12/12	<p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
II	<p>05. Try to guess the word's meaning from the text/context in which</p> <p>31. Study the spelling of the word carefully</p> <p>41. Connect the words to cognates (words of similar form and meaning in English or French)</p> <p>45. Use verbal repetition of the word</p>	11/12	<p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>
III	<p>49. Take notes about the word in class</p> <p>50. Revise the vocabulary section in my textbook</p>	10/12	<p>C-Cognitiva</p> <p>C-Cognitiva</p>
IV	<p>20. Connect the word meaning to a personal experience</p> <p>39. Relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)</p> <p>54. Use Spanish-language media (songs, movies, newscasts, etc.)</p> <p>55. Test myself with word tests</p>	9/12	<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Metacognitiva</p> <p>C-Metacognitiva</p>
V	<p>02. Analyse the word affixes and roots</p> <p>04. Analyse any available picture or gestures accompanying the word</p> <p>19. Study the word by forming an image of it</p> <p>38. Try to remember the word affixes and roots</p> <p>40. Paraphrase the word's meaning</p>	8/12	<p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
VI	<p>08. Learns the word through English-Spanish or French- Spanish word list</p> <p>22. Connects the word to its synonyms and antonyms</p>	7/12	D-Social

	(opposites) 46. Write the word several times 47. Use word list and revise them 57. Continue to study the word over time		C-Memoria C-Cognitiva C-Cognitiva C-Metacognitiva
VII	10. Ask the teacher for an L1 translation (Spanish into English or Spanish into French) 13. Ask the classmates for the meaning of the word 15. Study and practice meaning in pairs/groups in class and outside class 17. Try to use the new word in interaction with native speakers 27. Group words together to study them, for instance, I relate the new word to other words from the same class, same meaning, same family, etc 37. Use the keyword method to learn the word (S/he connects the Spanish word to an English or French word by sound, for example the Spanish word: “gato” sounds very similar to the French word: “gateau”)	6/12	D-Social D-Social C-Social C-Social C-Memoria C-Memoria
VIII	11. Ask the teacher for a paraphrase or synonym of the new word 14. Discover the new meaning through group work 28. Group words together spatially on a page, notebook or card by forming geometrical patterns, for instance, columns, triangles, squares, circles, curves, etc 29. Learns the new word in an English or French sentence 34. Image the word form 60. Use other strategies that do not appear in the list	5/12	D-Social D-Social C-Memoria C-Memoria C-Metacognitiva DES/CON
IX	12. Ask the teacher for a sentence including the new word 26. Use the loci method to learn the word (S/he connects the new word to a familiar place) 36. Configure the word (S/he arranges the word in parts, letters, etc. in order to memorize it better) 53. Keep a vocabulary notebook	4/12	D-Social C-Memoria C-Memoria C-Cognitiva
X	18. Study the new word with a pictorial representation of its meaning: through images, photographs or	3/12	C-Memoria

	<p>drawings</p> <p>21. Associate the word with its word coordinates, for instance: manzana, with mango, pera, coco</p> <p>24. Use ‘scales’ for gradable adjectives, for example: frío, más frío, el más frío; grande, mediano, pequeño</p> <p>48. Use flash cards with the representation of the word to consolidate meaning</p> <p>56. Use spaced words practice to revise the vocabulary</p> <p>58. Learn the word by using free association from the new word, for example: from ‘nieve’: invierno, frío, abrigo, etc</p>		<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p> <p>C-Metacognitiva</p> <p>C-Memoria</p> <p>(designé el tipo-21.)</p>
XI	<p>07. Look for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>09. Deduce the meaning of the word from flashcards and posters shown by the teacher</p> <p>43. S/he uses physical action to learn a word</p> <p>44. S/he uses semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)</p>	2/12	<p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
XII	<p>16. Keep a word list/card and my teacher checks for learning</p> <p>25. Use the peg method (linking the word to one that rhymes with it) to learn the word, for example: seguro canguro</p> <p>42. Learn the words of an idiom together as if the were just one word</p> <p>51. Listen to tapes of word list</p> <p>59. Skip or pass the new word (S/he ignores it)</p>	1/12	<p>C-Social</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p> <p>C-Metacognitiva</p>
XIII	<p>23. S/he uses semantics maps (word trees)</p> <p>30. S/he groups words together within a story line, for instance: ‘gatos’, ‘gustar’, ‘pescado’</p> <p>35. S/he underlines the initial letter of the word</p> <p>52. S/he puts Spanish labels on physical objects</p>	0/12	<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>

6.3. ESTRATEGIAS REPORTADAS POR LOS BILINGÜES CONSECUTIVOS

Rango de estrategias usadas	Estrategia #	Veces que fue escogida	Tipo de estrategia DES: Descubrimiento CON: Consolidación
I	05. Try to guess the word's meaning from the text/context in which	12/12	D-Determinación
II	03. Check for an L1 cognate 06. Look for the words meaning in a bilingual dictionary 33. Say the new word aloud when studying 41. Connect the words to cognates (words of similar form and meaning in English or French) 45. Use verbal repetition of the word	11/12	D-Determinación D-Determinación C-Memoria C-Memoria C-Cognitiva
III	01. Analyse the part of speech 04. Analyse any available picture or gestures accompanying the word 13. Ask the classmates for the meaning of the word 22. Connects the word to its synonyms and antonyms (opposites) 32. Study the sound of the word carefully 49. Take notes about the word in class 50. Revise the vocabulary section in my textbook	11/12	D-Determinación D- Determinación D-Social C-Memoria C-Memoria C-Cognitiva C-Cognitiva
IV	02. Analyse the word affixes and roots 17. Try to use the new word in interaction with native speakers 20. Connect the word meaning to a personal experience 27. Group words together to study them, for instance, I relate the new word to other words from the same class, same meaning, same family, etc 31. Study the spelling of the word carefully 39. Relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.) 46. Write the word several times	10/12	D-Determinación C-Social C-Memoria C-Memoria C-Memoria C-Memoria C-Cognitiva C-Cognitiva

	<p>47. Use word list and revise them</p> <p>54. Use Spanish-language media (songs, movies, newscasts, etc.)</p>		C-Metacognitiva
V	<p>11. Ask the teacher for a paraphrase or synonym of the new word</p> <p>19. Study the word by forming an image of it</p> <p>37. Use the keyword method to learn the word (S/he connects the Spanish word to an English or French word by sound, for example the Spanish word: “gato” sounds very similar to the French word: “gateau”)</p>	9/12	<p>D-Social</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
VI	<p>10. Ask the teacher for an L1 translation (Spanish into English or Spanish into French)</p> <p>21. Associate the word with its word coordinates, for instance: manzana, with mango, pera, coco</p> <p>53. Keep a vocabulary notebook</p> <p>57. Continue to study the word over time</p>	8/12	<p>D-Social</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p> <p>C-Metacognitiva</p>
VII	<p>12. Ask the teacher for a sentence including the new word</p> <p>14. Discover the new meaning through group work</p> <p>59. Skip or pass the new word (S/he ignores it)</p> <p>60. Use other strategies that do not appear in the list</p>	7/12	<p>D-Social</p> <p>D-Social</p> <p>C-Metacognitiva</p> <p>DES/CON</p>
VIII	<p>07. Look for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>08. Learns the word through English-Spanish or French- Spanish word list</p> <p>16. Keep a word list/card and my teacher checks for learning</p> <p>24. Use ‘scales’ for gradable adjectives, for example: frío, más frío, el más frío; grande, mediano, pequeño</p> <p>29. Learns the new word in an English or French sentence</p> <p>34. Image the word form</p> <p>38. Try to remember the word affixes and roots</p> <p>40. Paraphrase the word’s meaning</p> <p>42. Learn the words of an idiom together as if the</p>	6/12	<p>D-Determinación</p> <p>D-Determinación</p> <p>C-Social</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>

	<p>were just one word</p> <p>55. Test oneself with word tests</p>		<p>C-Memoria</p> <p>C-Metacognitiva</p>
IX	<p>09. Deduce the meaning of the word from flashcards and posters shown by the teacher</p> <p>25. Use the peg method (linking the word to one that rhymes with it) to learn the word, for example: seguro canguro</p> <p>30. S/he groups words together within a story line, for instance: 'gatos', 'gustar', 'pescado'</p> <p>36. Configure the word (S/he arranges the word in parts, letters, etc. in order to memorize it better)</p>	5/12	<p>D-Determinación</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p>
X	<p>15. Study and practice meaning in pairs/groups in class and outside class</p> <p>28. Group words together spatially on a page, notebook or card by forming geometrical patterns, for instance, columns, triangles, squares, circles, curves, etc</p> <p>51. Listen to tapes of word list</p> <p>56. Use spaced words practice to revise the vocabulary</p> <p>58. Learn the word by using free association from the new word, for example: from 'nieve': invierno, frío, abrigo, etc</p>	4/12	<p>C-Social</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p> <p>C-Metacognitiva</p> <p>C-Memoria</p> <p>(designé el tipo-21.)</p>
XI	<p>18. Study the new word with a pictorial representation of its meaning: through images, photographs or drawings</p> <p>26. Use the loci method to learn the word (S/he connects the new word to a familiar place)</p> <p>35. S/he underlines the initial letter of the word</p> <p>43. S/he uses physical action to learn a word</p> <p>44. S/he uses semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)</p> <p>48. Use flash cards with the representation of the word to consolidate meaning</p>	3/12	<p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Memoria</p> <p>C-Cognitiva</p>
XII	<p>23. S/he uses semantics maps (word trees)</p>	2/12	<p>C-Memoria</p>

XIII	52. S/he puts Spanish labels on physical objects	0/12	C-Cognitiva
------	--	------	-------------

6.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO “THINK ALOUD”

P*	Código del participante	Nivel de español reportado	Cantidad de vocabulario	Juez 1,2,3	Estrategias seleccionadas
↓	AT30 BS	Básico	0.3333	1	<p>1. S/he analyses the part of speech</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p>
				2	<p>1. S/he analyses the part of speech</p> <p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>60. S/he uses other strategies that do not appear in the list</p>
				3	<p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>60. S/he uses other strategies that do not appear in the list</p>
↓	AT38 BC	Básico	0.3500	1	<p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which</p>

					the word appears
					7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary
					47. S/he uses word list and revise them
			2		3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)
					5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears
					7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary
					29.b. S/he learns the new word in a French sentence
					33. S/he says the new word aloud when studying
					47. S/he uses word list and revise them
			3		3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)
					5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears
					6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary
					7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary
					46. S/he writes the word several times
					47. S/he uses word list and revise them
					60. S/he uses other strategies that do not appear in the list
↑	AT09	Básico	0.8438	1	1. S/he analyses the part of speech
	BS				5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears
					7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary
					40. S/he paraphrases the word's meaning

41.a. S/he connects the words to cognates (words of similar form and meaning in English, for instance: interesado-interested, historia-history, tomate-tomato)

59. S/he skips or pass the new word (S/he ignores it)

60. S/he uses other strategies that do not appear in the list

2 1. S/he analyses the part of speech

3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)

5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears

7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary

20. S/he connects the word meaning to a personal experience

41.a. S/he connects the words to cognates (words of similar form and meaning in English, for instance: interesado-interested, historia-history, tomate-tomato)

3 1. S/he analyses the part of speech

5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears

7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary

20. S/he connects the word meaning to a personal experience

39. S/he tries to relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)

40. S/he paraphrases the word's meaning

59. S/he skips or pass the new word (S/he ignores it)

60. S/he uses other strategies that do not appear in the list

↑	AT50 BC	Básico	0.8440	1	<p>2. S/he analyses the word affixes and roots</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p>
				2	<p>2. S/he analyses the word affixes and roots</p> <p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>19. S/he studies the word by forming an image of it</p> <p>33. S/he says the new word aloud when studying</p> <p>45. S/he uses verbal repetition of the word</p>
				3	<p>2. S/he analyses the word affixes and roots</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>34. S/he images the word form</p> <p>36. S/he configures the word (S/he arranges the word in parts, letters, etc. in order to memorize it better)</p> <p>38. S/he tries to remember the word affixes and roots</p> <p>56. S/he uses spaced words practice to revise the vocabulary</p> <p>57. S/he continues to study the word over time</p> <p>60. S/he uses other strategies that do not appear in the list</p>
↓	AT03	Intermedio	0.5102	1	<p>1. S/he analyses the part of speech</p> <p>2. S/he analyses the word affixes and</p>

3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)

5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears

7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary

30. S/he groups words together within a story line, for instance: 'gatos', 'gustar', 'pescado'

39. S/he tries to relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)

41.a. S/he connects the words to cognates (words of similar form and meaning in English, for instance: interesado-interested, historia-history, tomate-tomato)

44. S/he uses semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)

59. S/he skips or pass the new word (S/he ignores it)

2 **1.** S/he analyses the part of speech

2. S/he analyses the word affixes and roots

3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)

5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears

19. S/he studies the word by forming an image of it

20. S/he connects the word meaning to a personal experience

22. S/he connects the word to its synonyms and antonyms (opposites)

25. S/he uses the peg method (linking

					<p>the word to one that rhymes with it) to learn the word, for example: seguro canguro ...</p> <p>26. S/he uses the loci method to learn the word (S/he connects the new word to a familiar place)</p> <p>31. S/he studies the spelling of the word carefully</p> <p>32. S/he studies the sound of the word carefully</p> <p>33. S/he says the new word aloud when studying</p> <p>37. S/he uses the keyword method to learn the word (S/he connects the Spanish word to an English or French word by sound, for example the Spanish word: “gato” sounds very similar to the French word: “gateau”)</p> <p>38. S/he tries to remember the word affixes and roots</p> <p>39. S/he tries to relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)</p> <p>41.a. S/he connects the words to cognates (words of similar form and meaning in English, for instance: interesado-interested, historia-history, tomate-tomato)</p>
				3	<p>1. S/he analyses the part of speech</p> <p>2. S/he analyses the word affixes and roots</p> <p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former’s form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word’s meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p>
↓	AT14 BS	Intermedio	0.7273	1	<p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former’s form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word’s</p>

					<p>meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>40. S/he paraphrases the word's meaning</p> <p>59. S/he skips or pass the new word (S/he ignores it)</p>
				2	<p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>59. S/he skips or pass the new word (S/he ignores it)</p>
				3	<p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>59. S/he skips or pass the new word (S/he ignores it)</p>
↑	AT42 BS	Intermedio	0.8384	1	<p>2. S/he analyses the word affixes and roots</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>31. S/he studies the spelling of the word carefully</p> <p>34. S/he images the word form</p> <p>45. S/he uses verbal repetition of the</p>

					word
					47. S/he uses word list and revise them
				2	2. S/he analyses the word affixes and roots
					3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)
					5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears
					40. S/he paraphrases the word's meaning
					60. S/he uses other strategies that do not appear in the list
				3	2. S/he analyses the word affixes and roots
					3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)
					5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears
					7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary
					41.b. S/he connects the words to cognates (words of similar form and meaning in French, for instance: interesado-intéressé, historia-histoire, tomate-tomate)
					45. S/he uses verbal repetition of the word
					46. S/he writes the word several times
					47. S/he uses word list and revise them
					56. S/he uses spaced words practice to revise the vocabulary
					60. S/he uses other strategies that do not appear in the list
↑	AT40	Intermedio	0.9134	1	2. S/he analyses the word affixes and roots
	BC				3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an

English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)

5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears

6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary

7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary

31. S/he studies the spelling of the word carefully

39. S/he tries to relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)

2 2. S/he analyses the word affixes and roots

3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)

5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears

6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary

7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary

39. S/he tries to relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)

46. S/he writes the word several times

56. S/he uses spaced words practice to revise the vocabulary

3 2. S/he analyses the word affixes and roots

3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)

5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears

					<p>6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>31. S/he studies the spelling of the word carefully</p> <p>39. S/he tries to relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)</p> <p>46. S/he writes the word several times</p> <p>56. S/he uses spaced words practice to revise the vocabulary</p>
↓	AT04	Avanzado	0.7200	1	<p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>19. S/he studies the word by forming an image of it</p> <p>40. S/he paraphrases the word's meaning</p> <p>41.b. 41.b. S/he connects the words to cognates (words of similar form and meaning in French, for instance: interesado-intéressé, historia-histoire, tomate-tomate)</p> <p>44. S/he uses semantic feature grids, for example: hombre, mujer= seres humanos; perro, gato= animales domésticos (mascotas)</p> <p>46. S/he writes the word several times</p>
	BC			2	<p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in</p>

					a monolingual dictionary
					19. S/he studies the word by forming an image of it
					29.b. 29.b. S/he learns the new word in a French sentence
					32. S/he studies the sound of the word carefully
					34. S/he images the word form
					49. S/he takes notes about the word in class
				3	3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)
					5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears
					7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary
					47. S/he uses word list and revise them
↓	AT35	Avanzado	0.7333	1	3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)
	BS				5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears
					6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary
					7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary
					45. S/he uses verbal repetition of the word
					60. S/he uses other strategies that do not appear in the list
				2	3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)
					5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears

					<p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>20. S/he connects the word meaning to a personal experience</p> <p>25. S/he uses the peg method (linking the word to one that rhymes with it) to learn the word, for example: seguro canguro ...</p> <p>33. S/he says the new word aloud when studying</p> <p>37. S/he uses the keyword method to learn the word (S/he connects the Spanish word to an English or French word by sound, for example the Spanish word: "gato" sounds very similar to the French word: "gateau")</p> <p>40. S/he paraphrases the word's meaning</p>
				3	<p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>33. S/he says the new word aloud when studying</p> <p>40. S/he paraphrases the word's meaning</p> <p>45. S/he uses verbal repetition of the word</p> <p>60. S/he uses other strategies that do not appear in the list</p>
↑	AT18 BS	Avanzado	0.9792	1	<p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>22. S/he connects the word to its synonyms and antonyms (opposites)</p>

					<p>39. S/he tries to relate the word to its part of speech (noun, verb, adjective, etc.)</p>
				2	<p>1. S/he analyses the part of speech</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p>
				3	<p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>6. S/he looks for the words meaning in a bilingual dictionary</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>22. S/he connects the word to its synonyms and antonyms (opposites)</p> <p>60. S/he uses other strategies that do not appear in the list</p>
↑	AT02	Avanzado	0.9737	1	<p>1. S/he analyses the part of speech</p> <p>3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former's form and meaning, e.g. historia-history)</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>59. S/he skips or pass the new word (S/he ignores it)</p>
	BC			2	<p>1. S/he analyses the part of speech</p> <p>5. S/he tries to guess the word's meaning from the text/context in which the word appears</p> <p>7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary</p> <p>26. S/he uses the loci method to learn the word (S/he connects the new word to a familiar place)</p>

29.a. S/he learns the new word in an English sentence

29.b. S/he learns the new word in a French sentence

37. S/he uses the keyword method to learn the word (S/he connects the Spanish word to an English or French word by sound, for example the Spanish word: “gato” sounds very similar to the French word: “gateau”)

58. S/he learns the word by using free association from the new word, for example: from ‘nieve’: invierno, frío, abrigo, etc.

3 **1.** S/he analyses the part of speech

3. S/he checks for an L1 cognate (S/he tries to link the Spanish word to an English or French word that reminds her/him of the former’s form and meaning, e.g. historia-history)

5. S/he tries to guess the word’s meaning from the text/context in which the word appears

7. S/he looks for the words meaning in a monolingual dictionary

P*: puntaje más bajo ↓ y más alto ↑ de cada nivel reportado de español de BS y BC

6.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO IDENTIFICADAS POR JUECES DEL “THINK ALOUD”

Código del participante	Cantidad de vocabulario	Estrategias identificadas	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Estrategias en común jueces 1, 2 y 3	Estrategias en común jueces 1 y 3
AT30 BS Básico	03333	1	x	x			
		3		x	x		
		5	x	x	x	5	5
		6		x			
		7	x		x		7
		60		x	x		
AT38 BC Básico	0.3500	3	x	x	x	3	3
		5	x	x	x	5	5
		6			x		
		7	x	x	x	7	7
		29b		x			
		33		x			
		46				x	
47	x	x	x	47	47		
		60			x		
AT09 BS Básico	0.8438	1	x	x	x	1	1
		3		x			
		5	x	x	x	5	5
		7	x	x	x	7	7
		20		x	x		
		39			x		
		40	x		x		40
		41a	x	x			
59	x		x		59		
		60	x		x	60	
AT50 BC Básico	0.84.40	2	x	x	x	2	2
		3		x			
		5	x	x	x	5	5
		7	x		x		7
		19		x			
		33		x			
		34			x		
		36			x		
		38			x		
		45		x			
		56			x		
57			x				
		60			x		
AT03 BC Intermedio	0.5102	1	x	x	x	1	1
		2	x	x	x	2	2
		3	x	x	x	3	3
		5	x	x	x	5	5
		7	x		x		7

		19		x			
		20		x			
		22		x			
		25		x			
		26		x			
		30	x				
		31		x			
		32		x			
		33		x			
		37		x			
		38		x			
		39	x	x			
		41a	x	x			
		44	x				
		59	x				
AT14	0.7273	3	x	x	x	3	3
BS		5	x	x	x	5	5
Intermedio		7	x	x	x	7	7
		40	x		x		40
		59	x	x	x	59	59
AT42	0.8384	2	x	x	x	2	2
		3		x	x		
		5	x	x	x	5	5
		6	x		x		6
		7	x		x		7
		31	x				
		34	x				
		40		x			
		41b			x		
		45	x		x		45
		46			x		
		47	x		x		47
56			x				
60		x	x				
AT40	0.9134	2	x	x	x	2	2
		3	x	x	x	3	3
		5	x	x	x	5	5
		6	x	x	x	6	6
		7	x	x	x	7	7
		31	x		x		31
		39	x	x	x		39
		46		x	x		
56		x	x				
AT04	0.7200	3	x	x	x	3	3
		5	x	x	x	5	5
		7	x	x	x	7	7
		19	x	x			
		29b		x			
		32		x			
		34		x			
		40	x				
		41b	x				
		44	x				

		46	x					
		47			x			
		49		x				
AT35 BS Avanzado	0.7333	3	x	x	x		3	
		5	x	x	x		5	
		6	x					
		7	x	x	x		7	
		20		x				
		25		x				
		33		x	x			
		37		x				
		40		x	x			
		45	x			x		45
		60	x		x		60	
AT02 BC Avanzado	0.9737	1	x	x	x	1	1	
		3	x		x		3	
		5	x	x	x	5	5	
		7	x	x	x	7	7	
		26		x				
		29a		x				
		29b		x				
		37		x				
		58		x				
		59	x					
AT18 BS Avanzado	0.9792	1		x				
		5	x	x	x		5	
		6	x	x	x		6	
		7	x	x	x		7	
		22	x		x		22	
		39	x					
		60			x			

6.6. RAZONES PARA OMITIR EL APRENDIZAJE DE UNA PALABRA: ITEM 59 EN LA EEAV

#	CP	Razones para omitir el aprendizaje de una palabra
1	AT50	"So I can focus on other words and then come back on it"
2	AT47	"I skip it (the word), and look at it again a few minutes later"
3	AT40	"because there is no time to look up every word"
4	AT39	"if Reading a novel, checking each word could interrupt the Reading flow"
5	AT37	"If you are learning lots of new words at once, sometimes it is too hard to focus on all of them"
6	AT36	"Because I try to understand the meaning of the sentence first and sometimes only doing this helps me to understand the meaning of the new word"
7	AT29	"If it were in a sentence, I try to guess what it means and then look up the word"
8	AT22	"Once in a while if the text is too complicated I jump the words not to get too discouraged and take too much time to read the text, but when the word is repeated more than once I look it up"
9	AT21	"if i deem its not important at the moment i'll get back to it. sometimes reading ahead reveals a deeper context"
11	AT02	"If I cannot figure out the meaning of a new word based on context and any other available clues, I lose motivation and skip it. Sometimes I write it down to look it up in the future"

6.7. OTRAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: ITEM 60 EN LA ENCUESTA DE EAV

#	Código del participante	Nueva Estrategia
1	AT49	"I make a song sometimes".
2	AT47	"I keep a word list of the Spanish words with an English or French translation, and ask someone to quiz me in Spanish and in English/French over and over".
3	AT46	"When learning a new word, I read the sentence provided to me from the textbook. If I do not understand the way it is being used in the sentence, I will search online through a Spanish to English dictionary and write down the definition. Once I have written it down, I read the sentence from the textbook again, once I have understood what it means I formulate my own sentences to remember it".
5	AT44	"I relate the Spanish word to a French word".
6	AT41	"I try to find connections with French words".
7	AT38	"Practice with native Spanish speakers to test myself".
8	AT36	"For instance, at the number 3 and 41, I don't only use English but also French. I would even say that I use French more often than English and that sometimes my spanish classes help me to learn new words in English as they are taught by an anglophone teacher. I also use French and english dictionaries on my computer all the time I use reverso or word reference or larousse, but I never use a physical dictionary. I'm usually very dependent on the Internet while doing my spanish homeworks".
9	AT35	"spend moe time on new words, so that they enter my long term memory ie spaced word learning".
11	AT32	"Try speaking with a friend who is also learning so we can help each other out".
12	AT30	"I compare the Spanish word to French cognates".
13	AT27	"i write the word down as well as its meaning, and hide the spanish word and try to remember it by seeing it's deifinition in French or English".
14	AT22	"I find a word that rimes with i or is associated to it, that I know well to help me remember it".
15	AT21	"I often write down words or notes about grammar many times but not very often refer back to it. its almost like i learn it new every time but it just gets easier and easier".
17	AT19	"When I learn a new word and recognize it from a song, I listen to the whole song again many times".
18	AT15	"I sometimes build acronyms for groups of related words when I need to learn them fast".
19	AT19	"When I learn a new word and recognize it from a song, I listen to the whole song

		again many times”.
21	AT12	“when my teacher speaks in class I write down words, expressions and ways of saying things in the "common" way so I can speak as closely as possible to a native spanish speaker”.
22	AT11	“to learn a word like manzana, it's a pretty complicated just to say apple, so I look for a letter in the spanish word that is the first letter of the English word.M(A)nzana = apple. So if i ever forget what manzana means, i can look at the letters in the word and try to remember the word in English. Also, to learn durazno (peach), if i flip the d all the way around it is a p, which is the first letter of the English word peach”.
23	AT10	“i write group of words to learn each week. so i ca repeat it”.
24	AT09	“use online tests and quizzes to test my knowledge of the word”.
25	AT08	“I try to listen for it when I speak with native speakers or when I listen to music. If I'm speaking to someone and I hear it, I'll sometimes ask them to explain what that word means just to be sure if I understood correctly”.
26	AT02	“I try to speak with native speakers as much as possible outside of class, as well as practicing Spanish with other Spanish students outside of class. I send emails in Spanish to hispanophone friends and I participate in online language exchange sites like italki and sharedtalk”