

**Cognados y falsos cognados**  
Su uso en la enseñanza del inglés



Socorro Montaña Rodríguez

**Cognados y falsos cognados**  
**Su uso en la enseñanza del inglés**

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
UCLA PROGRAM ON MEXICO  
PROFMEX/WORLD  
JUAN PABLOS EDITOR  
GUADALAJARA / MEXICALI/LOS ÁNGELES / MÉXICO  
2009

Portada:  
Avelino Sordo Vilchis, sobre *Hacia arriba* (1929)  
de Vasili Kandinsky (1866-1944).

Primera edición 2009

D.R. © 2009, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
Av. Álvaro Obregón y Julián Carrillo s/n  
Edificio de Rectoría  
21100, Mexicali Baja California, México

D.R. © 2009, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas  
Periférico norte 799  
45100, Zapopan, Jalisco, México

D.R. © 2009, PROFMEX/WORLD  
1242 Lachman Lane  
90272 Pacific Palisades, California, EUA

D.R. ©2009, JUAN PABLOS EDITOR, S.A.  
Malintzín 199, Col. El Carmen  
Delegación Coyoacán  
04100, México, D.F.

*ISBN: 978-607-7753-25-4*

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

A mi vida, mi hija...  
Claudia Fernanda

a mis padres, quienes me dieron vida...  
Dr. Ernesto y Claudia Montaña

A mis hermanos, con quienes  
comparto mi vida...  
Ernesto, David y Claudia



# Índice general

<i>Agradecimientos</i>	13
<i>Prólogo</i>	15
<i>1. Introducción</i>	17
FUNDAMENTACIÓN	31
<i>Planteamiento del problema</i>	31
POR QUÉ ES IMPORTANTE ESTE ESTUDIO?	34
<i>2. Marco teórico</i>	43
DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS	44
CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS	44
ELEMENTOS DE UN MÉTODO PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS	46
MÉTODOS DE INSTRUCCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS	50
<i>El método de la gramática-traducción</i>	51
<i>El método cognoscitivo</i>	51
<i>El método audiolingual</i>	52
<i>El método directo</i>	52
<i>El método natural comunicativo</i>	53
<i>El método de respuesta física total</i>	53
<i>El método silencioso</i>	54

<i>El método sugestopedia</i>	55
<i>El método de aprendizaje comunitario de la lengua</i>	
<i>Community language learning (CLL)</i>	55
LOS MÉTODOS Y EL USO DE COGNADOS	57
ANTECEDENTES DEL USO DE COGNADOS Y FALSOS	
COGNADOS EN EL APRENDIZAJE DE OTROS IDIOMAS	57
IMPORTANCIA DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA Y DE	
LA PRONUNCIACIÓN DE LOS COGNADOS	63
INTERFERENCIA DEL PRIMER IDIOMA EN EL APRENDIZAJE	
DE UNA SEGUNDA LENGUA	73
EL BILINGÜISMO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE	
DE IDIOMAS	76
LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE IDIOMAS EN LA	
ENSEÑANZA DE LENGUAS	78
<b>3. Metodología</b>	81
ENFOQUES DEL ESTUDIO	81
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	85
TÉCNICAS Y MÉTODOS	85
<i>Etapas I. Estudio descriptivo/questionarios</i>	86
<i>Etapas II. Estudio descriptivo/observaciones</i>	91
<i>Contexto general de las observaciones</i>	94
<i>Etapas III. Estudio cuasi experimental</i>	96
<b>4. Análisis de resultados</b>	111
ESTUDIO DESCRIPTIVO/QUESTIONARIOS	111
<i>Escolaridad de los profesores encuestados</i>	111
<i>El uso de los cognados y falsos cognados</i>	112
ESTUDIO DESCRIPTIVO/OBSERVACIONES	125
<i>Categorías de análisis</i>	125
<i>Observaciones</i>	126
<i>Interpretación y análisis de los resultados de las</i>	
<i>observaciones a docentes</i>	136
ESTUDIO CUASI EXPERIMENTAL	136
<i>Resultados del examen diagnóstico a los grupos</i>	
<i>control y experimental</i>	136
<i>Análisis de los resultados del examen diagnóstico</i>	139
<i>Resultados del examen de desempeño</i>	141
<i>Resultados globales del examen de desempeño</i>	149

<i>5. Discusión, conclusiones y recomendaciones</i>	153
DISCUSIÓN DEL PRIMER ESTUDIO DESCRIPTIVO.	
OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS	153
DISCUSIÓN DEL SEGUNDO ESTUDIO DESCRIPTIVO:	
OBSERVACIÓN DE DOCENTES	158
DISCUSIÓN DEL TERCER ESTUDIO CUASI EXPERIMENTAL.	
GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPOS CONTROL	160
CONCLUSIONES	161
RECOMENDACIONES	163
<i>Propuesta de un modelo</i>	163
MÉTODO PROPUESTO BASADO EN COGNADOS Y FALSOS COGNADOS	
COGNADOS	165
<i>Enfoque del método</i>	165
<i>El diseño del método</i>	166
<i>El procedimiento del método</i>	166
COMENTARIOS	166
 <i>Anexos</i>	 171
1. <i>Cuestionario dirigido a profesores de lenguas extranjeras</i>	173
2. <i>Formato de observación para profesores</i>	176
3. <i>Formato para el registro de observación de clase</i>	178
4. <i>Libros analizados</i>	179
5. <i>Trabajos de los estudiantes</i>	181
6. <i>Examen de desempeño</i>	185
7. <i>Modelo educativo de la UABC</i>	188
8. <i>Ejemplo de un ejercicio de dictado para reconocer cognados</i>	189
 <i>Bibliografía</i>	 191
 <i>Índice de cuadros, gráficas y figuras</i>	 207



## *Agradecimientos*

Este trabajo es el resultado de más de tres años de investigación, es un estudio que involucra a la comunidad académica de la Facultad de Idiomas, sus alumnos y académicos quienes me permitieron observar, cuestionar y analizar los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula, a todos ellos gracias por abrirme las puertas de sus salones de clase y por su participación en este trabajo de investigación. Al director de la Facultad de Idiomas el maestro David Toledo por su invaluable apoyo, mi más sincero agradecimiento y reconocimiento. A la maestra Maggi Hug, Directora de Programas de COMEXUS, por su profesionalismo al reconocer en sus palabras la importancia de este tipo de investigaciones. A mis compañeros, doctora Sara Ojeda Benítez y doctor José Luis Arcos por sus observaciones y sugerencias en el área metodológica de esta investigación. Al doctor Gabriel Estrella Valenzuela de quien he recibido siempre su apoyo, reciba mi más grande respeto y admiración. A mis amigos, maestro Manuel Parra y G. M. Mónica López, quienes siempre están presentes para brindarme su amistad y cariño. También quiero agradecer a mis padres doctor Ernesto y Claudia Montaña y en especial a mi hermosa hija Claudia Fernanda quienes son el motor de mi vida, sin su amor no podría haber concluido esta investigación, en sus manos tienen horas de dedicación y esfuerzo para lograr una aportación en el campo de la Lin-

güística Aplicada que pueda servir para que otros académicos se involucren en el fascinante mundo del estudio de los cognados y falsos cognados y que éstos faciliten así el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Por último, quiero agradecer a los doctores James W. Wilkie de PROFMEX, y Jesús Arroyo Alejandro, de la Universidad de Guadalajara, por permitir que este trabajo se publique en la prestigiada Serie Ciclos y Tendencias en el Desarrollo de México y en especial a Adriana Patricia López y David Rodríguez editores de este libro, sin su apoyo y dedicación esta obra no sería hoy una realidad.

## Prólogo

«Aprender lenguas extranjeras habilita a cualquier individuo para ser un ciudadano del siglo XXI»

*Delors*

Pocas veces los resultados de una investigación retornan a su lugar de origen y orientan a nuevas generaciones: tanto para que unos realicen futuras investigaciones comparativas, como para que otros apliquen sobre la marcha los productos derivados de estudios como el presente. El libro que el lector tiene en sus manos reúne estas características. Su autora, la doctora Socorro Montaña Rodríguez, con más de 20 años de experiencia en la docencia del inglés como segunda lengua, puso a prueba una serie de hipótesis sobre la enseñanza de este idioma a través del uso de cognados —aquellas palabras que se parecen en dos idiomas y tienen un mismo significado— y la utilización cuidadosa y selectiva de falsos cognados: aquellas palabras que pese a que se asemejan en cuanto a apariencia y significado a otras, defieren en cuanto a un mismo origen etimológico. Los sujetos de su investigación fueron estudiantes y profesores de la Facultad de Idiomas del campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California.

Para obras como ésta no sólo se requiere de la entereza de una autora quien no para hasta ver el producto de sus esfuerzos en manos de los lectores; se requiere también que posea una vocación por transmitir conocimiento recién adquirido a colegas y estudiantes. Para sus colegas investigadores, la doctora Montaña ha despejado el camino para que, si lo desean, inicien estudios comparativos y pongan a prueba

las hipótesis que ella sostiene; para sus compañeros maestros, ella ha despejado el campo de la enseñanza: el uso calculado y cuidadoso de cognados y cognados falsos mejorará el proceso enseñanza-aprendizaje y permitirá que los estudiantes incorporen la riqueza de su propio vocabulario a su adquisición de una nueva lengua, en particular si ésta comparte raíces lingüísticas. Ya lo dijo la doctora Montaña: «las similitudes en los idiomas propician el aprendizaje de otros idiomas».

A la larga los estudiantes resultarán beneficiados: una vez más se perfila la vocación docente de una autora que no abandona su gusto por la enseñanza; que se preocupa porque sus coterráneos recorran un camino que ella conoce firme y seguro. Un método, en suma, que les permitirá dominar el inglés en menos tiempo y con mayor consistencia que otros métodos que ahora se aprecian rezagados; abandonados, algunos, a la vera de la ruta.

Pero el método que defiende esta obra va más allá de insistir en el uso de los cognados y los cognados falsos: busca, entre otras cosas, que los estudiantes desarrollen competencias «que les permitan conocer el significado de un vocabulario académico, analizar las palabras modelo en los grupos de familias lingüísticas» y, por último, que desplieguen estrategias para aprender palabras nuevas.

Esa es la misión; ese es el mensaje.

Queda ahora a nosotros, los colegas de la doctora Socorro Montaña Rodríguez, poner en práctica o incluso controvertir sus enseñanzas. Sólo mediante este método de prueba y error sabremos, a la larga, en qué medida los hallazgos de esta obra se aplican al aula y hasta qué grado, de ser esto necesario, habrá que ajustar el modelo que tenemos ante nosotros, a la vigente realidad bajacaliforniana.

*David Toledo Sarracino  
Margaret B. Hug*

## 1. Introducción

La vida ha cambiado drásticamente durante los últimos veinte años gracias al uso de la tecnología como parte de la vida y de las actividades diarias, en recursos como el correo electrónico, el *ipod* y el teléfono celular. Lo primero que hacemos al levantarnos o al llegar a la oficina es *conectarnos* y revisar el correo en la computadora. La vida se ha globalizado, basta un *clic* para tener el mundo a nuestro alcance, por lo que debemos aprender a responder a las demandas de la nueva era global.

Una de nuestras nuevas necesidades es aprender idiomas distintos del propio para poder acceder al conocimiento internacional. De ahí la importancia de aprender inglés, que ahora no sólo es una necesidad sino un elemento casi de supervivencia. Si queremos competir necesitamos entender y hablar inglés, es fundamental que nos comuniquemos en este idioma para pensar en el futuro del país. Delors (1996) explica que el conocimiento del idioma que se utiliza en la comunicación internacional es indispensable para adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos más recientes, que ayudarán a un país a alcanzar los niveles modernos de desarrollo económico. Por otra parte, el mismo autor afirma que hay que alentar a niños y jóvenes a que aprendan varios idiomas como una forma de proporcionarles los medios para que triunfen en el mundo del mañana.

Tenemos la enorme responsabilidad de crear nuevos programas de estudio en los cuales aprender otros idiomas utilizando enfoques y métodos de aprendizaje efectivos que permitan incrementar nuestro nivel académico, lo que nos brindará nuevas y mayores oportunidades de desarrollo en el mundo del trabajo y del conocimiento global.

Seidlhofer (2003) afirma que la expansión del inglés a todo el planeta les representa un problema no sólo a los maestros y a quienes deben aprenderlo, involucra también a la economía y la cultural globalizada.

El poder de un idioma puede mejorar la situación económica y social de personas y países. De ahí que se hagan cuestionamientos a las políticas educativas que afectan el desarrollo de un país y su competitividad, la importancia de aprender a comunicarnos en el lenguaje de los negocios y las publicaciones, que demanda cada vez más el mundo científico están en inglés y deben ser traducidas a otros idiomas. Otro aspecto que se debe considerar son los apoyos externos de organismos internacionales, que utilizan predominantemente el inglés para dar a conocer a las instituciones y organismos su disposición a competir y avanzar en el desarrollo económico, social, científico y tecnológico de los países.

Por todo lo anterior, es necesario encontrar nuevas maneras de que los estudiantes puedan aprender idiomas en forma fácil, divertida y efectiva. Necesitan entender que el conocimiento actual de su idioma nativo, su vocabulario, se puede utilizar como herramienta para aprender un segundo idioma, que puede ser francés, inglés, alemán o cualquier otro de los más de tres mil que existen en el mundo.

Katzner (2002) explora idiomas como el mosquito, que hablan los indígenas del subgrupo macro-chibcha en la parte centro-sur de América Latina. Así como este idioma, desconocido para nosotros, podemos encontrar muchos más en otras partes del mundo. Sin embargo, sólo existen poco más de

200 lenguas que por la cantidad de población que los habla se pueden considerar internacionales hoy en día.

Es importante considerar que no todos los idiomas tienen o deben tener similitudes con el nuestro, pero los estudiantes pueden desarrollar estrategias que les ayuden a aprender un nuevo idioma, lo cual se les facilita si pueden incorporar en su aprendizaje las palabras que ya conocen y utilizan con facilidad. En el cuadro 1.1 se presenta una muestra de las semejanzas que existen entre palabras de idiomas como el alemán, inglés, francés, español e italiano.

Cuadro 1.1  
Ejemplos de cognados en los diferentes idiomas

Alemán	Inglés	Francés	Español	Italiano
Lowe	lion	lion	león	leone
Penis	penis	pénis	pene	pene
Cacao	cocoa	cacao	cacao	cacao
margarine	margarine	margarine	margarina	margarina
polohemd	polo shirt	polo	polo	polo
Violine	violin	violon	violín	violino
Bar	bar	bar	bar	bar
Polo	polo	polo	polo	polo
nummer	number	numéro	número	numero

Fuente: Elaboración propia con base en el *Diccionario Bildwörterbusch*.

Como podemos observar, estas palabras son muy semejantes en los cinco idiomas, lo cual ocurre en buena medida con lenguas que tienen un origen similar. Por ello esta investigación se propone demostrar que un mismo método se puede aplicar al aprendizaje de cualquier idioma que comparta raíces en alguna medida. Sin embargo, el presente estudio se centra en la comparación del inglés y el español.

Sandi (2007) clasifica los idiomas en urálicos, altánicos, indoeuropeos, seis independientes y caucásico. Además determina que existen idiomas indígenas en regiones como los del norte, el sur y el centro de Europa. El inglés es un idioma

germánico que tuvo su origen en los dialectos anglofrisianos que llevaron a Inglaterra los alemanes y romanos. En sus inicios, el inglés estaba conformado por diversos dialectos escandinavos y nórdicos. En cambio el español, proveniente del latín, tiene influencia de la península ibérica y de la parte norte de Arabia; es decir, se trata de un idioma cuya influencia adquirió mayor fuerza después de la caída del imperio romano, de ahí que se le considere un lenguaje romance. Sin embargo, aunque el inglés es un idioma germánico y el español una lengua romance, ambos provienen de la familia indoeuropea, por lo que comparten muchas palabras que tuvieron el mismo origen o son «prestadas» de otro u otros idiomas.

Encontramos, por lo tanto, un idioma germánico y otro proveniente del latín que tienen influencia mutua. Puesto que actualmente el inglés se utiliza en todo el mundo como el idioma internacional del comercio y las comunicaciones, es nuestra responsabilidad apoyar la creación de métodos, cursos y técnicas que facilitan el aprendizaje del mismo.

Según cifras del Consejo Británico (2006) uno de cada cuatro habitantes del mundo habla inglés con cierto grado de competencia, lo cual significa que la demanda de aprendizaje de este idioma crecerá cada vez más en unas tres cuartas partes de la población mundial.

El 28 por ciento de las publicaciones de todo el mundo son en inglés, mientras que en español se publica sólo el 6.7 por ciento. Esto significa que el uso del inglés se expande cada vez más y que lo dicho por Kachru (1985, citado en Lee, 2002) acerca de esta expansión en sus tres círculos en la década de los ochenta es hoy ya una realidad. Por otra parte, dos de cada tres científicos del mundo leen en inglés, por lo que es necesario contar con métodos y técnicas para enseñar y aprender idiomas con más eficiencia y rapidez en este mundo globalizado. En el cuadro 1.2 aparecen los idiomas que más se hablan en el mundo por nativos de cada uno.

**Cuadro 1.2**  
**Idiomas más hablados en el mundo**

Lugar	Idioma	Familia	Alfabeto	Hablantes (millones)	Principales lugares donde se habla
1	Mandarín	Sino-tibetano	Chino	1 051	China, Malasia, Taiwán
2	Inglés	Indoeuropeo	Latín	510	Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Canadá, Nueva Zelanda
3	Hindi	Indoeuropeo	Devanagari	490	Norte y centro de la India
4	Español	Indoeuropeo	Latín	425	Países de América Latina, España
5	Árabe	Afroasiático	Árabe	255	Medio Oriente, Arabia, norte de África
6	Ruso	Indoeuropeo	Cirilico	254	Rusia, Asia Central
7	Portugués	Indoeuropeo	Latín	218	Brasil, Portugal, sur de África
8	Bengalí	Indoeuropeo	Bengalí	215	Bangladesh, oriente de la India
9	Malayo, indonesio		Malayo-polinesio latín	175	Indonesia, Malasia, Singapur
10	Francés	Indoeuropeo	Latín	130	Francia, Canadá, occidente de África, África Central

Fuente: KryssTal (2006).

Por otra parte, cada vez se incrementa más el número de hablantes del inglés como segunda lengua o lengua extranjera (véase la figura 1.1).

**Figura 1.1**  
**Hablantes de inglés como primera, segunda y tercera lengua**



Fuente: Graddol (2000).

Tales cifras y datos nos indican la creciente importancia del idioma inglés. Además, según cifras del Consejo Británico (2006), el 80 por ciento de la información almacenada en Internet se encuentra en inglés y el 36 por ciento de los 200 millones de usuarios que utilizan la red se comunican en este idioma.

En el presente trabajo se estudia el uso de los cognados y falsos cognados en la enseñanza del inglés. El cognado es una palabra que tiene el mismo significado en la lengua uno o lengua madre (L1) y la lengua dos o lengua meta (L2). Nash (1997) explica que los cognados son palabras que en inglés y español se parecen y tienen el mismo significado, es decir, pueden ser exactamente iguales, como las palabras *radio*, *crisis* y *usual*, o tener diferencias en alguna letra o vocal, como *moderno/modern*, *puntual/punctual* y *anormal/abnormal*.

El español y el inglés son idiomas indoeuropeos con raíces latinas, por lo que presentan más de 20 000 palabras iguales o parecidas en ambos.

El tema del uso de los cognados es y seguirá siendo muy controversial. Diversos autores coinciden en que el uso de falsos amigos (*false friends*) o falsos cognados, interfiere en el aprendizaje del idioma. Celce (1977) explica que los cognados pueden convertirse en barreras fonológicas que causen problemas psicológicos a los estudiantes e inhiban su aprendizaje del idioma.

En ocasiones los cognados son exactamente iguales pero con significado distinto, ya que éste ha cambiado con el paso del tiempo. Un ejemplo de este tipo se encuentra en la palabra *arena*, que en inglés se refiere a una instalación deportiva y en español corresponde a la arena de la playa. Ambas palabras, según Erichsen (2004), provienen de la palabra latina *harena*, que originalmente era un área de los anfiteatros romanos cubierta de arena. Sin embargo, el autor considera que la palabra también se utiliza en español para designar

lugares donde se presentan espectáculos como la lucha libre; por ejemplo la Arena México en la capital del país.

Por ello es necesario enseñar desde los niveles escolares básicos el uso y las ventajas de usar cognados, así como las desventajas de emplear falsos cognados en el aprendizaje de idiomas. Es importante enseñar esto de manera deductiva e inductiva en el salón de clases. Lengeling (2002) afirma que los cognados y falsos cognados no son tomados en cuenta por el maestro de idiomas. En este sentido, Gascoigne (2001) sugiere que los estudiantes bilingües más avanzados utilizan de manera más adecuada su conocimiento de cognados en la traducción. Otros autores, entre ellos Rodríguez (2001), refieren la importancia de que el conocimiento del idioma nativo se considere no como un problema que se debe eliminar sino como una ventaja que es posible aprovechar.

De Groot y Keijzer (2000), entre otros autores, afirman que lo difícil de aprender se olvida fácilmente y proponen el uso de técnicas de asociación de pares para el aprendizaje del inglés. Bellomo (1999) explora la posibilidad de usar la etimología, las raíces del lenguaje y el latín para aprender los idiomas basados en raíces latinas. Sin embargo, no basta conocer palabras que sean iguales en ambos idiomas, como color, cuya pronunciación fonética en español *co-lor'* difiere de la palabra *color* en inglés, que se pronuncia como *kÁI-r*, razón por la cual fonéticamente son tan distintas al pronunciarlas aunque su escritura es exactamente igual.

Es necesario enseñar a los estudiantes desde el nivel básico la pronunciación de la palabra, la importancia de la entonación correcta y de los patrones de pronunciación en el acento de las sílabas tónicas o acentuadas, las cuales se pronuncian con mayor o menor intensidad según cada palabra. Esto es fundamental en todos los idiomas para una correcta producción de sonidos ya que puede afectar una apropiada y efectiva comunicación en el segundo idioma.

Este trabajo tiene como objetivo demostrar que el conocimiento que se tiene del idioma nativo facilita el aprendizaje del segundo idioma a través de los cognados. Sus resultados son útiles para maestros y alumnos, ya que los primeros conocen la importancia de enseñarlos desde el inicio del programa y los segundos aprenden de esta manera que existen miles de palabras del nuevo idioma que ya conocen porque son compartidas con su idioma nativo, y comprenden que deben aprovechar al máximo este conocimiento que ya poseen para desarrollar sus habilidades e incrementar su vocabulario.

Al respecto se han hecho investigaciones que apoyan la inclusión de los cognados en clase. Por ejemplo Caplan (1995), quien realizó un estudio con alumnos de alemán utilizando una clave fonética para reconocer los cognados en el aprendizaje del inglés, encontró que el 95 por ciento de los estudiantes considera que los maestros deben utilizar esta estrategia para apoyarlos en el aprendizaje del inglés.

Tyler (2002) hizo varios experimentos para averiguar hasta qué punto el uso de los cognados afecta positivamente a los estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés) el uso de los cognados en su escritura. Sin embargo, no se han podido encontrar muchos estudios que utilicen métodos que empleen los cognados ni un libro de texto que los use como parte de la metodología de instrucción. Pero se encontraron numerosos estudios del uso de identificación automática de cognados y falsos cognados. Mulloni y Pekar (2006) e Inkpen *et al.* (2005), quienes trabajan en el área de idiomas en *procesamiento natural*, han usado cognados en los procedimientos de identificación automática. Otros trabajan en el área de extracto del léxico bilingüe, entre ellos Gussier *et al.* (2004).

Hay estudios que se enfocan más en la identificación de cognados por su similitud fonética y semántica, como Kondrak (2004); otros en los métodos de los cuerpos paralelos, como Fung (1998). Es decir, se obtienen parejas de documentos

que tratan el mismo tema, pero no necesariamente con las mismas palabras. Finocchiaro (1983) explica que las palabras no tienen mucho significado a menos que el oyente o lector esté familiarizado con su contexto o experiencia. El diccionario *Spanish Cognates* de Nash (1997) considera que hay aproximadamente 20 000 cognados en español e inglés, y hay estudios que afirman que una persona usa regularmente unas 15 000 palabras en su idioma nativo, lo cual significa que para hablarlo necesitamos esas 15 000 palabras. Por lo tanto, el estudiante que habla español conoce desde el inicio de sus estudios de inglés 20 000 palabras que son parecidas o iguales en el nuevo idioma que estudia. En tal caso, es pertinente estudiar la forma de incorporar los cognados en el aprendizaje del inglés.

Coelho (2003), al referirse al uso de palabras en los niños del preescolar, sugiere que cuando los niños ingleses empiezan a estudiar el *kindergarden* saben unas mil palabras y agregan a su vocabulario en éste aproximadamente mil cada año. A los ocho la mayoría de ellos conocen de 4 000 a 5 000. Según algunas estimaciones, el estudiante promedio que se inscribe en la universidad ha adquirido un vocabulario de unas 15 000 palabras en grupos de familias como educar, educación, educado y educativo.

Por lo anterior, al enseñar el idioma se debe dar la debida importancia al desarrollo de la pronunciación y al significado cultural para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa del segundo idioma entre los estudiantes. El método que propone esta investigación no se enfoca sólo en la enseñanza de cognados, sino en el desarrollo de competencias que les permitan conocer el significado de vocabulario académico, analizar las palabras modelo en los grupos de familias lingüísticas y desarrollar estrategias para el aprendizaje de nuevas palabras.

Estudios como el de Balasubramanian (2005) defienden una postura en la que la actitud que se tenga con respec-

to a la lengua madre afecta la rapidez con que se aprende un segundo idioma. Este estudio fue realizado en la India entre dos grupos étnicos: los tamiles y los malayalam. Se considera que el idioma tamil es el de los Dioses y antepasados, por lo que los tamiles –grupos que hablan tamil– tienen una posición más alta que la de los malayalam. De acuerdo con este estudio, el orgullo por el idioma propio debería facilitar el aprendizaje de uno nuevo, ya que en él se utilizan las raíces comunes en ambos idiomas. Por su parte, Frantzan (2003) encontró que los estudiantes no siempre pueden reconocer el significado de las palabras aunque éstas se encuentren en contexto, lo cual nos pone de relieve la importancia y necesidad de poder traducir su significado al idioma nativo cuando se enseña el segundo idioma y no utilizar el argumento de que esto interfiere en el aprendizaje.

Levy *et al.* (2007) estudian la relación entre el idioma nativo y la atrofia que se puede causar a los estudiantes cuando no se les permite utilizarlo, a lo que se le conoce como fenómeno *fonético de olvido inducido*. En su trabajo con alumnos de habla hispana les mostraban objetos mientras pronunciaban y repetían las palabras en inglés para que no tuvieran interferencia en el aprendizaje del segundo idioma. Este estudio concluye que la inhibición desempeña un papel importante e interfiere en las primeras etapas de adquisición de la segunda lengua. Es decir, si no se permite al estudiante utilizar su primer idioma, conocerá la palabra que se le enseñó en forma visual y repetitiva y será la que recordará.

Por otra parte, Muñoz (2006) indica que estudios realizados en la década de los setenta del siglo pasado demostraron que los adultos aprenden los aspectos morfosintácticos de la lengua mucho más rápido que los niños, mientras que los niños lo hacen más lentamente al principio, pero con el paso del tiempo pueden superar a los adultos. Esto confirma que los estudiantes adultos tienen ventaja al aprender el segundo idioma ya que han desarrollado más la sintaxis, el

léxico y las habilidades. Otros estudiosos, como De Groot y Keijzer (2000), experimentan sobre el aprendizaje de vocabulario y su retención utilizando la técnica de pares de palabras con pseudopalabras del idioma nativo; usaron 60 palabras pares de traducción, empleando cognados y la frecuencia de palabras. Encontraron que los cognados y las palabras concretas son más fáciles de recordar y aprender que las abstractas y las que no son cognados, así como que la frecuencia de las palabras no afecta el resultado. Otro estudio interesante es el de Dumay y Gaskell (2007), quienes encontraron que la integración de una palabra nueva, aunque tenga relación con el léxico mental del individuo, compite con otras cuyo sonido es similar, por lo que se necesita un periodo de incubación relacionado con el sueño. Las palabras aprendidas a las ocho de la tarde no inducen la inhibición pues se necesitan 12 horas para incluirlas en el léxico mental del individuo, mientras que para acomodar las aprendidas por la mañana se requieren 24 horas.

Lotto y Groot (1998) examinaron el papel del método, la frecuencia de las palabras y el uso de los cognados en el aprendizaje de 80 palabras del idioma italiano en 56 holandeses adultos sin ningún conocimiento de esta lengua. Contrastaron dos métodos: aprendizaje de palabras con traducción al holandés (*word learning*) y aprendizaje visual (*picture learning*). Se demostró que los estudiantes tuvieron mejor desempeño en tiempo y resultados cuando se utilizaron cognados y el método de traducción de palabras (*word learning*). Un estudio similar es el de Schoonen *et al.* (1988) con 685 estudiantes holandeses de sexto año de primaria, segundo de secundaria y primero de preparatoria, a quienes aplicaron una prueba de lectura de comprensión y conocimiento de su idioma nativo y otro en inglés; encontraron que los estudiantes de grados avanzados tuvieron mejores resultados que los de grados previos. Esto sugiere que las habilidades de lectura y el conocimiento adquirido por los alumnos

tiene un papel importante en el aprendizaje del segundo idioma, lo que apoya la teoría de la presente investigación en el sentido de que el uso del idioma nativo puede ser útil en dicho aprendizaje si el segundo idioma se enseña utilizando las técnicas adecuadas en las primeras etapas de aprendizaje de los estudiantes.

Kushinskaya y Viorica (2007) experimentaron sobre el entendimiento de palabras y la interferencia de ellas en el idioma extranjero (inglés) en estudiantes rusos bilingües, a los que se les pedía pronunciar palabras y se medía el grado en que utilizaban el movimiento de los ojos y nombraban lo que veían en las fotografías. En un primer experimento encontraron que las palabras rusas eran más difíciles de nombrar en inglés que las palabras rusas equivalentes a las del inglés. En el segundo hallaron que las palabras rusas en las que se utilizó la traducción al inglés también se tardaban más tiempo al nombrarlas en esta lengua. Esto sugiere que la información del primer idioma se procesa cuando el individuo realiza una tarea de producción y reconocimiento del segundo idioma.

De lo anterior se deduce que el reconocimiento y la producción de información en individuos bilingües funcionan de manera distinta, ya que se entiende y reconoce la información ya sea que se produzca en el idioma nativo o en el segundo idioma, pues en ambos casos interviene la información fonética que posee el individuo. Brown (1969) sostiene que para poder neutralizar la influencia del idioma nativo es necesario desarrollar una práctica oral intensiva del idioma que se desea aprender. Esto apoya nuestra teoría de que es necesario utilizar un método que les permita a los estudiantes desarrollar nuevos hábitos, como lo hace el método audiolingual, en el cual se basa parcialmente esta investigación al determinar que se deben practicar los cognados oralmente hasta que el estudiante pueda distinguirlos por medio de su comprensión auditiva.

Spolsky (1986) estudió la actitud en el aprendizaje de un idioma y halló diferencias fundamentales en el aprendizaje del idioma nativo y que una segunda lengua es el grado de destreza o competencia (*proficiency*) de los estudiantes. Encontró también que el método, la edad, aptitud y actitud afectan estas diferencias. Sin embargo, concluyó que la actitud del hablante con respecto al lenguaje y a quienes lo hablan determina en gran medida el éxito en el aprendizaje del segundo idioma. El grado en que los hablantes mostraron deseo de hablar el idioma como hablantes del inglés se correlaciona con su competencia en el idioma. El estudio demuestra claramente que se debe considerar el papel social del lenguaje en el desarrollo de una teoría del aprendizaje de un segundo idioma.

Por otra parte, Murphy (1988) señala que para aprender un nuevo idioma se necesitan la imitación y el uso de cognados, pero también que no basta aprender listas de palabras, sino que es necesario utilizarlas en contexto.

Aunque estos estudios apoyan el aprendizaje de cognados, como lo señalan Butcher y Galletly (1992) en su investigación sobre hipertexto en el aprendizaje de idiomas, el aprendizaje de cognados es un método que apoya el desarrollo de la habilidad de lectura pues se basa en el conocimiento que se posee de los cognados. Pero este enfoque se usa muy poco en la enseñanza de lenguas extranjeras y no existe material que proporcione una estructura para que el aprendizaje de un idioma no se vea como totalmente nuevo cada vez que se enseña un idioma distinto al propio.

Wise (1995) desarrolló el método que llamó *cognate language teacher*, para enseñar a los estudiantes a leer un idioma usando las bases de otro. Realizó un programa computarizado en el cual utiliza los cognados conocidos del idioma alemán y el catalán. La estrategia de enseñanza es proporcionarle al estudiante textos cortos, un diccionario, una gramática y comentarios. El programa le presenta información y le permite

usar la gramática y el diccionario correctamente en los espacios correspondientes. El alumno puede tomar sus propias notas y copiar la información que requiera, así como escribir sus propios textos. Carroll (1992) examina los cognados y defiende su teoría de que el modelo de cohorte de cognados se debe definir en términos de su estructura y de los procesos que se activan al seleccionarlos. Esto también coincide con la teoría que se propone aquí de que los cognados se deben enseñar a los estudiantes desde sus primeros contactos con la enseñanza de un segundo idioma para activar en éste el conocimiento que ya se posee.

Penny (2002) señala que el español es un idioma que proviene del latín y tuvo sus inicios en la Edad Media, y el inglés, aunque no se relaciona en igual medida con el latín, también tomó de él miles de palabras, muchas de las cuales se usan indistintamente en ambos idiomas. Además, los dos han tomado muchas palabras del griego, por lo que se estima que comparten el 90 por ciento de las palabras, así como de su significado. Esto respalda el argumento del presente trabajo respecto a por qué usar cognados al aprender cualquier idioma.

En esta investigación se espera demostrar la utilidad de emplear los cognados en el aprendizaje de un segundo idioma. Su propósito principal es mostrar cómo un grupo de estudiantes mejoró considerablemente su adquisición de vocabulario y comprensión de lectura con el uso de ellos. Otro aspecto importante que conviene resaltar es que los cognados se pueden enseñar sin distinción del programa que utilice el alumno, profesor o institución.

Los sujetos de estudio de esta investigación fueron alumnos y profesores de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali, lo que permitió un acercamiento a la relación entre la enseñanza de cognados en el aula y el aprendizaje de los estudiantes. El trabajo incluye las dimensiones social, etnográfica y experimental,

para poder abrir el campo en esta área de la investigación de manera que llegue a convertirse un referente de proyectos de investigación que continúen, repliquen o maticen los hallazgos que se dan a conocer aquí, lo que permitiría desarrollar y poner a prueba propuestas pedagógicas innovadoras en nuestro contexto y no copiar la realidad europea, anglosajona o asiática, que son válidas en ciertos contextos que comparten sus características sociales, económicas o políticas, pero no consideran los elementos propios de una comunidad, sociedad o país determinado.

## FUNDAMENTACIÓN

### *Planteamiento del problema*

Uno de los problemas más graves de México es la falta de un proyecto educativo real. Queremos aprender computación e inglés, pero se nos olvida que más de cinco millones de personas todavía no hablan español o apenas lo hablan (Crhová, 2005). Este panorama es poco alentador si se quiere construir y desarrollar una educación que fomente un desarrollo humano inteligente. Al respecto, Delors (1996) afirma que el conocimiento de un idioma internacional será indispensable en la aldea global y en el mercado mundial del siglo XXI. Esto implica que no es inalcanzable la idea de que todo mundo sea bilingüe, ya que diversos países han demostrado que se puede aprender uno o más idiomas distintos al propio.

Por otra parte, los cambios en el mundo son constantes, así como nuestra sensación de que no contamos con el tiempo suficiente para conocerlos. De ahí la necesidad de encontrar métodos y técnicas para utilizarlos de manera eficaz. Esta investigación nace de la preocupación de no contar con un método que permita emplear el idioma nativo para aprender una segunda lengua.

Existen métodos de enseñanza del inglés que condenan el uso del primer idioma en su aprendizaje, como el método directo, en el que no se utiliza el idioma nativo ni se explican

las reglas gramaticales. Gouin y Berlitz (en Brown, 2001), precursores de este método, insisten en que el segundo idioma se debe aprender como se aprende el primero. En estas afirmaciones se sustenta la idea encontrada en la práctica de que es común que los profesores dedicados a la enseñanza de idiomas aconsejen a sus estudiantes que piensen en inglés. Sin embargo, con base en una experiencia personal de veinte años de enseñar inglés y la adquisición de este idioma en la adolescencia, puedo afirmar que sigo pensando y contando en mi lengua nativa, lo cual no ha interferido con el nivel de inglés que poseo.

Los métodos referidos en párrafos anteriores son anglosajones o de personas cuyo primer idioma es el inglés, para quienes sería imposible pensar en español o ruso. Además, si se piensa en español es porque éste es el idioma nativo propio. Por lo tanto, para dominar un nuevo idioma, es decir el idioma meta, es necesario *aprenderlo* o *adquirirlo*. Al respecto hay que aclarar los distintos aspectos que se deben considerar al referirse a los términos de aprendizaje: ESL y EFL.

El término ESL (de *English as a second language*) significa *inglés como segunda lengua* y se refiere a personas que viven en un ambiente donde el segundo idioma se utiliza dentro y fuera del salón de clases. En contraste, en el EFL (*English as a foreign language*), es decir *inglés como idioma extranjero*, el estudiante lo aprende en el salón de clases y al margen de su idioma nativo. En el caso de México se estudia el EFL, ya que no se utiliza el idioma inglés cotidianamente como en países en los cuales se le considera como el segundo idioma.

Así, para los efectos de esta investigación se considera que el aprendizaje del inglés es más significativo para los estudiantes si se les enseña utilizando el conocimiento que ya poseen del español, mediante el uso de cognados y falsos cognados. Por eso en este trabajo se desarrolla un modelo que busca promover un aprendizaje significativo y real. Este acercamiento ayudará a los estudiantes a desarrollar estas habi-

lidades utilizando cognados al aprender inglés. Si ya conocen más de 20 000 palabras, necesitan usarlas para ampliar su vocabulario de inglés. La importancia de esta investigación consiste en que trata de mejorar los métodos de instrucción usados para enseñar idiomas, así como de atender la demanda de los estudiantes de contar con los métodos prácticos y eficaces para aprender una lengua.

En esta investigación se abordan cuestiones como el planteamiento que determina que la enseñanza de cognados ayuda a los estudiantes a aprender inglés de manera más eficaz y cuestiona la afirmación de que la enseñanza de cognados y falsos cognados interfiere en el desarrollo del aprendizaje del idioma extranjero o las implicaciones de este método al enseñar cognados en el salón de clases.

A este respecto se suman afirmaciones de instituciones como el ejército de Estados Unidos, que declara con respecto a su filosofía educativa que los idiomas no se pueden aprender en un vacío cultural y es necesario entrelazarlos con la cultura en un contexto que incluya sistemas de valores, modelos conductuales, instituciones, geografía y sistemas políticos, económicos y sociales de las áreas donde se habla el idioma por aprender (Ejército Estadounidense, 2006).

Para aprender un idioma es necesario desarrollar las cuatro habilidades receptoras (leer y escuchar) y productivas (escribir y hablar) que participan en el proceso de aprendizaje. Es importante que los estudiantes inicien su aprendizaje en el desarrollo de las primeras, y sobre todo que aprendan a escuchar. Si un estudiante no entiende la información es muy difícil, si no imposible, que pueda aprender un idioma.

Por otra parte, teóricos como Gass (1987) afirman que cuando se está aprendiendo un segundo idioma los estudiantes salen beneficiados si utilizan su lengua madre para aprenderlo. Considera que la integración de estos elementos incrementa la rapidez del aprendizaje y la confianza en los estudiantes cuando se dan cuenta de que hay miles de pala-

bras que ya conocen y pueden incorporar a su vocabulario, por supuesto, utilizando la entonación y el ritmo del segundo idioma.

Todo lo anterior nos lleva a preguntarnos si la enseñanza de los cognados tiene un efecto en el aprendizaje del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali. A lo largo del presente trabajo trataremos de contestar esta pregunta.

#### POR QUÉ ES IMPORTANTE ESTE ESTUDIO

En este trabajo se plantea la necesidad de integrar al aprendizaje de los estudiantes de inglés un método que les permita aprender un idioma extranjero con mayor facilidad mediante la introducción de conceptos lingüísticos de su lengua materna. Fernández (2002) postula que si se busca la excelencia académica, la calidad y la eficiencia, esto tiene que ser resultado de un proceso educativo que se realice a través de tres elementos: la investigación integrada en la docencia, la reflexión teórica activada por la experimentación y la participación en procesos concretos de transformación de la realidad. Estos postulados apoyan la teoría de que debemos crear modelos propios de aprendizaje.

En México, los libros de texto que se utilizan en la enseñanza de lenguas extranjeras provienen de otros países, en su mayoría de Estados Unidos e Inglaterra. Esto, que no necesariamente es negativo, representa el problema de que todavía no contamos en el país con investigaciones que nos permitan determinar los resultados del aprendizaje de inglés o de otros idiomas utilizando textos que reflejen la realidad del país y el contexto de las comunidades locales. Estos libros y textos no son del todo significativos porque no incorporan la cultura ni las costumbres del contexto nacional, tampoco elementos propios de la primera lengua que apoyarían una apropiada contextualización del entorno del estudiante.

Es necesario promover una educación que genere y asegure un futuro mejor para las generaciones venideras. La responsabilidad es de todos porque tiene que ver con el futuro del país. Y la única manera de promover tal educación es tomando en cuenta la historia, la cultura y lenguaje propios, que deben apoyar y explicar nuestra existencia actual. El *ánthropos* que señala Fullat (1997) se refiere a los procesos que se viven y continuarán a través de los tiempos. Por ello el ser humano debe ser capaz de desarrollarse cada vez más y de encontrar nuevas formas de entendimiento que le permitan construir un mundo mejor para las sucesivas generaciones, nuevas formas, métodos y modelos. En este trabajo nos proponemos probar la tesis de que si somos capaces de utilizar el conocimiento de nuestro idioma nativo en el aprendizaje del inglés podremos aprender este último a un ritmo más rápido y con un aprendizaje más significativo.

Para aprender un idioma hay que desarrollar la capacidad de realizar una nueva actividad o tarea. Esto es un proceso continuo, inacabado, que se sigue desarrollando en forma permanente; en este caso nos referimos al aprendizaje de una nueva lengua. Sin embargo, existen diversos métodos para adquirirla. De igual manera, hay numerosas teorías al respecto.

Krashen (1994) explica que los adultos tienen dos maneras de aprender idiomas: por medio del aprendizaje y de la adquisición. Define el *aprendizaje* como el conocimiento consciente de la adquisición de un segundo idioma, es decir, cuando es posible reconocer que se tienen que *aprender* reglas gramaticales hasta el punto de poder explicarlas. En cambio, la *adquisición* es un proceso subconsciente parecido a la forma en que el niño aprende su primer idioma. Éste lo va aprendiendo en un contexto libre, conforme lo va escuchando, sin técnica ni el conocimiento de reglas gramaticales. Esta capacidad se desarrolla al utilizar lo que aprende en su contexto real, con propósitos de comunicación. Sin embargo, ¿es posible conocer un idioma sin poder hablarlo?, ¿se puede afirmar

que una persona sabe un idioma pero no lo habla?, ¿qué pasa con las persona que han estudiado inglés toda su vida y aún no lo hablan? La respuesta a todas estas preguntas es que simplemente no lo han aprendido; conocen la información, algunas palabras, tienen la competencia (*competence*) pero no la capacidad de producirlo, es decir, de usarlo (*performance*). Tienen la competencia, no la habilidad. Es como cuando alguien quiere aprender a tocar el piano y tiene la capacidad de hacerlo, pero si no desarrolla tal habilidad no es competente para tocarlo. Puede tocar el piano, arrancarle notas, pero éstas no tienen la armonía necesaria para considerarlas como una melodía. Por lo tanto esa persona no sabe tocarlo. De igual manera, es posible conocer las palabras del segundo idioma que éste comparte con el español, pero ello no significa que se haya aprendido. Se podrá afirmar esto hasta que se le pueda utilizar en la comunicación efectiva; sólo entonces se conoce el segundo idioma, en este caso el inglés. Como ya dijimos, es necesario desarrollar métodos novedosos para aprender un idioma extranjero, y la propuesta de este trabajo es lograr tal aprendizaje utilizando el conocimiento de palabras que ya se posee.

A lo largo de la historia ha habido diversos métodos de aprendizaje de idiomas. El primero que existió fue el método gramatical de traducción en los siglos XII al XIX (Larsen-Freeman, 2000). Otros métodos difieren del anterior en cuanto a sus técnicas y su metodología. Esta investigación se basa parcialmente en el método audiolingual, pues se pretende que el aprendizaje se obtenga a través de la formación de hábitos y se utilizan la memorización y modelos estructurales enseñados usando ejercicios repetitivos. Esto mismo es necesario para desarrollar el uso de los cognados en el aprendizaje del idioma extranjero. Sin embargo, este método no permite el uso del idioma nativo porque considera que interfiere y puede incidir en la formación de malos hábitos. Es importante señalar que los métodos directo, audiolingual, comunicativo y

de respuesta física total no consideran importante ni necesario el uso de la lengua materna ni de los cognados para el aprendizaje de un segundo idioma. Sin embargo, los métodos sugestopedia, silencioso, de aprendizaje en la comunidad del lenguaje y de traducción gramatical permiten usar el idioma nativo para clarificar o dar instrucciones si se requiere, pero a medida que el estudiante avanza el uso del lenguaje nativo va siendo menos necesario.

Además de un método para aprender un segundo idioma, se necesita una teoría para lograrlo. En este trabajo se toman en cuenta las cinco teorías de aprendizaje de Krashen (1985) para determinar las bases teóricas sobre las cuales se hará esta propuesta. Este estudio pretende plantear su propia metodología para que los hispanohablantes desarrollen y mejoren su aprovechamiento académico usando cognados y falsos cognados.

Según el *Diccionario de Oxford* (2004), un cognado es *semejante, descendió de un antepasado común (del co + gnatus del latín)*. Ya hemos visto algunos ejemplos de este tipo de palabras. En cambio, un falso cognado es una palabra similar en su forma, pero con significado distinto en uno y otro idioma; las más de las veces proviene de fuentes etimológicas diferentes. Por ejemplo, palabras como *lectura/lecture*, *embarazada/embarassed*, *rato/rata* son falsos cognados y los estudiantes deben aprender desde que inician el estudio de un segundo idioma las diferencias de significado entre ellas.

El método que se propone aquí es un apoyo para los demás métodos o programas de instrucción existentes porque ayuda a desarrollar en los estudiantes la habilidad de usar cognados y falsos cognados, así como el conocimiento previo de su propio idioma. No se pretende que este método se utilice como una técnica aislada, sólo que sea incluido en el programa.

Además de los experimentos de Tyler (2002) para averiguar hasta qué punto el uso de los cognados incide positiva-

mente en los estudiantes de inglés como segunda lengua con el uso de los cognados en su escritura, estudios como el de Friel y Kenisson (2001) encontraron al introducir técnicas para identificar cognados y falsos cognados en alemán e inglés que obtenían mejores resultados los estudiantes a quienes se les enseñaba la pronunciación que aquellos a quienes no se les enseñaba a traducir las palabras. También hallaron que se incrementan los resultados positivos al identificar la frecuencia de las palabras y al utilizarlas en su desempeño. Por su parte, Dijkstra (2003) señala con respecto al léxico multilingüe que hay personas que entienden y hablan varios idiomas y no encuentran ninguna dificultad para extraer las palabras adecuadas de la base de datos de su léxico mental. Ello indica que la similitud de las palabras en su forma lingüística no afecta el discurso ni su fluidez.

Todos estos estudios defienden la idea de que las similitudes en los idiomas propician el aprendizaje de otros idiomas, a partir de lo cual surge la idea de esta investigación, cuyo propósito es comprobar si se necesitan o no los cognados al enseñar otro idioma y si se enseñan o no en aula.

Como dijimos antes, la pregunta central de esta investigación es si la enseñanza de los cognados y falsos cognados tiene un efecto en el aprendizaje de inglés de los estudiantes de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Pero también nos preguntamos cuál es la postura de sus profesores con respecto a la enseñanza de los cognados y falsos cognados y si los utilizan cuando enseñan en el salón de clases. La respuesta a tales preguntas proporciona la información necesaria para dar a conocer sus beneficios y ventajas e incrementar el conocimiento que existe actualmente en la enseñanza de cognados.

Partimos de las hipótesis de que la enseñanza de cognados en un grupo experimental traerá mejor aprovechamiento en el examen de salida en los aspectos de vocabulario y comprensión de lectura en inglés que en otros dos grupos con los

que se le compara; los profesores de lenguas extranjeras del Centro de Idiomas mencionado consideran que la enseñanza de cognados y falsos cognados apoya su aprendizaje, y que estos profesores no utilizan en la enseñanza del inglés cognados y falsos cognados en el aula.

El objetivo general de esta investigación es elaborar un modelo de enseñanza del inglés utilizando los cognados y falsos cognados como método de enseñanza-aprendizaje. De manera más concreta, nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos:

1. Identificar los elementos de un método para la enseñanza de idiomas, así como los que se han utilizado como medios de instrucción.
2. Conocer los antecedentes del uso de cognados y falsos cognados en el aprendizaje del inglés o de otros idiomas.
3. Analizar la importancia que tienen la comprensión auditiva, el bilingüismo y las teorías de la interferencia del primer idioma en el aprendizaje de otro.
4. Conocer la concepción que tienen los profesores de lenguas extranjeras de la institución donde se realiza el estudio sobre la enseñanza de cognados en el aula.
5. Identificar las áreas de desempeño en las que mejoran los resultados de los estudiantes en un examen de aprovechamiento gracias a la enseñanza de los cognados en un contexto específico.
6. Analizar si los docentes del mencionado Centro de Idiomas utilizan los cognados y falsos cognados como método de enseñanza en el aula.

El presente estudio es importante, en primer término, por la necesidad de contar con un método que incorpore de manera inductiva la enseñanza de cognados y falsos cognados, que esperamos se pueda utilizar en los métodos que se conocen. Además, permitirá reconocer la importancia de estudiar

los orígenes de los idiomas sin temor a que este conocimiento interfiera en el aprendizaje de una segunda lengua, como sostienen otros métodos. Hammer (1975) afirmaba desde los años cincuenta del siglo pasado que se debía poner el énfasis en las palabras iguales o parecidas que comparten los idiomas, en su caso el alemán y el inglés, pues creía que el tiempo y el esfuerzo se podían emplear en explicar cómo habían llegado los ingleses a Alemania desde hace más de 1 500 años y cómo habían dejado sus huellas, lo mismo que el latín, el griego y el francés, sin dejar de reconocer que el alemán es mayormente de origen germánico.

Por otra parte, el método aquí propuesto brindará a los estudiantes una herramienta práctica que pueden utilizar de manera autodidacta, considerando que existen muchas personas que leen el idioma pero que no lo hablan porque les hace falta un desempeño real en la comunicación y producción del mismo. Sherkina (2003) hizo un interesante estudio comparativo sobre el efecto positivo de los cognados en el procesamiento del habla en personas bilingües y trilingües.

Por último, es fundamental recordar que el aprendizaje de un idioma no es otra cosa que el desarrollo de una habilidad que logra cualquier individuo con la capacidad necesaria para hablar y aprender, es decir, la adquisición de la competencia para ello. No es válido decir que no se nos da o no podemos aprender el inglés, sería como afirmar que no se puede aprender a cantar o correr. Tal vez la persona no llegue a ser cantante o deportista profesional, pero desarrollará esta habilidad con la práctica, el estudio y el esfuerzo; no hay fórmulas secretas ni milagrosas, el secreto está en la disciplina y el tiempo que se dedique al desarrollo de esa habilidad.

Esta investigación sienta las bases para el desarrollo de otros modelos con los cuales se incorporen elementos de apoyo que hagan más fácil el aprendizaje de idiomas a los estudiantes de habla hispana utilizando su propio idioma. A partir de este estudio se podrán ver los alcances del conocimiento

propio y las ventajas de utilizarlo. Sin embargo, una debilidad de este estudio es que se limita a una institución, la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali; si bien contiene un referente experimental, no busca la generalización a otras poblaciones porque no se hizo la selección rigurosa de una muestra. Además, sólo se aborda una parte de lo que se puede estudiar sobre esta temática. No obstante lo anterior, puesto que es un tema poco estudiado en México, esta investigación puede ser el inicio del camino que podrían seguir muchos lingüistas, maestros y estudiantes de licenciatura y posgrado que quieran adentrarse en el maravilloso mundo de la lingüística aplicada para construir modelos que lleguen a ser experiencias equivalentes en la creación de teorías homologables.



## 2. Marco Teórico

En el presente capítulo hacemos una revisión de lo que se conoce hasta hoy de las teorías de aprendizaje, los modelos de enseñanza de inglés y el uso de cognados y falsos cognados. Este trabajo se sustenta en las teorías de adquisición del lenguaje de Krashen, así como en la teoría de Richards y Rodgers, quienes establecen los elementos de cualquier método y los distintos métodos desarrollados en otros tiempos para aprender idiomas. Además, se explica cuáles son las competencias necesarias para el aprendizaje de un idioma extranjero. También se revisan los trabajos realizados en lo que respecta al área de cognados y al aprendizaje de idiomas y se define su uso.

La presente investigación se sustenta en tales teorías porque los idiomas se aprenden de diversas maneras y utilizando distintos métodos y tipos de programas. Sin embargo, no existe el método perfecto ni una manera fácil de aprenderlos. Cualquier método requiere ciertos elementos que le permiten a una persona aprender una nueva lengua. Pero la habilidad para aprender un segundo idioma sólo se puede adquirir si están presentes los elementos necesarios cuando el maestro enseña y el alumno estudia. Aquí nos enfocamos en el aprendizaje de un idioma y no en el proceso de adquisición del mismo.

## DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE COGNADOS Y FALSOS

## COGNADOS

Como ya habíamos adelantado, los cognados son palabras que tienen la misma forma y un significado igual o parecido en dos idiomas o más. El español y el inglés provienen de la familia indoeuropea, pero el primero es un idioma romance, mientras que el segundo pertenece a la rama de los idiomas germánicos. De acuerdo con Nash (1997), un cognado es una palabra igual o parecida y tiene el mismo significado en ambos idiomas. Son ejemplos de cognados: *favor/favor*, *ideal/ideal*, *similar/similar*. En cambio, los falsos cognados son palabras que se escriben de manera similar pero cuyo significado es distinto. Estas palabras pueden causar confusión por su parecido gráfico. Son ejemplos de falsos cognados: *librería* en español y *library* en inglés; la palabra *library* designa una *biblioteca* y no una tienda de libros, que sería *bookstore* en inglés.

## CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COGNADOS Y FALSOS

## COGNADOS

Nash (1997) clasifica los cognados en cinco categorías:

1. Cognados exactamente iguales (*legal/legal*).
2. Cognados con una letra distinta (*básico/basic*).
3. Cognados con más de una palabra distinta (*énfasis/emphasis*).
4. Cognados con diferentes sufijos (*variedad/variety*).
5. Cognados con diferentes prefijos (*desarmar/disarm*).

Para los efectos de este trabajo, se entenderá como cognado cualquier palabra que tenga similitudes en su forma y significado, y como falsos cognados aquellas que tienen igual forma pero distinto significado. Means (2003) elabora un manual que contiene 24 reglas para la conversión de cognados del inglés al español (véase el cuadro 2.1), puede ser muy útil para los estudiantes y se debería utilizar en los cursos de

idiomas. Como se observa en dicho cuadro, en ambos idiomas el sufijo (la terminación) es igual o muy parecida, lo cual permite al estudiante entender que al utilizar los sufijos en la construcción de palabras puede ampliar notablemente su vocabulario, pues aprende que si encuentra una palabra en inglés con la terminación *-al*, la misma palabra en español tendrá igual terminación, por ejemplo: *casual* (inglés)/*casual* (español).

Cuadro 2.1. Sufijos para el desarrollo de vocabulario en inglés y español

Núm.	Sufijo	Palabra en inglés	Sufijo	Palabra en español
1	-al	<i>accidental</i>	-al	<i>accidental</i>
2	-ance	<i>abundance</i>	-ancia	<i>abundancia</i>
3	-ant	<i>abundant</i>	-ante	<i>abundante</i>
4	-ar	<i>altar</i>	-ar	<i>altar</i>
5	-ary	<i>centenary</i>	-ario	<i>centenario</i>
6	-ble	<i>terrible</i>	-ble	<i>terrible</i>
7	-ct	<i>abstract</i>	-cto	<i>abstracto</i>
8	-ence	<i>reference</i>	-encia	<i>referencia</i>
9	-ent	<i>indecent</i>	-ente	<i>indecente</i>
10	-gy	<i>liturgy</i>	-gia	<i>liturgia</i>
11	-ic	<i>electronic</i>	-ico	<i>electrónico</i>
12	-ical	<i>identical</i>	-ico	<i>idéntico</i>
13	-id	<i>solid</i>	-ido	<i>Sólido</i>
14	-ism	<i>positivism</i>	-ismo	<i>positivismo</i>
15	-ist	<i>dualist</i>	-ista	<i>Dualista</i>
16	-ive	<i>competitive</i>	-ivo	<i>competitivo</i>
17	-ment	<i>lament</i>	-mento	<i>lamento</i>
18	-or	<i>ensor</i>	-or	<i>Censor</i>
19	-ory	<i>reformatory</i>	-orio	<i>reformatorio</i>
20	-ous	<i>glamorous</i>	-oso	<i>glamoroso</i>
21	-sion	<i>erosion</i>	-sión	<i>Erosión</i>
22	-sis	<i>oasis</i>	-sis	<i>-oasis</i>
23	-tion	<i>Addiction</i>	-ción	<i>adicción</i>
24	-ty	<i>Humility</i>	-dad	<i>humildad</i>

Fuente: Adaptado de Means (2003).

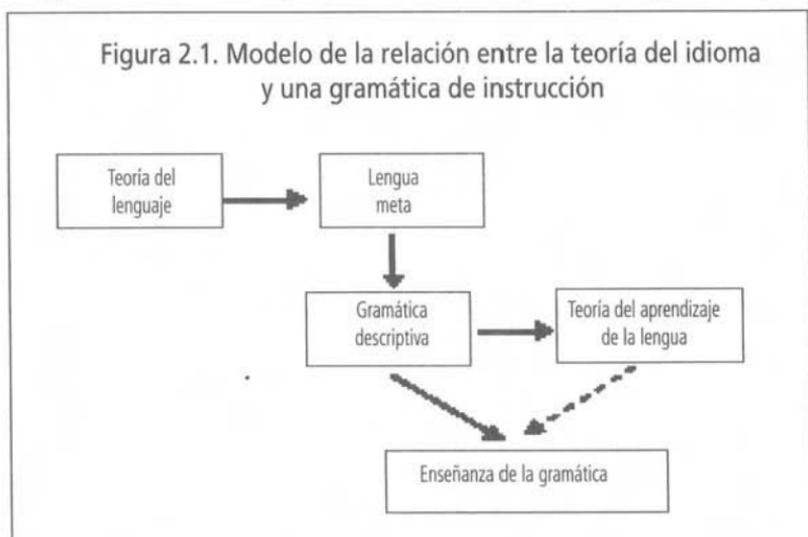
Ahora bien, los cognados son importantes para aprender cualquier idioma, pero algo fundamental es que para ello debe existir un método de enseñanza que proporcione los elementos

para aprender. Actualmente existe una variedad de métodos de aprendizaje, unos comerciales y otros académicos.

#### ELEMENTOS DE UN MÉTODO PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

Los idiomas se aprenden de diferentes maneras, con diversos métodos y tipos de programas. Sin embargo, no hay una manera fácil de hacerlo ni una fórmula mágica para lograrlo. Cualquier método requiere ciertos elementos que permitan a una persona aprender un idioma. Pero la habilidad de aprender un segundo lenguaje se puede adquirir si están presentes los elementos necesarios cuando se enseña o estudia. Como ya dijimos, este trabajo se enfoca en el aprendizaje de un idioma y no en el proceso de adquisición del mismo, que difiere de muchas maneras.

Para aprender un idioma debe existir un método que haga que el aprendizaje más ágil y eficiente. Yalden (1989) presenta una teoría de idioma dentro del L2 y la relación que debe existir en la enseñanza de la gramática. Este modelo toma en cuenta que al enseñar un idioma extranjero siempre debe haber una teoría sobre lo que se enseña a los estudiantes y el método con que se les enseña (véase la figura 2.1).



Richards y Rodgers (1996) mencionan que todo método debe contener un enfoque, un diseño y procedimiento. El *enfoque* se basa en la existencia de una teoría de aprendizaje del lenguaje y otra del lenguaje mismo; si no hay estos fundamentos (la estructura básica del lenguaje que se enseña y los procesos cognoscitivos del método en la enseñanza), el aprendizaje tomará mucho más tiempo y habrá mayores dificultades para tener éxito. El *diseño* se basa en seis elementos: programa, objetivos, tipo de actividades en el aula, roles del profesor y del alumno y los distintos materiales utilizados en clase. Al respecto, la mayoría de los maestros e instituciones se guían por un libro de texto, que es la base del método. Estos libros son escritos y se dirigen a un contexto y un tipo de estudiantes con determinadas necesidades, y si los maestros no se especializan en el método del texto, el proceso enseñanza-aprendizaje no se logra apropiadamente. Los libros de texto son parte del plan, una herramienta para los maestros, pero sólo si la utilizan como tal y no como método de enseñanza, pues se deben considerar los demás elementos necesarios para enseñar. Los objetivos, materiales, técnicas empleadas en el aula, tipos de estudiantes, recursos y las variadas técnicas de enseñanza y actividades deben estar presentes para tal fin. De lo contrario los estudiantes pierden el interés y la motivación, ya que no sienten que están aprendiendo o mejorando. Por último, el tercer elemento de cualquier método de enseñanza, el *procedimiento*, incluye técnicas, procedimientos y comportamientos que se deben emplear en razón del tiempo, espacio y equipo utilizado por el maestro. Incluye las distintas estrategias y patrones de interacción para facilitar el aprendizaje. El enfoque, el procedimiento y el diseño son la clave para cualquier método de enseñanza de lenguas extranjeras.

Otros elementos que se deben considerar en el aprendizaje de un idioma y al enseñarlo son dos conceptos básicos: *la competencia* y *la actuación*. Yalden (1989) explica que

Chomsky hace la distinción entre competencia lingüística (lo que el portavoz sabe) y la actuación lingüística (lo que el portavoz hace). Esto significa que un estudiante puede tener la competencia pero no la actuación lingüística.

En nuestra experiencia hemos encontrado a muchos estudiantes que leen el idioma y lo entienden (tienen las habilidades receptivas), pero no pueden producirlo para comunicarse apropiadamente ni lo escriben de manera eficaz. Esto significa que tienen la competencia del idioma, es decir, lo conocen, pero no han adquirido ni desarrollado la *actuación*, que es la producción y el desarrollo de la competencia productora de las habilidades de hablar y escribir el idioma, que son productoras y no receptoras como escuchar y leer.

Esto nos conduce al tercer elemento que debe ser considerado al enseñar un idioma: *la comunicación*. Si una persona no se comunica en el idioma, ¿se puede decir que lo aprendió? Si lo entiende pero no lo habla, ¿sabe el idioma? Sí conoce y reconoce sus formas, posee conocimiento del lenguaje, de su estructura, pero no se puede comunicar en él. Por lo tanto, conoce el idioma, es decir, posee la competencia lingüística y gramatical de éste. El aprendiz sabe las palabras, la gramática, la estructura y el vocabulario pero no puede usar el idioma porque no ha adquirido la *competencia comunicativa*, que le permitiría hablar y comunicarse.

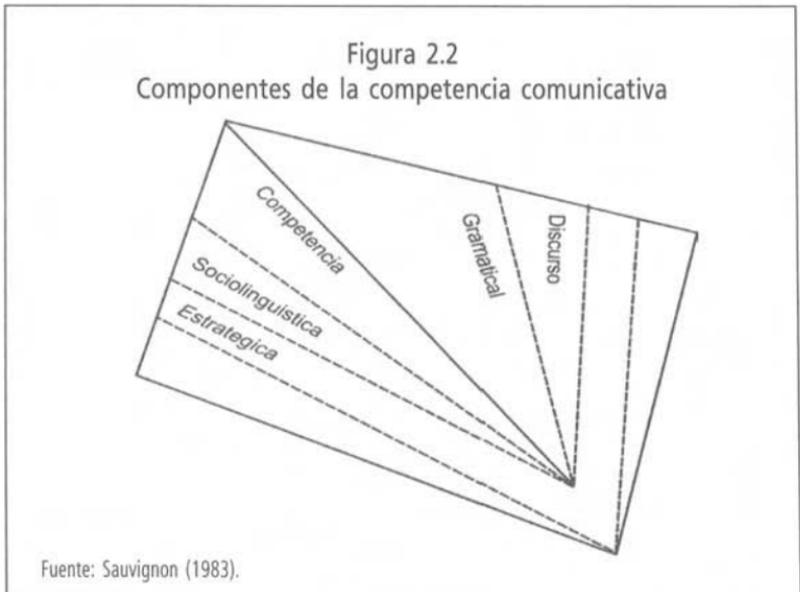
La competencia comunicativa debe ser considerada parte de la enseñanza de un idioma. Si el estudiante no se comunica en la lengua que estudia no logra el tercer elemento de su aprendizaje, que incluye el conocimiento y la habilidad de usarlo (Canale y Swain, 1980). Por consiguiente, los aprendices deben tener la competencia comunicativa en el idioma, saberlo e ir desarrollando las habilidades de escuchar, escribir, hablar y leer, para comunicarse en todas las manifestaciones del lenguaje que aprenden. Hymes (1972) confronta este problema con su propia teoría de competencia comunicativa, uniendo de así la teoría lingüística con una teoría

más general de comunicación, en la que se incorpora el elemento cultural. Comunicar algo debe ser *posible, factible, apropiado y realizado*, ya que a veces se puede dar en un contexto inapropiado para el tipo de comunicación establecida.

La comunicación se debe adquirir en la forma de comunicación lingüística. Canale y Swain (1980) listó cuatro áreas de conocimiento y habilidad:

1. La competencia gramatical.
2. La competencia sociolingüística.
3. La competencia del discurso.
4. La competencia estratégica.

La *competencia gramatical* se refiere al dominio del código del idioma. Todos los idiomas tienen su propio código, y si los estudiantes entienden las diferencias principales entre su idioma nativo y el idioma extranjero, se sentirán más seguros porque entienden cómo se utiliza la estructura del idioma que están aprendiendo. La *competencia sociolingüística* tiene que ver con la adecuación a la forma y el significado que los estudiantes usan. Éstos necesitan saber lo que es socialmente aceptable y entender la cultura del idioma que están estudiando. La *competencia del discurso* consiste en combinar las formas gramaticales para producir frases, párrafos y textos. Si los aprendices saben cómo se emplea la gramática en el discurso que producirán, lo realizarán fácilmente tanto en forma oral (hablado) como por escrito. Finalmente, la *competencia estratégica* consiste en usar estrategias que ayudarán a los aprendices a tener una comunicación más eficaz. Estas estrategias pueden ser verbales y no verbales, señales o expresiones, algo que permitiría al aprendiz comunicar y compensar su falta de conocimiento de ciertos aspectos del idioma extranjero. La figura 2.2 contiene los componentes que deben ser considerados para desarrollar la competencia comunicativa.



El cuarto y último elemento que se debe considerar es el *vocabulario*. Al respecto Lapp (1997) sugiere que los idiomas extranjeros son difíciles de aprender para muchas personas porque aparentemente no existen bases comunes con sus idiomas nativos. Hay numerosas formas que es necesario memorizar debido a que no existe ningún marco de referencia al que se puedan conectar, por lo que debemos construirlos para utilizarlos y así facilitar el aprendizaje del idioma.

La ventaja de este modelo es que puede usarse con cualquier otro método e incorpora el uso de cognados para apoyar el programa respectivo. A continuación mencionaremos los métodos que se han utilizado para el aprendizaje de idiomas extranjeros.

#### MÉTODOS DE INSTRUCCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

El ser humano es capaz de obtener todo tipo de aprendizaje: manual, conceptual y de desarrollo de habilidades. Puede aprender cualquier cosa si tiene la capacidad de hacerlo; es decir, si tiene voz puede cantar, hablar, gemir, gritar. De igual

manera, para aprender un idioma se necesitan ciertos elementos y un método que permita alcanzar este objetivo.

El aprendizaje de un idioma tiene que ver con el desarrollo de una habilidad, cualquier persona pensante y con cuerdas vocales puede realizarlo. Las habilidades se desarrollan con la práctica y usando un método. De igual modo, cualquier método de enseñanza puede ser eficaz si se sigue apropiadamente. Hay unos diez métodos básicos para enseñar idiomas. Los métodos actuales incluyen combinaciones de otros. En este apartado lo importante es darle al lector una idea general de la apreciación histórica de todos los métodos que se han utilizado en la enseñanza de idiomas y reconocer las distintas técnicas que se usan en cada uno de ellos. Así mismo, veremos si alguno de ellos pone el énfasis o estudia el uso de los cognados y falsos cognados para el aprendizaje del inglés.

#### *El método de la gramática-traducción*

Se considera que el primer método utilizado para aprender un idioma fue el de *gramática-traducción* (de la década de los noventa del siglo XIX a la de los treinta del XX). De acuerdo con éste, los estudiantes debían traducir las frases de la gramática de un idioma a la de otro. Lozanov (1999) explica que a fines del siglo XIX los estudiantes de idiomas traducían a menudo los volúmenes de griego clásico o del latín al inglés utilizando este método, para lo cual recurrían al uso exhaustivo de diccionarios, explicaciones de reglas gramaticales, repetición y ejercicios con el fin de practicar las nuevas estructuras. En este método la oportunidad de aprender y adquirir el segundo idioma era muy limitada. Por ello no se menciona el uso de cognados o falsos cognados, aunque los primeros se utilizaban en forma limitada debido a las traducciones realizadas con este método.

#### *El método cognoscitivo*

Este método, que se utilizó en las décadas de los cuarenta y

cincuenta del siglo pasado, introdujo las cuatro habilidades del idioma: escuchar, hablar, leer y escribir. La competencia comunicativa oral se volvió el enfoque principal. La comprensión de la información en el segundo idioma era también prioritaria. En este método se pone el énfasis en la producción del idioma meta y se empezó a utilizar la comunicación en el mismo. Se enfatiza el conocimiento y el aprendizaje sobre el idioma. No hay evidencia de que este método usara el vocabulario del idioma nativo de los estudiantes para aprender el nuevo.

### *El método audiolingual*

Con el advenimiento y la popularidad de las cintas de audio, en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, se introdujeron las primeras grabaciones en las que el aprendiz de un nuevo idioma podía oír realmente e imitar a los portavoces nativos en las cintas de audio, usadas a menudo con audífonos en el laboratorio de idiomas. Las lecciones empezaban comúnmente con un diálogo de la muestra que debía ser recitado y memorizado. Esto continuó con el modelo de sustitución y saturación de repetición de ejercicios, en que la estructura gramatical introducida previamente era reforzada por el énfasis, con lo cual la repetición, sustitución, transformación y traducción estuvieron a la orden del día.

### *El método directo*

Este método, usado en los años sesenta del siglo XX, daba prioridad a la discusión en el idioma que se estudiaba. No se utilizaba la referencia a los equivalentes ingleses. Este método no sólo elimina el uso del idioma nativo sino también el de la traducción, y por lo tanto de los cognados. La gramática se aprende utilizando la naturaleza del método inductivo sin dar explicaciones abiertas al alumno. Se pone mayor énfasis en la interacción maestro-estudiante, se infiere información del contexto o contenido y se completan y hacen ejercicios de respuesta cerrada. La exactitud en la pronunciación y expre-

sión oral es de vital importancia. En este método se enfatiza la correcta pronunciación y expresión oral.

### *El método natural comunicativo*

En uso desde los años sesenta, este método desarrollado por Tracy Terrell y Stephen Krashen se enfocó en el acercamiento de la competencia comunicativa progresiva a través de tres fases: 1) la comprensión auditiva; 2) la producción temprana del discurso, y 3) las actividades del discurso. El método *natural* de la adquisición del idioma se refiere a la forma como un niño aprendería su lengua nativa. Luego de un «periodo silencioso» inicial, la comprensión debe preceder a la producción en el discurso, debe permitirse surgir en fases naturales o progresiones.

Es de suma importancia bajar el filtro superior. En clase sólo se usa el idioma que se está aprendiendo. No se corrigen los errores cometidos en el discurso. Se entra en la era de los libros de texto, llenos de cultura, glosarios, listas de vocabulario y fotografías. Se considera que un acercamiento deliberado y consciente al estudio de la gramática tiene un valor modesto en el idioma que se aprende. El enfoque principal consiste en organizar a los estudiantes en grupos pequeños para que practiquen las estructuras recién adquiridas. Las actividades de visualización, presentación de diapositivas, juegos de palabras, diálogos, concursos, actividades recreativas y pronunciación empírica proporcionan tareas del tipo solución de problemas, que podrían incluir el uso de mapas, gráficos y anuncios en las diversas situaciones, todo esto en clase. En este método se enfocan los experimentos del presente trabajo porque es el que reúne los elementos clave sobre los que se realiza esta investigación.

### *El método de respuesta física total*

Este método, que ha tenido la misma vigencia que el anterior, se conoce también por sus siglas en inglés (TPR, que significa *total physical response*). Fue creado por James Asher. En él se

sincronizan el idioma y el movimiento del cuerpo mediante respuestas de acción y el uso del modo imperativo (las órdenes directas). El método TPR se puede usar junto con otros métodos que involucran técnicas cinéticas, donde el maestro da una serie de órdenes a los estudiantes, quienes las responden por medio de representaciones: por ejemplo la posición *a* significa *ve a la puerta, siéntate, etc.*; el movimiento cinético de manos y brazos ocupa el lugar de la memorización, de la repetición. El discurso de los estudiantes se tarda hasta que ellos se sienten cómodos para darles órdenes a otros estudiantes. El TPR es muy eficaz para enseñar estados temporales, pronombres personales y otras estructuras gramaticales profundas. No se encontró la enseñanza de cognados en este método.

#### *El método silencioso*

Simultáneo en tiempo con los dos previos, este método fue introducido por Caleb Gattegno. En esta técnica el maestro permanece callado en el aula mientras que los alumnos tienen que utilizar el nuevo idioma por sí solos, tratando de romper el silencio y de establecer comunicación. En esta escuela la producción es de pensamiento y práctica. Se usa una pantalla simultáneamente con un indicador, mientras que el alumno produce oralmente en una base continua del idioma designado, vía una sucesión de fonemas o de las unidades legítimas. De manera brillante, se integran varas coloreadas que también se usan en matemáticas. Este método ayuda a los alumnos a aprender relaciones espaciales, preposiciones, colores, género y conceptos del número, así como a crear escenas artificiales múltiples mediante su colocación física. Las líneas o espacios pálidos en el pizarrón representan sílabas, para una experiencia de memoria subliminal, colectiva. Se anima a los estudiantes para que corrijan sus errores de pronunciación mediante ademanes del instructor. La gran fuerza de este método radica en la habilidad para que los estudiantes produzcan oralmente, mientras que el maestro toma asiento

en la parte de atrás del aula. Es más eficaz en mesas redondas para promover la discusión en grupos pequeños, donde los estudiantes se mueven libremente. En general, crea confianza. No se recomienda el uso de un libro de texto ni un programa de estudios durante las fases iniciales de aprendizaje. El método apoya la producción oral de los estudiantes.

### *El método sugestopedia*

Se viene utilizando también desde los años sesenta. Este método sumamente esotérico y vanguardista es subliminal y se basa en las texturas. Se fundamenta en los esfuerzos pioneros que hiciera en 1967 Georgi Lozanov, médico hipnotizador y profesor de psicología búlgaro, en sus técnicas del superaprendizaje. Las clases son pequeñas e intensivas, con un enfoque de trabajar bajo tensión. El material se presenta especialmente en forma melódica y artística. De esta manera se activa el «lado creativo» del cerebro, el derecho, y se desarrolla y destaca la memoria a largo plazo. Este acercamiento innovador a la pedagogía del idioma aumenta al máximo los talentos holísticos naturales de los aprendices. El fondo de música de cámara, clásica o barroca, a menudo acompañada con las luces suaves, almohadas o cojines en el suelo para la relajación, acentúa la meditación activa y pasiva, el yoga, ejercicios respiratorios que llevan al estado alfa, las canciones con propósitos de memorización, sesiones de terapia y de arroyo-de-conciencia en el idioma que se aprende con la confianza. Se pone el énfasis en la gramática. Se emplea comunicación no verbal como la kinestética, proxémica y todos los elementos del medio ambiente. Se puede incluir la técnica de dormir aprendiendo y los sistemas de entrenamiento de memoria, así como el método de Suzuki de aprender con la música.

### *El método de aprendizaje comunitario de la lengua Community language learning (CLL)*

Este método dinámico hoy vigente fue elaborado por Charles

Curran para dar al aprendiz en forma gradual independencia y confianza en sí mismo en el idioma que esté aprendiendo. Se le conoce también como el método de tutoría-aprendizaje. Pero el acercamiento de Curran va más allá de una pedagogía metódica, en realidad es una filosofía de aprendizaje que proporciona reflexiones casi teológicas a la humanidad. Promueve el aprendizaje holístico, el crecimiento personal y el autodesarrollo. No ve el aprendizaje de un idioma necesariamente como un logro individual, sino como una experiencia colectiva, algo que se debe difundir fuera de la comunidad en una fase más amplia del proceso de adquisición del segundo idioma. Su premisa básica se puede encontrar en las siglas SARD, donde la S simboliza la seguridad (para crear en el estudiante la confianza en sí mismo), la A representa atención o agresión (una indicación del involucramiento del aprendiz o de su nivel de frustración), la R es retención y reflexión (lo que se retiene se internaliza y finalmente se refleja) y D denota la discriminación, es decir, el alumno puede diferenciar un concepto gramatical previamente presentado. Este método le permite al estudiante registrar la gramática abstraída en forma periférica y semiconsciente. A esto se le conoce como *técnica de la inmersión total*. Con esta técnica en la enseñanza se sumerge al estudiante en forma directa e inmediata en el idioma que va a aprender desde la primera hora de clase. Hay básicamente dos tipos de acercamiento de inmersión total, el eficaz y el ineficaz. El primero empieza en una hora en que el maestro habla en el idioma extranjero con claridad, despacio y usa cognados comprensibles. A menudo los cognados se reconocen de inmediato y sólo difieren ligeramente en la pronunciación o al deletrear en el idioma nativo del estudiante. El acercamiento de inmersión total ineficaz ocurre cuando el maestro inicia la clase hablando como si lo hiciera con nativos y si los estudiantes residieran en la cultura donde se habla el idioma. De esta manera tal lengua está presente en el contexto pero no es comprendida por los estu-

diantes desde el primer día de clases, lo cual pone distancia y se pierde su atención.

#### LOS MÉTODOS Y EL USO DE COGNADOS

En el cuadro 2.2 se muestran algunos de los métodos que incorporan el uso de la lengua madre en el aprendizaje de un segundo idioma. Varios de ellos le restan importancia al conocimiento que ya tienen los estudiantes del idioma nativo. También se observa en el cuadro la relación entre los métodos y el uso de cognados o si existen referencias del idioma nativo en cada uno de ellos.

**Cuadro 2.2**  
**Métodos de enseñanza de idiomas y uso de cognados**

Método	Utiliza los cognados o falsos cognados	Permite referencias en el idioma nativo
Traducción-gramática	si	si
Cognoscitivo	X	X
Audiolingual	X	X
Directo	X	X
Comunicativo	X	X
Respuesta física total	X	X
Silencioso	no	Si, para dar instrucciones
Sugestopedia	no	Sólo cuando es necesario en el nivel de principiantes
Aprendizaje comunitario de la lengua	si	si

#### ANTECEDENTES DEL USO DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS EN EL APRENDIZAJE DE OTROS IDIOMAS

En esta sección se describen algunos trabajos de investigación que se han realizado en diferentes países utilizando cognados y falsos cognados para el aprendizaje de idiomas. Se encontraron numerosos estudios de identificación automática de cognados y falsos cognados, de investigadores que trabajan en el área de idiomas en procesamiento natural, entre ellos Mulloni y Pekar (2006) e Inkpen *et al.* (2005). Otros trabajan en el área de léxico bilingüe, como Gussier *et al.* (2004).

Hay estudios que se enfocan más en la identificación de cognados por similitud fonética y semántica, como Kondrak (2004), otros ofrecen métodos de cuerpos paralelos, entre ellos Fung (1998). Finocchiaro (1969) explica que las palabras no tienen mucho significado si se usan en un contexto en que el oyente o lector no esté familiarizado con ellas. Como ya se ha repetido, el diccionario *Spanish Cognates* de Nash (1997) menciona que hay aproximadamente 20 000 cognados de español e inglés, y según otros estudios una persona normal utiliza unas 15 000 palabras en su idioma nativo, lo cual significa que para hablarlo necesitamos ese número de palabras. Y si consideramos que el estudiante de habla hispana tal vez conoce desde que empiezan sus clases de inglés numerosas palabras compartidas por ambos idiomas, resulta pertinente estudiar la forma en que los cognados se pueden incorporar en el aprendizaje del inglés.

Horst y Collins (2006) realizaron un estudio en el que usaron un corpus lingüístico y bases de datos en línea para el desarrollo de vocabulario académico. Se fundamentaron en el conocimiento que poseían los estudiantes de su propio idioma, el adquirido en el curso y las relaciones en el uso de las técnicas que utilizaban para aprender. Encontraron que se deben enseñar a los estudiantes las palabras que usan a diario y concluyeron que ellos aprenden con mayor facilidad vocabulario en línea con diferentes clases de ejercicios. Por su parte, Lemhofer *et al.* (2004) hicieron un experimento con estudiantes trilingües de holandeses, alemán e inglés utilizando pares de cognados para demostrar que, sin importar el contexto, el lenguaje nativo y el extranjero influyen en la comprensión de las palabras de ambos idiomas. Los estudiantes reconocían las palabras fueran o no cognados de su primer idioma o del segundo. Esto apoya la teoría de que entre más idiomas conozca una persona más fácil le será activar el proceso que le permite acceder a otro lenguaje mediante el reconocimiento de palabras y la comprensión de las mismas. En

el mismo sentido, estos autores coinciden con aquellas investigaciones que afirman que las personas bilingües reconocen los cognados mucho más rápidamente que las palabras que no lo son.

Kohnert (2004) investigó el desarrollo general de las zonas lingüísticas cognitivas en un sujeto bilingüe de 62 años con un grave grado de afasia, es decir, de pérdida de la expresión verbal debido a una lesión cerebral. En su experimento 1 se realizaron ejercicios no lingüísticos, como categorización y aritmética simple; el 2 fue de vocabulario e incluyó cognados tales como *rosa/rose* y palabras que no lo eran. En el primer tratamiento hubo una modesta mejoría en ambos idiomas, en el segundo el sujeto mejoró su habilidad para pronunciar cognados en ambos lenguajes y las palabras que no lo eran. Esto sugiere, una vez más, que los cognados apoyan el desarrollo de vocabulario en el primer idioma, pero también la capacidad de realizar las suficientes conexiones neurológicas en el cerebro para desarrollar la habilidad lingüística.

Por su parte, Greidanus *et al.* (2005) hicieron un estudio en el que los estudiantes universitarios participantes fueron organizados en seis grupos; dos de éstos tenían el francés como lengua materna y otros dos, formados por holandeses e ingleses, estudiaban este idioma. Se comprobó que tanto los grupos que tenían el francés como lengua nativa como los otros dos profundizaron en su conocimiento de las palabras; pese a que los exámenes contenían un número considerable de cognados en francés e inglés, quienes tenían este último como idioma no tuvieron mejores resultados que los del grupo de holandeses. Esto podría deberse a que los estudiantes que tenían como lengua materna el holandés no tuvieron problemas para reconocer tanto los cognados del francés como los del inglés porque ambos idiomas provienen de las mismas raíces.

En el cuadro 2.3 se presentan 22 idiomas que provienen de la familia indoeuropea y encontramos cómo una misma palabra puede ser igual o muy similar en todos esos idiomas.

**Cuadro 2.3.**  
Idiomas que provienen de la familia indoeuropea

Idioma	Palabra					
Inglés	month	mother	new	night	nose	three
Galés	mis	mam	newydd	nos	trwyn	tri
Gaélico	mil	máthair	nua	oíche	srón	tri
Francés	mois	mère	nouveau	nuit	nez	trois
Español	mes	madre	nuevo	noche	nariz	tres
Portugués	mês	mãe	novo	noite	nariz	três
Italiano	mese	madre	nuovo	notte	nas	tre
Latín	mensis	mater	novus	nox	nasus	tres
Alemán	monat	mutter	neu	Nacht	Nase	drei
Holandés	maand	moeder	nieuw	nacht	neus	drie
Islandés	mánuor	móóir	nýr	nótt	nef	þrjú
Suizo	mánad	moder	ny	natt	nasa	tre
Polaco	miesiąc	matka	nowy	noc	nos	trzy
Checo	měsíc	matka	nový	noc	nos	tri
Rumano	Lună	mamá	nou	noapte	nas	trei
Albano	muaj	nene	i ri	naté	hundë	tre, tri
Griego	Men	meter	neos	noch	rhis	treis
Ruso	mesyats	mat'	novy	nočj	nos	tri
Lituano	mėnuo	motina	naujas	natkis	nosis	trys
Arameo	Amis	mádar	nor	kisher	kit	yerek
Persa	Mah	madar	nau	Sap	bini	se
Sánscrito	Más	matar	nava	Nakt	nás	trayas

Fuente: Katzner (2002: 11).

Como podemos observar, algunas de estas palabras son iguales, se parecen o sus sílabas iniciales o finales son comunes. Es importante tomar esto en cuenta porque el estudiante puede utilizar su conocimiento previo para facilitar su aprendizaje de estos idiomas. De ahí que investigadores como Proctor *et al.* (2006) encontraran en sus investigaciones que los estudiantes de habla hispana que viven en un contexto donde se habla el idioma inglés están en desventaja ante sus compañeros de salón de clases, pero su conocimiento del vocabulario en español tiene un efecto positivo en su fluidez en el aprendizaje de esta lengua. Esto significa que los estudiantes transfieren las habilidades literarias del primer idioma al <sup>7</sup>

aprendizaje del segundo, por lo cual las estrategias que se utilizan en la lengua nativa del estudiante, como los cognados, le ayudan al estudiante no nativo porque ya conoce el significado de las palabras básicas y las usa para reforzar su aprendizaje del inglés.

Green (2004) refiere que los estudiantes bilingües cuyo primer idioma no es el inglés pero sí una lengua romance como español, francés, italiano o portugués, no inician su estudio del inglés a partir de cero, pues ya conocen algún vocabulario.

De acuerdo con un censo realizado en el año 2000 en Estados Unidos, la mayoría de las personas que estudian inglés en ese país son de habla hispana. Por otra parte, Nagy *et al.* (1992) encontraron que no todos los estudiantes reconocen y utilizan los cognados, por lo que es necesario que los maestros aprovechen la oportunidad y los enseñen en el salón de clases.

Rodríguez (2001) sugiere los siguientes pasos para enseñar a leer textos en inglés a estudiantes que tienen como lengua materna el español:

1. Los estudiantes leen el texto en silencio o en voz alta con un compañero de clase. Se discute el significado con el compañero o en un grupo pequeño.
2. Se discute el vocabulario del texto con los demás compañeros de clase. Se utilizan los cognados y el contexto para descubrir el significado. Se enseñan reglas ortográficas como que el sufijo *-tion* en inglés se convierte en *-ción* en español en palabras como *precaución/precaution*.
3. Se discuten las diferencias gramaticales entre el inglés y el español, tales como el orden de los sustantivos y adjetivos.
4. Se lee el texto en voz alta y los estudiantes leen en silencio. El maestro les solicita que busquen palabras que reconocen en forma oral.

5. Se lee un texto similar con palabras de uso germánico, sustituyendo los cognados. Se comparan los textos.
6. Se clarifican y explican las palabras del texto cuyo significado no se puede comprender utilizando los cognados del texto.

Esta técnica permite a los estudiantes reconocer los cognados y utilizarlos en su aprendizaje del inglés con muchas ventajas. Por ejemplo, en el ejercicio se visualiza la palabra, se pronuncia y al final se sustituye con palabras del inglés para hacer un contraste, lo cual ayuda al estudiante a valorar un conocimiento que ya posee y al mismo tiempo aprende vocabulario nuevo del inglés.

Otro estudio muy interesante es el de Woutersen (1996) en estudiantes holandeses bilingües en su idioma nativo y en inglés. Este autor investigó el nivel de decisión con respecto al léxico por aprender y los dividió en: avanzados, intermedios y casi nativos del idioma. A los tres grupos se les presentaron 40 cognados y 40 palabras que no lo eran, con un número similar de distractores en ambos idiomas.

En cada uno de los tres experimentos se utilizó un grupo de estudiantes holandeses: 32 de secundaria, 32 universitarios que estudiaban inglés y 16 con un nivel de inglés casi como si fuera su lengua nativa. Los resultados mostraron que en los de nivel intermedio de inglés hubo un efecto primario porque les ayudó a aprender los cognados; en los niveles avanzado y casi nativo tuvieron el mismo efecto tanto los cognados como las palabras que no lo eran. Esto significa que cuando una persona avanza en su aprendizaje de un idioma, en las decisiones que toma con base en lo que ya sabe no importa si son cognados o no. Lo anterior se debe a que el estudiante avanzado ya cuenta con el vocabulario suficiente en ambos idiomas, por lo que su interés en aprender ya no se basa en la relación que establece entre ellos, sino tal vez en la utilidad del vocabulario que se le presente.

Baptista (1989) hizo una investigación con estudiantes brasileños que estudiaban inglés con respecto a los errores en los patrones de acentuación de las palabras, para lo cual utilizó estrategias de predicción, así como patrones de acentuación en los cognados.

Las investigaciones anteriores apoyan la idea de que la enseñanza de los cognados favorece el aprendizaje de un segundo o tercer idioma. Sin embargo, es importante señalar que un factor determinante es la pronunciación del cognado. Al respecto se encontraron diversas investigaciones que ponen el énfasis en el papel que desempeña la pronunciación de los cognados.

#### IMPORTANCIA DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA Y DE LA PRONUNCIACIÓN DE LOS COGNADOS

Es necesario entender por qué la pronunciación tiene un papel determinante en la adquisición de vocabulario, y por lo tanto en el aprendizaje de un segundo idioma. Woutersen *et al.* (1994) encontraron que cuando se presenta la secuencia de un fonema determinado a un individuo lo primero que hace es revisar si tiene acceso a la forma de la palabra, es decir, si ésta existe para él, y en segundo término la forma de ella. Luego hace la conexión entre el concepto y su respectiva activación.

En este proceso el sujeto debe ser capaz de reconocer y entender la palabra, así como de hacer la activación en su cerebro para que cuando se relacionen la forma y el concepto en su vocabulario, pueda distinguirlas como una palabra. En el mismo sentido, dichos autores explican que es necesario utilizar el paradigma primario de repetición, el cual consiste en utilizar el estímulo varias veces. Si el sujeto no reconoce la palabra cuando la escucha por primera vez, o no le resulta familiar, probablemente no activará ningún proceso de su léxico mental, pero si la palabra se repite en muchas ocasiones, cada vez que la use el sujeto necesitará menor esfuerzo para entenderla.

A este respecto, Woutersen *et al.* (2006) explican dos fenómenos interesantes, la activación residual y la repetición intralingual. Cuando una palabra es activada por primera vez, el grado de activación es mayor que cuando se hace por segunda ocasión, a lo que se conoce como activación residual. Esto explica por qué para aprender una palabra es necesario repetirla varias veces a fin de recordarla y por qué olvidamos muchas otras que creíamos haber incorporado a nuestro vocabulario. Por otra parte, estos autores explican que cuando una palabra es accesada por segunda vez se necesita menos activación del sujeto para seleccionarla, a lo que se conoce como repetición intralingual.

Ambos fenómenos, la activación residual y la repetición intralingual, explican por qué en ocasiones hay palabras difíciles de aprender en primera instancia, ya que no existen procesos de activación que permitan relacionarlas con el léxico del sujeto por sí mismas. Éste debe ser capaz de reconocer la forma y el concepto para que pueda activar los mecanismos que le permitan acomodar las palabras nuevas en sí mismo. Por ejemplo, ¿le dice algo la palabra *besen*? Reconoce la forma, es una palabra de dos sílabas, pero ¿el idioma? ¿Español?, ¿no? Veamos *balai*, ¿le dice algo esta palabra?, ¿todavía no? Intentemos con otra: *scopa*, ¿no?, ¿qué tal *escoba*? Sí, *besen* es *escoba* en alemán, *balai* en francés y *scopa* en italiano. Ahora si repetimos la palabra *scopa*, *besen*, *balai*, *escoba*, esta representación le permitirá entender el concepto, pero ¿cuál cree que recordará con mayor facilidad? La palabra *scopa*, por supuesto, porque es la que más se acomoda al conocimiento previo, y puede recordar que *escoba* en italiano es *scopa*; suena más parecido que *balai* o *besen* de los otros idiomas. Sin embargo, *besen* parece provenir del verbo *besar* en español, lo que sería un falso cognado en ese idioma. ¿Qué pasaría si fuera al contrario? Veamos otro ejemplo: *turban*, ¿lo entiende?, ¿puede hacer alguna conexión con alguna palabra que conozca? La palabra está escrita en alemán. Ahora

le voy a dar la palabra en italiano, *turbante*, ahora en inglés y francés: *turban*.

Si realizáramos un ejercicio práctico estoy segura de que podría decirme cómo se dice escoba en italiano: ¿recuerdas? En francés o alemán tardaría un poco más de tiempo, pero probablemente lo recordaría si realizó las suficientes repeticiones intralingües para ello. Sin embargo, no creo que vaya olvidar nunca que en francés, alemán e inglés la palabra *turbante* es *turban*, y que en italiano y español son exactamente iguales. Sin embargo, la pronunciación sería diferente, por lo cual hay que tener especial cuidado en la pronunciación de los cognados, ya que la pronunciación varía considerablemente, sobre todo en inglés; por eso las personas reconocen las palabras en el texto escrito pero no en forma oral.

Otra investigación interesante es la de Celce (1977), que experimentó en un niño de dos años que estaba aprendiendo inglés y francés al mismo tiempo. Veamos:

1. El niño conocía y utilizaba las palabras tanto en francés como en inglés.
2. Se confundía con los significados iguales, aunque tuvieran diferente pronunciación, es decir, el uso de los cognados.
3. Cuando se le presentaba una sola forma en un idioma determinado, la utilizaba en ese idioma y no en el otro.
4. El niño enfrentó las mismas palabras tanto del inglés como del francés pero evadió la forma fonológica que le resultaba más difícil de pronunciar. Es decir no la utilizaba porque era más difícil.

Este estudio es revelador porque podría explicar por qué muchos adultos no alcanzan la fluidez necesaria en el inglés y pasan la vida estudiando el verbo *to be*. Evitan las formas fonológicas más complejas porque son más difíciles. Es decir, cuando en inglés encuentran 12 sonidos diferentes para las cinco vocales conocidas, lo que causa diferencias al pronunciar:

*cat* (gato), *cut* (cortar), *cot* (catre) o la diferencia entre *eat* (comer) y el pronombre *it* (eso), que son tan distintos pero que los estudiantes no alcanzan a diferenciar, otros ejemplos los encontramos en *hat* (sombbrero), *hot* (caliente) y *hut* (cabaña), para los estudiantes estas tres palabras tienen el sonido de la letra "a" sin embargo, al producir el sonido de la letra "a" en inglés, la pronunciación es decir su producción fonética es totalmente diferentes; lo mismo sucede en *sleep* (dormir) y *slip* (deslizarse). Así podríamos enumerar un sinnúmero de ejemplos que provocan la frustración del estudiante cuando no puede producir esos sonidos, que no puede reconocer. De ahí la importancia de la pronunciación en el segundo idioma y de la enseñanza de la correcta producción de los sonidos.

Desde hace más de treinta años existen publicaciones que se refieren a la importancia de la pronunciación. Una de ellas es la de Omar (1974), quien elaboró un manual para personas que habían aprendido árabe, que consiste en un vocabulario, gramática y pronunciación entre los dialectos marroquíes del levantino del árabe. Explica las variaciones en la pronunciación del árabe clásico, levantino y marroquí. Los contrastes de afixos y palabras del levantino y marroquí. Las expresiones sociales árabes y una lista de cognados y falsos cognados. Este trabajo apoya la teoría de que aunque existan palabras similares en los idiomas es importante conocer su significado y uso, pero sobre todo su pronunciación en los distintos dialectos del mismo idioma.

Nathan (1966) defendió la hipótesis de que la razón del alto índice de abandono de los estudios de ruso en los estudiantes universitarios no se debía solamente a que les resultaba un idioma difícil, sino a que no reconocían los cognados. Se requiere tanto la traducción de la gramática como el uso del método audiolingual para vencer el problema de vocabulario. Los maestros deben ayudar a los estudiantes a desarrollar una adecuada pronunciación y comprensión de lectura. De ahí que Schmidt-Mackey (1969) haya creado un programa



que se basa en una introducción de lectura de lenguas escritas en el alfabeto cirílico para idiomas como ruso, ucraniano, serbio y búlgaro. Como tal alfabeto es muy distinto del romano, este autor creó vínculos entre las letras y los sonidos de dichos idiomas y el inglés. En cada página se tienen un elemento fonético muy parecido al inglés. Se enseña letra por letra y se combinan con las letras ya aprendidas. Se utilizan palabras de lenguas eslavas iguales o muy parecidas en inglés. Este programa se puede utilizar en cualquier curso para principiantes, que es preparatorio para los métodos orales y los cursos de lectura de comprensión.

En el cuadro 2.4 se muestran los 18 alfabetos utilizados actualmente en el mundo, lo cual es de gran importancia porque nos permite entender que los alfabetos que se utilizan en el mundo son muy diferentes en su simbología y estructura, lo que dificulta su aprendizaje cuando el alfabeto que uno posee proviene de raíces latinas y romanas.

Por otra parte, existen alfabetos que se utilizan con propósitos religiosos o decorativos, como se observa en el cuadro 2.5.

Cuadro 2.5  
Alfabetos utilizados con propósitos religiosos o decorativos

ΑΒΓΔΗΞΖΟΤ

Copto

Deutsche Schrift

Fraktur

СЛОВѢНЬСКЪ

Iglesia eslava antigua

אבגדהכזחט

Deseret

CLÓ Ḷaelac

Irlandés uncial

Fᚱᚲᚸᚹᚺ

Runic

Fuente: <http://www.omniglot.com/writing/cyrillic.htm>.

Esto demuestra que los símbolos para la comunicación pueden variar de acuerdo con el propósito que se persi-

ga, pero pese a sus diferencias se pueden encontrar similitudes en los mismos. Ahora bien, así como es posible hallarlas al comparar los alfabetos, podemos encontrar coincidencias en los idiomas; este método toma el conocimiento previo del estudiante y lo utiliza para incrementar la comprensión de las palabras, aumentar el vocabulario y facilitar la lectura. De acuerdo con esto, al estudiante se le enseñaría la letra *h*, y supongamos que ya aprendió el uso de otras letras como la *a*. Por lo tanto se le da a conocer la *H* junto con la letra *a*, que es *ha* en búlgaro y *he* en inglés (véase el cuadro 2.6).

Cuadro 2.6  
Alfabeto cirílico

<b>А а (A)</b>	<b>Р р (R)</b>
<b>Б б (B)</b>	<b>С с (S)</b>
<b>В в (V)</b>	<b>Т т (T)</b>
<b>Г г (G)</b>	<b>У у (U)</b>
<b>Д д (D)</b>	<b>Ф ф (F)</b>
<b>Е е (E)</b>	<b>Х х (KH)</b>
<b>Ё ё (YO)</b>	<b>Ц ц (TS)</b>
<b>Ж ж (ZH)</b>	<b>Ч ч (CH)</b>
<b>З з (Z)</b>	<b>Ш ш (SH)</b>
<b>И и (I)</b>	<b>Щ щ (SHCH)</b>
<b>Й й (Y)</b>	<b>Ъ (-)</b>
<b>К к (K)</b>	<b>Ы (Y)</b>
<b>Л л (L)</b>	<b>Ь (')</b>
<b>М м (M)</b>	<b>Э э (E)</b>
<b>Н н (N)</b>	<b>Ю ю (YU or IU)</b>
<b>О о (O)</b>	<b>Я я (YA or IA)</b>
<b>П п (P)</b>	

Nota: Las letras que aparecen entre paréntesis representan su traducción.

Fuente: [www.pbs.org/.../reference/cyrillic.html](http://www.pbs.org/.../reference/cyrillic.html).

Podemos ejemplificar lo anterior de la manera siguiente: *he* en inglés equivale a *he* en estos idiomas, la *h* es similar en búlgaro y ruso. En ucraniano se utiliza el símbolo *ђ*.

Búlgaro: ha

Ruso: oh

Ucraniano: *ђ*y

Investigadores como Jiménez *et al.* (1999) van más allá de establecer relaciones entre idiomas y afirman que los lectores bilingües exitosos son aquellos que transfieren información entre dos idiomas de manera eficiente. Estos investigadores afirman que los estudiantes promedio y aquellos que tienen resultados inferiores enfrentan muchas dificultades para saber cómo hacer conexiones entre idiomas. De hecho ven a ambas lenguas como separadas y hasta como sistemas antagónicos.

Lo anterior demuestra que muchos lingüistas, profesores e investigadores han comprendido que la manera de aprender es mediante un proceso que tenga sentido para el estudiante, es decir, utilizando su propio idioma.

Asimismo, Vygotski (1986) afirma que el aprendizaje tiene tres elementos básicos: percepción, abstracción y control. A partir de esta estructuración cognoscitiva se establece una estructura por medio de la cual el individuo puede pensar y actuar. Por lógica, si se percibe una palabra que no se entiende no es posible aprenderla, pero cuando se abstrae por medio de la comprensión se le puede utilizar, es decir, controlarla cuando se necesite. Esto me sucedió de manera personal en China cuando trataba de aprender algunas palabras como *gracias* y *hola* en mandarín. En un principio mis esfuerzos por percibir la pronunciación fueron difíciles ya que dicho idioma utiliza los tonos y la entonación para producir distintos significados, lo cual lo hace muy difícil de entender, pareciera que es un idioma *musical*. Los tonos del mandarín son cuatro y dependiendo de la entonación alta, alta hacia arriba, baja y alta hacia abajo se determinan los significados de pa-

labras que significarían lo mismo si no fuera por la entonación distinta. Aprendí expresiones como buenos días, *Ni Zao*, y gracias, *Ni hao*. Recuerdo que trataba de hacer referencia a alguna palabra en español para poder aprender la palabra china, pero me sonaban tan parecidas que realmente me fue difícil aprender las palabras mínimas que necesitaba para comunicarme.

Además de todas estas consideraciones, debemos referirnos a los expertos en el desarrollo de lectura para saber si existen investigaciones en este sentido. Romero (2004) describe en el Panel Nacional de Lectura realizado en California en 2002, cinco métodos fundamentales para enseñar vocabulario:

1. Enseñanza explícita, utilizando definiciones de palabras.
2. Enseñanza implícita, los estudiantes deben leer mucho.
3. Métodos que utilicen recursos multimedia, como representaciones gráficas e hipertexto.
4. Métodos de capacidad, en los cuales se pone el énfasis en la práctica para hacer lecturas automáticas.
5. Métodos de asociación, en los cuales los estudiantes hacen asociaciones y conexiones entre palabras que conocen y otras que desconocen.

Aunque el panel no centra sus investigaciones en el área de lenguas extranjeras, esto nos da una idea de que para mejorar en el idioma nativo la lectura de comprensión es necesario realizar este tipo de conexiones. De ahí que sea aún más necesario hacerlo cuando se está aprendiendo un segundo idioma. Al respecto Graves y Watts-Taffe (2002) recomiendan cuatro componentes en cualquier tipo de enseñanza de vocabulario:

1. Una amplia lectura para que el aprendizaje implícito ocurra.
2. Enseñar palabras individuales.
3. Enseñar estrategias para el aprendizaje de palabras.
4. Concientizar a los alumnos sobre la importancia de aprender vocabulario.

En el tema de la importancia de la concientización sobre el aprendizaje del vocabulario encontramos, Garrison (1979) estudió en una clase de nivel universitario donde se les enseñaba a los estudiantes español pero también las relaciones entre este idioma y el portugués. El estudio demostró que con ello los alumnos se hicieron más conscientes de las similitudes de ambos idiomas, a la vez que mejoraron su aprendizaje. Asimismo, el autor comenta que este tipo de clase hizo a los estudiantes más conscientes de las relaciones existentes entre los distintos idiomas y estimuló su interés por aprender otros idiomas.

También se han hecho estudios comparativos de estudiantes latinos y anglosajones. Mara *et al.* (2004), realizaron un interesante trabajo con un grupo control y otro de intervención en el quinto grado de primaria. Ambos grupos estaban compuestos por estudiantes latinos y anglosajones. Se les enseñaron los significados de palabras académicas con estrategias que utilizaban información del contexto, inferencia de palabras y cognados. La intervención consistió en que los estudiantes latinos tuvieran un texto en español con las nuevas palabras, que aquellas deberían presentarse en inglés en distintos contextos de significado y que su conocimiento incluyera la pronunciación, ortografía, morfología y sintaxis de las palabras. Los estudiantes del grupo al que se les aplicaron estas estrategias mejoraron mucho más que los del grupo en el que no se utilizaron. Los resultados fueron mejores en cuanto al conocimiento de las palabras enseñadas, un vocabulario más profundo, la comprensión de múltiples significados y una mayor comprensión de lectura, y demostraron que el grupo intervenido obtuvo mejores resultados tanto para los integrantes monolingües como para latinos que aprendían inglés. Esto comprueba la teoría de que al enseñar estrategias para el aprendizaje de vocabulario y análisis de palabras se obtienen mejores resultados en todos los estudiantes.

Giauque (1985) explica que los maestros realmente buenos para enseñar idiomas no intimidan a los estudiantes hablándoles sólo en el idioma que están aprendiendo. Por el contrario, dedican tiempo a ayudarlos a adquirir la confianza y seguridad suficientes para que comiencen a utilizar el segundo idioma. Estos profesores desde el primer día de clases utilizan técnicas para ayudar a los estudiantes, les hablan más despacio de lo normal, utilizan cognados, les escriben las instrucciones en español si es necesario.

Esta investigadora ha encontrado que los estudiantes se sienten más seguros de sí mismos si se les introduce en el segundo idioma considerando el propio, lo cual ayuda a que sea menor la ansiedad y el aprendizaje resulte más efectivo.

Por último, dada la importancia de hacer este tipo de investigaciones, encontramos que Giauque (1986) presenta 53 trabajos, artículos e investigaciones centradas en la importancia de enseñar la pronunciación. Temas como la necesidad de enseñarla, técnicas de su enseñanza, uso de habilidades de lectura y pronunciación, el lugar de la enseñanza de la pronunciación en la secuencia del aprendizaje, la fonética, aprender utilizando las reglas de pronunciación en lugar del proceso de imitación y algunos enfocados en la forma como se deben enseñar los cognados.

Sin embargo, también hay estudios que presentan puntos conflictivos con respecto a la interferencia de la lengua materna. A continuación se presentan algunas concepciones en torno a esta temática.

#### INTERFERENCIA DEL PRIMER IDIOMA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Néli estudia los puntos conflictivos en el proceso de adquisición del español por aprendices brasileños y afirma que las interferencias de la lengua nativa apoyan el aprendizaje si son positivas. Pero si son negativas tienen una interferencia negativa. Basa su tesis en postulados como el de Lee (1968),

quien afirma que la primera causa, y la única, de las dificultades y los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz.

Al respecto Weinreich (1953) apoya el postulado al explicar *la interferencia* que ocurre cuando el estudiante de una lengua extranjera tiene hábitos formados en su lengua materna que entran en conflicto si son distintos a los de la lengua extranjera, pero también si son parecidos, si existen similitudes entre ambas lenguas. Este postulado, a diferencia del de Lee, posee elementos que conviene considerar: primero, es cierto que al explicar los distintos tiempos gramaticales se usa el llamado análisis contrastivo de ambos idiomas, pero también lo es que el uso de auxiliares como *did* y *do/does* es de lo más difícil para los estudiantes latinos ya que en español no se usan auxiliares; en contraste, cuando se le enseña al estudiante que el presente continuo es exactamente igual que en español, ellos rápidamente hacen la transferencia y lo aprenden (*I am eating* = yo estoy comiendo). Los estudiantes no tienen ninguna dificultad para entender el presente simple: *yo como* (*I eat*), pero si les pedimos que lo conviertan en pregunta se preguntan ¿por qué hay que agregar el auxiliar *do* y el *does*?, *Do you eat*? ¿No sería suficiente decir *you eat*? Por qué agregar el *do*. Esto lo confunde, pero una vez que entiende las estructuras del idioma que está aprendiendo es capaz de asimilarlas y utilizarlas.

Koutsoudas (1962) y Wode (1978, citados por Néli) hacen una crítica interesante al idioma nativo al evidenciar que generalmente son las semejanzas entre las lenguas y no las diferencias las que provocan mayores problemas, pues existe la tendencia natural del estudiante a apoyarse en su conocimiento anterior (L1) en la producción de la lengua extranjera, precisamente debido a sus semejanzas.

Moreira y Hamilton (2006) explican que la interferencia semántica está presente al comparar estudiantes de primaria cuyo idioma nativo es el español con alumnos que tienen como lengua materna el inglés. Obtuvieron mejores resultados en el

grupo de estudiantes nativos del inglés al examinar la comprensión de imágenes visuales y rimas. Cuando analizaron los resultados de los estudiantes nativos de español encontraron que presentaban errores de interferencia semántica.

Esto es natural, imaginemos el mismo estudio pero ahora con nativos del español y estudiantes cuyo primer idioma es el inglés. Cuando les presentemos las imágenes visuales y las rimas en español lo más probable es que traten de hacer conexiones de acuerdo con su primer idioma, lo cual no significa que sean errores, sino que el cerebro trata de acomodar el concepto con base en el conocimiento que se posee. En el cuadro 2.7 se muestra el tipo de ejercicios utilizados en los exámenes de rimas.

Cuadro 2.7  
Palabras que se utilizan en exámenes de rima

went	sent	bent	dent	tent	rent	hold	cold	told	fold	sold	gold
pat	pad	pan	path	pack	pass	lane	lay	late	lake	lace	lame
kit	bit	fit	hit	wit	sit	must	bust	gust	rust	dust	just
teak	team	teal	teach	tear	tease	din	dill	dim	dig	dip	did
bed	led	fed	red	wed	shed	pin	sin	tin	fin	din	win
dug	dung	duck	dud	dub	dun	sum	sun	sung	sup	sub	sud
seep	seen	seethe	seek	seem	seed	not	tot	got	pot	hot	lot
vest	test	rest	best	west	nest	pig	pill	pin	pip	pit	pick
back	bath	bad	bass	bat	ban	way	may	say	pay	day	gay
pig	big	dig	wig	rig	fig	pale	pace	page	pane	pay	pave
cane	case	cape	cake	came	cave	shop	mop	cop	top	hop	pop
coil	oil	soil	toil	boil	foil	tan	tang	tap	tack	tam	tab
fit	fib	fizz	fill	fig	fin	same	name	game	tame	came	fame
peel	reel	feel	ell	keel	heel	hark	dark	mark	bark	park	lark
heave	hear	heat	heal	heap	heath	cup	cut	cud	cuff	cuss	cud
thaw	law	raw	paw	jaw	saw	pen	hen	men	then	den	ten
puff	puck	pub	pus	pup	pun	bean	beach	beat	beak	bead	beam
heat	neat	feat	seat	meat	beat	dip	sip	hip	tip	lip	rip
kill	kin	kit	kick	king	kid	hang	sang	bang	rang	fang	gang
took	cook	look	hook	shook	book	mass	math	map	mat	man	mad
ray	raze	rate	rave	rake	race	save	same	sale	sane	sake	safe
fill	kill	will	hill	till	bill	sill	sick	sip	sing	sit	sin
bale	gale	sale	tale	pale	male	wick	sick	kick	lick	pick	tick
peace	peas	peak	peach	peat	peal	bun	bus	but	bug	buck	buff
sag	sat	sass	sack	sad	sap	fun	sun	bun	gun	run	run

Si construyéramos la tabla utilizando palabras en español con niños que tuvieran como lengua materna el inglés el efecto sería exactamente el mismo. Los niños en cuyo idioma nativo si pronuncian las palabras tendrán mejores resultados. El cuadro 2.8 muestra palabras que riman en español.

Cuadro 2.8  
Palabras con rima

lote	bote	azote	miel	fiel	riel
atole	pinole	guacamole	sol	col	frijol
gato	pato	rato	piñón	tostón	llorón
Ana	lana	rana			

Fuente: <http://www.ed.gov>.

En este sentido coincido con Fernández (1997) cuando afirma que es necesario utilizar la interlengua, un sistema que de acuerdo este autor funciona como filtro en la persona, es decir, se utiliza el sistema existente y sobre él se va construyendo, perfeccionando y evolucionando hasta llegar al nuevo. Este sistema intermedio sigue las huellas dejadas por la lengua nativa o madre, toma algunas reglas de la lengua meta y establece ciertas estructuras que no pertenecen ni a L1 ni a L2. El fenómeno de la transferencia de L1, ya sea positivo o negativo, se evidencia en la interlengua.

Todos estos estudios demuestran la importancia del idioma nativo en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, veremos brevemente un tema que, aun cuando no es objeto de este estudio, ayuda a complementar la idea del aprendizaje de idiomas: el bilingüismo.

#### EL BILINGÜISMO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Da Silva y Signoret (2005) siguen un interesante camino sobre lo estudiado en los últimos años acerca del bilingüismo.

De acuerdo con estas autoras, el bilingüismo es un tema que ha generado opiniones contrapuestas. Hasta los años setenta del siglo pasado se le criticaba y no recomendaba, pero a partir de esta década los estudios presentan una opinión positiva del mismo. Señalan el postulado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1951) según el cual los expertos recomendaban la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua materna, para después introducir la segunda lengua.

Ephstein (citado por Vygostsky, 1978) considera que el bilingüismo tiene como consecuencia la mezcla de dos idiomas y que ésta implica dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo y confusión. Dicho autor plantea que el bilingüismo afecta también el pensamiento. Cada idioma tiene su propio recorte sintáctico, fonético y semántico, lo que dificulta el pensamiento del políglota. Sin embargo, Da Silva y Signoret (2005) destacan que autores como Peal y Lambert (1962) afirman que los bilingües obtienen mejores resultados en pruebas de inteligencia verbal en la formación de conceptos sustentada en la flexibilidad mental y simbólica. Liedke y Nelson (1968) afirman que los bilingües muestran mayor destreza en la formación de conceptos. Lanco-Worrall (1972) determinan que los bilingües tienen mayor desarrollo semántico. Scout (1973) analiza las habilidades superiores de los bilingües en áreas del pensamiento divergente, la creatividad e imaginación. Carringer (1974), Genesee *et al.* (1975), Biaystock (1987) y Malakoff (1992) apoyan el bilingüismo y afirman que los bilingües tienen un pensamiento más creativo y flexibilidad cognitiva, mayor conciencia de las necesidades comunicativas del interlocutor, atención selectiva y un buen manejo de la habilidad metalingüística de la traducción.

Esta sección del bilingüismo está incluida en el presente estudio para demostrar que existen diferentes posturas no sólo con respecto al uso o no de los cognados en el aprendizaje de un idioma sino al hecho de ser o no bilingüe con autores

durante el lapso 1917 a 1953, que consideraban que el bilingüismo es la causa de deficiencias cognitivas y niveles más bajos de inteligencia. Los autores críticos del bilingüismo que más resaltan Silva y Signoret (2005) son Goddard (1917), quien afirmaba que los judíos son débiles mentales. Brigha (1923) argumentaba que los inmigrantes tenían un nivel pobre de inteligencia, mientras que según Anastasi y Córdoba (1953) los niños hispanos tenían grandes desventajas en su desempeño en el inglés.

La importancia de las diferentes posturas de esta investigación es evidente porque pone de manifiesto que es necesario hacer investigación en áreas poco estudiadas ya que de lo contrario se corre el riesgo de caer, como los críticos del bilingüismo, en juicios debidos tan sólo a la falta de los elementos teóricos y conceptuales para poder realizar consideraciones generales sobre una temática determinada.

Si contamos con información relevante y fidedigna podremos entender los procesos de aprendizaje de idiomas, tarea que permitirá desarrollar métodos que faciliten el aprendizaje no sólo de idiomas sino también de una cultura basada en el desarrollo del pensamiento, la flexibilidad cognitiva y la capacidad lingüística,

#### LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE IDIOMAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California inició sus actividades en 1974 con el objetivo de ofrecer a los estudiantes universitarios cursos de inglés y de otros idiomas. En 1992 se convirtió en Escuela de Idiomas e impartía el programa de técnico en traducción, y en 1996 se abrieron las licenciaturas en docencia del idioma inglés y traducción del idioma inglés. En 2004 esta escuela fue elevada a la categoría de facultad con la creación de la maestría en docencia, impartida en forma conjunta con la Facultad de Pedagogía e Idiomas.

Actualmente se enseñan seis idiomas: inglés, alemán, japonés, italiano, francés y español. Los programas educativos se imparten de manera semestral, cada uno con una duración de 16 semanas por semestre; se ofrecen de manera integral, es decir, desarrollando las cuatro habilidades: escuchar, leer, escribir y hablar. Ninguno de sus programas incluye los cognados como referentes adicionales.

En el siguiente capítulo presentamos la metodología utilizada para demostrar cómo el uso de cognados desarrolla las capacidades cognitivas de un grupo de estudiantes de inglés en el nivel universitario.



### 3. Metodología

Nada es estático, todo cambia con el paso del tiempo. La investigación ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad, ha desempeñado un papel determinante en los cambios que ha sufrido el mundo desde sus inicios. Fue investigando como llegamos al nivel de desarrollo que presenta el mundo en que vivimos, que hoy disfrutamos y sufrimos; es resultado de conocimientos que han dado paso a los avances tecnológicos que podemos aprovechar, a las maravillas que la tecnología nos ofrece. Sin embargo, los nuevos cambios nos obligan a buscar otras formas de aprovechar lo que sabemos.

Como resultado de la búsqueda de alternativas, esta investigación presenta una propuesta que busca aportar un nuevo enfoque utilizando un conjunto de preguntas e hipótesis que se pretende probar como válidas al final del trabajo.

#### ENFOQUES DEL ESTUDIO

La presente investigación es un estudio de caso en el que se utiliza una combinación del paradigma racional o cuantitativo, basado en una postura no interactiva en la que el investigador observa la realidad y predice el resultado de su experimento. Por otra parte, la investigación es de tipo *exploratoria, descriptiva y cuasi experimental*. Es *exploratoria* porque busca reconocer que existe una oportunidad para

instrumentar nuevas alternativas de enseñanza, como lo define Rojas (2001).

Su propósito es recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar una metodología, depurar estrategias, etcétera, para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo. Al respecto Hernández *et al.* (1998) señalan que los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del que se tienen muchas dudas o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando se desea indagar sobre temas que permitan aportar nuevas perspectivas del problema que no han sido suficientemente estudiadas.

Para los efectos de esta investigación reconocemos que su tema ha sido abordado desde distintas perspectivas, pero no se encontraron estudios similares en México ni en el lugar donde se realizó.

El presente estudio sostiene que representa una ventaja el uso del conocimiento que el estudiante de inglés posee de su lengua materna y pretende fundamentar, mediante un proceso de intervención, un diseño experimental aplicado a un grupo de estudiantes universitarios que estudian dicho idioma y a quienes se les enseñaron los cognados y falsos cognados.

Para verificar las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo se propone que existe relación entre el estudio de cognados y falsos cognados, así como su uso, y el desempeño del grupo experimental, el cual se presume tendrá mejor desempeño académico que los que no los utilizan en clase.

La investigación es también de tipo *descriptivo* porque se realizaron observaciones y se aplicaron cuestionarios a maestros de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California para verificar si se enseñan o no cognados en el aula y su opinión con respecto al tema. En

sus estudios de investigación descriptiva, Tamayo y Tamayo (2006) explican que para evitar errores o problemas en el manejo de los datos esto se debe hacer de manera sistemática, paso a paso, y poner especial énfasis en el análisis de aquellos con los cuales se presentan los fenómenos o hechos de la realidad. En el mismo sentido, Hernández *et al.* (1998) explican que este tipo de estudios son útiles para mostrar las dimensiones y los ángulos que pueden tener un fenómeno o suceso en una comunidad o situación determinada. Estos estudios pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a que se refieren, aun cuando no es su objetivo indicar cómo se relacionan.

La presente investigación pretende conocer la opinión que tienen los docentes de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California con respecto a la enseñanza de cognados y si la utilizan o no en su práctica docente.

Por último, el tipo de investigación que se realizó fue cuasi experimental ya que, como menciona Salkind (1999), el investigador no tiene control total sobre el criterio empleado para asignar participantes a grupos ni sobre los efectos que examina. Puesto que la investigación se efectúa después de la asignación, tampoco se tiene control sobre las causas de cualquiera de los efectos que se estén examinando.

Sin embargo, esta investigación permitió seleccionar a los sujetos en función del grupo al que pertenecen sin controlar las variables de cada uno de ellos, lo que en cierta medida es importante en las investigaciones porque existen factores de variabilidad. Gracias a esto en un momento dado se podrá realizar nuevamente la investigación con sujetos seleccionados en función del grupo al que pertenecen y no necesariamente por medio de una selección *a priori*. En el cuadro 3.1 se presenta una matriz de congruencia basada en la matriz de un ejercicio de Alcántar *et al.* (2006).

Cuadro 3.1. Matriz de congruencia: método para el aprendizaje de idiomas utilizando cognados y falsos cognados

Preguntas	Objetivo	Categoría	Variables operativas	Hipótesis
<p><b>General</b></p> <p>¿La enseñanza de los cognados tiene un efecto en el aprendizaje de inglés de los estudiantes del Centro de idiomas de la UABC? Capítulo 1 y 3</p>	<p><b>General</b></p> <p>Elaborar un modelo de enseñanza de inglés utilizando como método de enseñanza-aprendizaje el uso de cognados y falsos cognados.</p>	<p>Aprendizaje/Enseñanza</p>	<p>Variable dependiente: Aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Variable independiente: Enseñanza de cognados y falsos cognados</p>	<p>H1: la enseñanza de cognados en el grupo experimental A generará que el grupo obtenga mejor aprovechamiento en el examen de salida en las áreas de vocabulario y comprensión de lectura que los grupos control B y C</p>
<p><b>Específico</b></p> <p>¿Cuál es la postura de los profesores del Centro de Idiomas de la UABC con respecto a la enseñanza de los cognados y falsos cognados en los idiomas? Capítulo 3.</p>	<p><b>Específico</b></p> <p>Identificar las áreas de desempeño en las que por medio de la enseñanza de los cognados en el aula y en un contexto específico, los estudiantes obtienen mejores resultados en un examen de aprovechamiento.</p>	<p>Postura de profesores Enseñanza</p>	<p>Variable dependiente: Postura de los profesores con respecto a la enseñanza de cognados.</p> <p>Variable independiente: Enseñanza de cognados</p>	<p>H2: los profesores de lenguas extranjeras del Centro de Idiomas de la UABC, consideran que la enseñanza de cognados y falsos cognados es un factor que apoya el aprendizaje de idiomas</p>
<p><b>Específico</b></p> <p>¿Los profesores del Centro de Idiomas de la UABC enseñan los cognados y falsos cognados en el salón de clase? Capítulo 3.</p>	<p><b>Específico</b></p> <p>Analizar si los docentes del Centro de idiomas de la UABC utilizan los cognados y falsos cognados como método de enseñanza en el aula.</p>	<p>Desempeño o actuación del profesor/Enseñanza.</p>	<p>Variable dependiente: Desempeño del profesor en el aula.</p> <p>Variable independiente: Enseñanza o no de cognados</p>	<p>H3: los profesores del Centro de idiomas de la UABC no utilizan la enseñanza de los cognados y falsos cognados para el aprendizaje de inglés en el aula.</p>

## CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se realizó en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en la ciudad de Mexicali, Baja California, en el noroeste de México. Fundada en el año de 1957, la institución conjuga los tres elementos que Touraine (1973) considera sustantivos en el concepto de universidad: producción de conocimientos a través de las investigaciones, transmisión de los conocimientos vía docencia y otras formas de comunicar los valores culturales y utilización de los conocimientos por medio de los profesionales que egresan de las aulas. Touraine marca con ello una línea continua que abarca la producción, transmisión y utilización del conocimiento que se debe producir en la universidad.

Es esta investigación el resultado de dicho proceso continuo hasta el uso del conocimiento se realizó durante el periodo 2005-2006 en la Facultad de Idiomas de la UABC, campus Mexicali. Esta Facultad atiende aproximadamente 3 800 alumnos por semestre, de los cuales 2 800 se encontraban estudiando el idioma inglés. Sin embargo, la proporción de egresados del programa durante los tres años es del 15 por ciento, lo que significa que de los 1 500 estudiantes de nuevo ingreso egresan en cada generación entre 100 y 110.

En el presente estudio se seleccionó el idioma inglés porque se consideró que actualmente es indispensable aprenderlo, aunque cada vez sea más importante aprender no sólo un segundo idioma sino tres, cuatro o más, puesto que países como Alemania, Francia y Canadá se encuentran en una búsqueda constante de socios para desarrollar sus áreas académicas y económicas. Prueba de ello son las relaciones de la UABC con el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán) y la Universidad de Québec, Canadá, para el establecimiento de convenios específicos en beneficio mutuo.

## TÉCNICAS Y MÉTODOS

Una vez estudiadas las teorías generales sobre la enseñanza

de idiomas y las distintas investigaciones sobre el uso de cognados en la enseñanza, es necesario acercarse a la realidad para poder dar respuesta a las hipótesis y a la pregunta que nos hicimos en otra parte de este trabajo: si la enseñanza de los cognados tiene un efecto en el aprendizaje en los estudiantes de inglés, y más específicamente, cuál es la postura de los profesores de la Facultad de Idiomas con respecto a los cognados y falsos cognados en la enseñanza de éstos y si enseñan los cognados y falsos cognados en el salón de clase.

Para someter a prueba las hipótesis planteadas y operacionalizar las variables se hizo un diseño experimental en el primer semestre de 2006, se aplicaron cuestionarios a maestros de agosto a octubre de dicho año y se observó a seis profesores de la Facultad de Idiomas de septiembre a noviembre 2006, es decir, en el segundo semestre.

La siguiente parte de este trabajo se divide en tres secciones de acuerdo con los instrumentos de investigación utilizados (véase el cuadro 3.2).

**Cuadro 3.2**  
Método y sujetos de estudio de la investigación

Etapa	Método/técnica de investigación	Sujetos
Etapa I	Estudio descriptivo/ cuestionarios	Docentes
Etapa II	Estudio descriptivo/ observaciones	Docentes
Etapa III	Estudio cuasi experimental	Alumnos

### *Etapa I. Estudio descriptivo/cuestionarios*

*Cuestionario a docentes para conocer sobre la enseñanza de cognados en el salón de clases.* En la segunda parte de esta investigación se aplicó un cuestionario a los profesores (véase el anexo 1) con el fin de conocer su opinión acerca del uso de los cognados, así como su conocimiento sobre el tema. Sus respuestas nos permitieron conocer las relaciones entre

la experiencia y conocimiento de los profesores, las técnicas que emplean al enseñar cognados y determinar la importancia que dan a la enseñanza de cognados en su práctica docente.

*Sujetos seleccionados a los que se aplicaron los cuestionarios.* Como ya se dijo, la Facultad de Idiomas de la UABC, campus Mexicali, cuenta con 110 profesores, pero únicamente 70 son de lenguas extranjeras, el resto son profesores de las carreras de traducción y docencia de idiomas y de la Maestría en Docencia. Por lo tanto, la población de estudio son los 70 maestros del Centro de Idiomas de la Facultad, es decir, los de inglés, francés, alemán, japonés e italiano. Se ha determinado incluir a los 70 porque todos ellos reúnen los requisitos de inclusión siguientes:

1. Ser parte de la planta docente del Centro de Idiomas, impartiendo como mínimo un curso en el segundo semestre de 2007.
2. Tener nivel mínimo de licenciatura o una experiencia de cinco o más en la enseñanza de lenguas extranjeras.
3. Tener mínimo 18 y menos de 65 años de edad.

Se verificó el perfil de la planta docente del Centro de Idiomas y se procedió a la elaboración del cuestionario.

*Diseño del cuestionario a maestros y operacionalización de las variables.* Para el diseño del cuestionario primeramente se seleccionó la información que se quería obtener para la investigación. Considerando la hipótesis y las variables se procedió, a establecer los indicadores para cada una de las preguntas del cuestionario, que sería el instrumento para determinar la comprobación o no de la H3: los profesores del Centro de Idiomas de la UABC no utilizan la enseñanza de cognados y falsos cognados para el aprendizaje de inglés en el aula. En el cuadro 3.3 se muestra la operacionalización de la variable dependiente y la independiente del cuestionario aplicado a docentes.

**Cuadro 3.3.**  
**Operacionalización de las variables del cuestionario  
aplicado a docentes**

Operacionalización de las variables  
 $DV = f ( V1 )$   
DV: Desempeño del profesor en el aula  
*f*: función de  
(V1): enseñanza de cognados

Indicadores:

1. Técnicas de enseñanza de cognados.
2. Técnicas de aprendizaje de cognados.
3. Relación entre el aprendizaje y la enseñanza de cognados.
4. Perfil del docente que usa o no cognados.

Indicadores:

1. Conocimiento de los cognados.
2. Usa o no los cognados en clase.
3. Materiales para la enseñanza de cognados.
4. Perfil del docente que tiene conocimientos sobre los cognados.

Estos indicadores fueron determinantes para la elaboración del cuestionario y proporcionan evidencia para comprobar las hipótesis planteadas. En el cuadro 3.4 se muestran los indicadores utilizados por el investigador.

El cuestionario se dividió en dos secciones. En la primera se indaga por los antecedentes académicos mediante cuatro preguntas: grado máximo de estudios, experiencia, idioma que imparte y los niveles. Esto permitió determinar si existían diferencias entre el nivel de estudios y el conocimiento que el profesor tuviera con respecto a los cognados, o entre su experiencia y el nivel que impartía. La segunda sirvió para determinar el conocimiento de los cognados y el método de

enseñanza que utiliza el profesor para enseñarlos. Esta sección consistió de 16 preguntas divididas en dos partes; la primera incluyó cuatro preguntas de antecedentes académicos y la segunda 12 cuestionamientos sobre el conocimiento que tenían los maestros sobre cognados, así como acerca de sus técnicas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

**Cuadro 3.4**  
Indicadores del cuestionario aplicado a docentes

	Antecedentes académicos	Hipótesis	Indicadores	Tipo de pregunta
1	Grado máximo, estudios	H2	4	Parcialmente estructurada
2	Experiencia	H2	4	Estructurada
3	Idiomas que imparte	H2	4	Literal
4	Niveles que imparte	H2	4	Estructurada
<i>II Uso de cognados</i>				
1	Conocimiento de cognados	H3	1	Abierta
2	Conocimiento de falsos cognados	H3	1	Abierta
3	Necesario el uso de cognados	H3	2	Parcialmente estructurada
4	Razones	H3	2	Abierta
5	Momento que considere que debe enseñar	H3		Estructurada
6	Técnicas de enseñanza	H2	1	Abierta
7	Técnicas de aprendizaje	H2	2	Abierta
8	Uso de cognados	H2	2	Literal
9	Razones	H2	2	Abierta
10	Conocimiento de cognados	H3	1	Estructurada
11	Uso de materiales	H3	3	Abierta
12	Comentarios	H2	4	Abierta

*Procedimiento y estrategias de aplicación de cuestionarios.* El cuestionario se aplicó de agosto a octubre de 2006, primeramente se piloteó con cinco maestros. Como dice Pardini (2005), el cuestionario piloto se aplica a un pequeño grupo de personas para verificar su operatividad, validez y confiabilidad. Su aplicación en forma experimental permite hacer las rectificaciones necesarias antes de aplicarlo a una muestra mayor. Se aplicó a cinco maestros seleccionados al azar, quienes no tuvieron ningún problema para contestarlo;

cuatro de ellos lo contestaron en visitas no programadas al investigador y en su presencia, el quinto pidió al investigador se le permitiera responderlo con posterioridad porque iba camino a su clase, por ello se recibió el cuestionario al día siguiente.

Luego de la aplicación piloto, el cuestionario se aplicó a todos los maestros del Centro de Idiomas que imparten cursos de lenguas extranjeras, es decir, se empleó la técnica del censo para conocer la opinión del 100 por ciento de los docentes y no de una muestra, ya que 70 docentes es un número manejable. La estrategia que se siguió fue la de mandarles primeramente un aviso mediante el sistema de comunicación interna, el cual consiste en que la dirección de la Facultad de Idiomas manda cada semana o cada 15 días un reporte de cambios, anuncios o problemas que se suscitan. Se les avisó a los académicos por correo electrónico que en aquella semana se les dejaría un cuestionario de 16 preguntas relacionadas con el uso de cognados. En dicha semana se colocaron los 70 cuestionarios en las gavetas de los profesores de lenguas extranjeras. A los tres días se revisó que hubieran sido recogidos, lo cual había sucedido en el 90 ciento de los casos.

En la primera semana se recibieron tres cuestionarios contestados, en la segunda seis y en la tercera nueve. Un mes después se contaba con sólo 18 cuestionarios. Por lo tanto, se optó por utilizar una lista de maestros para solicitarles uno por uno la entrega del cuestionario, labor que estuvo a cargo de una secretaria de la Facultad. De esta manera se logró reunir 11 cuestionarios más, para un total de 29. Puesto que aún no eran suficientes, se visitó a los docentes en sus cubículos y en las salas de maestros, de material didáctico y de producción de materiales. Esta actividad fue realizada de las diez de la mañana al mediodía. Se obtuvieron 14 cuestionarios adicionales en sólo dos horas, cifra muy parecida a los 18 cuestionarios que se habían reunido en cuatro semanas.

El total de cuestionarios recabados en ocho semanas, de finales de agosto a principios de octubre, fue de 44, lo que equivale al 62.8 por ciento de los maestros del Centro de Idiomas, lo que se puede considerar una muestra suficiente para los propósitos de la investigación. En el cuadro 15 se muestran las estrategias utilizadas y el tiempo estimado de planeación para aplicar cuestionarios a los docentes.

**Cuadro 3.5**  
Estrategias y tiempo estimado de planeación para aplicación de cuestionarios a docentes

Etapa	Estrategia	Tiempo estimado	Sujetos	Duración real
1	Piloteo de cuestionario	Tres días	Cinco maestros	Una semana
2	Aviso por correo electrónico	Un día	70 maestros	Un día
3	Se colocaron 70 cuestionarios en las gavetas respectivas	Dos semanas	70 maestros	Tres semanas
4	Solicitar cuestionarios en forma individual, por medio de la secretaria	Una semana	Lista de maestros	Tres semanas
5	Aplicar los cuestionarios personalmente a los docentes	Una semana	14 maestros	2 horas

### *Etapa II. Estudio descriptivo/observaciones*

En esta etapa se observó a los docentes con el fin de conocer los métodos que utilizaban para enseñar cognados y falsos cognados.

*Observación en el salón de clases del uso de cognados por docentes de la Facultad de Idiomas.* Con respecto a las observaciones en el aula, Sacristán y Pérez (2005) afirman que si consideramos el aprendizaje escolar como un proceso de asimilación y reconstrucción por parte del alumno, la cultura y el conocimiento público de la comunidad social, debemos incluir el papel del profesor en este proceso de reconstrucción mediante el análisis de lo que sucede en el aula para poder mejorar su práctica docente. Las perspectivas de enseñanza señaladas por estos autores son:

1. Transmisión cultural.
2. Entrenamiento de habilidades.
3. Fomento del desarrollo natural.
4. Cambios conceptuales.

En la enseñanza de idiomas se emplea la perspectiva de la enseñanza como entrenamiento de habilidades, precisamente porque el aprendizaje de lenguas es una habilidad; no se puede realizar memorizando listas de palabras o viendo al alumno como en el enfoque conceptual, es decir, como procesador de una información que asimila. Para aprender se debe utilizar un proceso cognoscitivo que va más allá de memorizar conceptos o hacer cálculos matemáticos. Debe aprender a desarrollar las habilidades que ya posee en el primer idioma y trasladarlas a un lenguaje distinto.

En nuestra observación nos enfocamos en el modelo proceso-producto de Lippit y White (1943), así como en la corriente del análisis de la interacción de Flanders (1970), Rosenshine (1971) y Gage y Needels (1989), citados en Sacristán y Pérez (2005), dando su concepción clara y sencilla. En este modelo la vida en el aula puede reducirse a las relaciones entre el comportamiento observable del profesor cuando enseña y el rendimiento académico del alumno. Al utilizar este modelo se pretende desarrollar conocimiento científico sobre las relaciones que se producen entre las variables de comportamiento observado de los docentes y el rendimiento académico del alumno, con el propósito de poder orientar la práctica docente de modo riguroso y eficaz para conocer más sobre los factores que favorecen o no el aprendizaje de idiomas.

*Objetivo de las observaciones.* Conocer el grado en que los profesores enseñan los cognados y el método que utilizan para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes, así como los elementos que permiten a éstos un mejor desempeño y aprendizaje al estudiar inglés. Esta actividad se redujo a observar si los docentes enseñan utilizando o

no cognados para establecer un método que complemente el programa actual de enseñanza de idiomas.

*Sujetos para la observación en el aula con el uso de un método y cognados.* Con el propósito de conocer la práctica en el aula y el tipo de método que utilizan los seis docentes de cada nivel que fueron seleccionados, se determinó iniciar con los niveles del I al VI. El propósito era observar su comportamiento con respecto a tres cuestiones: ¿enseñan cognados?, ¿cuál es el porcentaje de uso de cognados entre los profesores?, ¿qué pasa con los estudiantes?

*Hipótesis y operacionalización de las variables.* Al respecto las observaciones son parte de los instrumentos que apoyan esta investigación para determinar si se comprueba o no la H3: los profesores del Centro de Idiomas de la UABC no utilizan la enseñanza de cognados y falsos cognados para el aprendizaje de inglés en el aula. Se pretende demostrar que la enseñanza de cognados influye en el aprendizaje de inglés, por lo que al plantear una hipótesis que niega el hecho de que los profesores los enseñan o no; de comprobarse, se tendrán mayores elementos para proponer y en su caso instrumentar el método que propone esta investigación.

Asimismo, es importante que nos preguntemos ¿por qué es necesario observar estas condiciones?, ¿por qué se necesita conocer si los docentes enseñan o no los cognados? La respuesta es porque actualmente partimos de una experiencia empírica que llevó a realizar esta investigación. Si por medio de este estudio se logra establecer un conocimiento científico respecto a estas relaciones de causalidad entre las variables de la realidad que se vive en el aula, de ello se pueden derivar normas de intervención, que garantizarán la eficacia en la actuación de los docentes. En el cuadro 3.6 se presenta la operacionalización de las variables dependiente e independiente de las observaciones a docentes.

De esta manera resulta un método complementario para la enseñanza de cognados, posiblemente con cambios de para-

**Cuadro 3.6**  
**Operacionalización de las variables de las observaciones a docentes**

Operacionalización de las variables

$DV = f (VI)$

DV: Desempeño del profesor en el aula

f: función de

(VI): enseñanza o no de cognados

digmas en las creencias y mitos de maestros ya que algunos consideran que el idioma nativo interfiere en el aprendizaje del segundo idioma. Por otra parte, los estudiantes desarrollarán una mayor seguridad al iniciar su aprendizaje del inglés u otro idioma. Las ventajas de este método de observación de la práctica docente nos permitirán no hacer juicios de valor con base en una opinión personal o en el sentido común, que muchas veces guía nuestras acciones y las decisiones que tomamos en el aula. Como dicen Sacristán y Pérez (2005), esta perspectiva plantea que es posible entender, explicar e intervenir de manera más rigurosa, objetiva y científica en los procesos de enseñanza-aprendizaje para regular la práctica docente y mejorar nuestra enseñanza, y por ende hacer más efectivo el aprendizaje de los estudiantes.

*Contexto general de las observaciones:*

1. Características generales: las observaciones fueron realizadas en la Facultad de Idiomas de la UABC de septiembre a noviembre de 2006.
2. Tipo de población de alumnos: Está constituida por estudiantes universitarios cuyas edades varían de 18 años a 40 años. El 100 por ciento de ellos son de nacionalidad mexicana.
3. Niveles que se imparten: en el idioma inglés son seis niveles.
4. Cantidad de idiomas que se imparten: la Facultad de

- Idiomas imparte inglés, francés, alemán, japonés, italiano y español.
5. Cantidad de docentes: en el Centro de Idiomas se cuenta con 70 profesores que imparten clases en los cursos de lenguas extranjeras.
  6. El programa de inglés para universitarios tiene una duración de 16 semanas en un semestre lectivo, con diez horas de clases, ocho horas en el aula y dos en el centro de autoacceso de idiomas.
  7. Los docentes seleccionados tienen el nivel licenciatura y su rango de edad es de 24 a 45 años. Todos tienen una antigüedad mínima de dos años en la enseñanza de idiomas. Fueron seleccionados tres hombres y tres mujeres tanto del turno matutino como del vespertino. Todos muestran buena disposición hacia el curso y a ser observados en una de sus clases. Se nota su compromiso con la institución y con el proyecto de investigación. En cuanto a la relación con sus alumnos, se ve un clima de mutuo respeto y afecto.
  8. Los alumnos mostraron buena disposición hacia la clase y en el aprendizaje, participan activamente sólo si las condiciones de la clase son propicias para ello. En general, la relación entre ellos es buena, se observó una gran participación e interés en los seis grupos observados.
  9. Tiempo de las observaciones: 50 minutos.
  10. Registro y análisis de las observaciones: para ello se utilizó un formato que permitiera llevar un registro de ocurrencia y continuo.

*Procedimiento de las observaciones.* Las observaciones se realizaron del 4 de septiembre al 17 de noviembre de 2006. Fueron seleccionados seis docentes de los seis distintos niveles del programa de inglés para universitarios. Como ya se dijo, sus edades oscilaban entre 25 y 45 años; fueron seleccionados para la observación tres profesoras y tres profesores, en

función del horario y su disponibilidad.<sup>1</sup> Estas observaciones se realizaron para conocer cinco aspectos fundamentales:

1. El método de enseñanza utilizado por el docente. Considerando la competencia comunicativa y la actuación lingüística.
2. La enseñanza de cognados por el docente:
  - a) Si el docente utiliza la enseñanza de cognados en su práctica docente.
  - b) La frecuencia en el uso de cognados por el profesor en el aula.
  - c) El uso de cognados por los estudiantes.
3. El uso del método audiolingual para la formación de hábitos, la repetición y la memorización.
4. El uso de material auténtico por medio de la televisión, radio e Internet. Los estudiantes tendrán que practicar diario y reportar sus actividades a la clase regularmente.
5. Tipo de interacción utilizada por el profesor: en grupos, equipos, individual, parejas o tríos.

### *Etapa III. Estudio cuasi experimental*

Mediante este experimento se comparan los resultados del desempeño académico de un grupo experimental y dos grupos control.

*Estudio realizado con grupos control y experimental.* La idea de este diseño cuasi experimental de campo se debe a que, como afirman Hernández *et al.* (1998), se manipula una variable independiente para observar las causas y los efectos que se producen con una o más variables dependientes, pero difieren de los experimentos puros en el grado de seguridad que se puede tener ya que ésta es mayor por la equivalencia inicial de los grupos que se posee. Recalamos que se hizo un

---

<sup>1</sup> Véanse los anexos 2 y 3 para los formatos de observación a profesores y el registro de observación de clase.

diseño cuasi experimental con un grupo experimental y dos de control. Al primero se le impartieron clases de cognados y falsos cognados y a los segundos se les impartieron las clases normales de acuerdo con el programa establecido, con el fin de poder comparar los resultados con los del grupo que recibe un tratamiento especial mediante el método de usar cognados y falsos cognados en clase.

*Sujetos del experimento del uso de cognados.* Como se ha dicho con anterioridad, el estudio se efectuó en tres grupos de estudiantes del inglés. La experimentación tuvo lugar en el primer semestre de 2006, para lo cual fueron seleccionados estudiantes de segundo nivel en un grupo experimental y dos grupos de control, seleccionados como se muestra en el cuadro 3.7.

Cuadro 3.7  
Selección de grupos para el trabajo experimental

Grupo	Horario	Número de estudiantes	Profesor
Experimental A	7-9 p.m.	21	A (femenino)
Control B	7-9 p.m.	22	B (femenino)
Control C	6-8 p.m.	24	C (femenino)

Los criterios de selección de los grupos con los que se trabajó fueron el perfil del profesor, el número de estudiantes de los grupos y el horario de clases. En cuanto al perfil del profesor, se incluyeron las variables edad (de 35 a 50 años), experiencia (de 10 a 15 años) y grado de estudios (nivel licenciatura), para que no hubiera variables que marcaran diferencias importantes que afectaran el desempeño del grupo. El criterio del número de estudiantes fue seleccionar grupos que tuvieran el mismo número de ellos o que no hubiese diferencias significativas en este aspecto. En cuanto al horario de clases, se determinó que todos fueran del turno vespertino, del cual había más grupos entre los cuales hacer la selección, y se decidió que los tres fueran del mismo turno para que esta variable

no afectara el rendimiento del grupo. También se pensó en utilizar grupos enteros de estudiantes inscritos en el segundo nivel de inglés para evitar problemas que pudieran conducir a la autoinclusión o la exclusión de estudiantes con características diferentes en cuanto a su rendimiento individual.

Una vez seleccionados los tres grupos, se les aplicó un examen diagnóstico para determinar las diferencias de nivel entre ellos. En el cuadro 3.8 se muestra el número de estudiantes a los que se les aplicó el examen en el Centro de Idiomas, el cual fue proporcionado por la casa editorial del programa *Interchange*. Consta de 70 reactivos, a partir de cuyos resultados se ubica a los estudiantes en el nivel que les corresponda.

Cuadro 3.8  
Número de estudiantes a los que se aplicó el examen diagnóstico

Grupo	Estudiantes
Experimental A	18
Control B	21
Control C	20

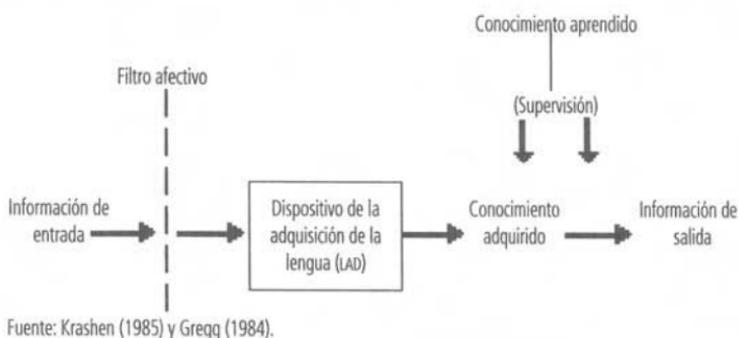
Después de seleccionar los grupos se procedió a explicarles a los docentes el objetivo de la investigación, se habló con el grupo experimental para invitar a sus miembros a participar en una clase de una hora diaria los lunes de las siete a las ocho de la noche. Los estudiantes aceptaron y se programaron 16 sesiones de dos horas cada una. Sin embargo, puesto que eso los dejaría sin la oportunidad de hacer sus prácticas de autoacceso, se optó por una hora a la semana para que pudieran asistir a los laboratorios.

*Procedimiento con grupos control y experimental.* De los grupos seleccionados, al experimental se le denominó A y de los grupos control a uno se le asignó la letra B y a otro la C. Los tres grupos cursan el mismo programa, utilizan el mismo texto y tienen ocho horas de clase a la semana y dos de laboratorio.

Al grupo experimental se le asignó una hora a la semana para la enseñanza de cognados. No existe diferencia en el número total de horas de enseñanza en los tres grupos, que es de 160 por semestre. Lo único que varía es que al grupo A se le dio dicho tratamiento de una hora a la semana de enseñanza de cognados en el aula y una hora en el laboratorio, a diferencia de dos horas de enseñanza en el laboratorio del Centro de Medios de Auto Acceso de Idiomas (CEMAAI) que tuvieron los grupos B y C. Las clases del grupo experimental se impartieron los lunes de 19 a 20 horas y fueron impartidas por la investigadora con el fin de poder instrumentar el método que se propone en este trabajo. En total fueron 16 horas de inducción a los cognados, se usaron los materiales y se hicieron las evaluaciones correspondientes.

*Metodología y aplicación del método propuesto.* El método consiste en algunos de los elementos del modelo de comprensión y adquisición del lenguaje planteado por Krashen (1985) y Gregg (1984), el cual plantea que los estudiantes sólo pueden aprender lo que entienden. En este modelo se planteó utilizar los cognados, el material auténtico, las competencias comunicativa y de actuación, así como la evaluación del desempeño.

Figura 3.1  
Modelo combinado de comprensión y adquisición del lenguaje



Al respecto Krashen (1985) y Gregg (1984) explican que el hablar es un resultado, no una causa. No se puede enseñar a hablar, es el resultado de construir la competencia necesaria a través de la información comprensible de entrada (*input*). Si el *input* se entiende y se tiene suficiente, la gramática necesaria se provee automáticamente. El maestro de idiomas no necesita enseñar la estructura que sigue en forma deliberada, ésta aparecerá de manera natural. Será suministrada en las cantidades necesarias y utilizada por los estudiantes si reciben la suficiente cantidad de *input*.

En cuanto a las diferencias de aprendizaje con respecto al *filtro afectivo* que se explica en el diagrama, éste permite tener bloqueos a favor o en contra del idioma. Por ello una persona, independientemente de la edad que tenga, sea adulto o niño, si le gusta el idioma lo aprenderá con mayor facilidad que otra persona que lo aprende por obligación o deber. Un tema muy controversial han sido las diferencias de aprendizaje entre un niño y un adulto, respecto a lo cual Krashen y Gregg (1985) afirman que tienen relación con la fuerza en que se comporta el filtro afectivo. Krashen (1981) ha propuesto la hipótesis de que éste es mucho más fuerte en la pubertad, que marca una diferencia en la adquisición de un idioma (Seliger y Shohamy, 1989) que tal vez nunca vuelva a presentarse. Aunque existe el filtro en los niños que aprenden un segundo idioma, es muy raro que en situaciones informales de su adquisición sea tan alto que les impida aprenderlo como si fuera su lengua materna. Sin embargo, para el adulto es raro que tal filtro descienda a niveles tan bajos que les permita un aprendizaje como nativos del idioma.

El modelo de Krashen y Gregg de la figura 3.1 es de comprensión de lenguaje y señala los elementos necesarios para aprender un segundo idioma. Sin embargo, este modelo no es un método, sino que puede ser la base de muchos métodos distintos que se puedan basar en él.

La propuesta de este trabajo es un método de enseñanza que incluye los elementos necesarios de un método, que

son de acuerdo con Richards y Rodgers (1996): enfoque, diseño y procedimiento. En el cuadro 3.9 se resumen los elementos del método de acuerdo con los autores mencionados.

**Cuadro 3.9**  
Elementos de un método de acuerdo con Richards y Rodgers

Enfoque	<i>Método</i> Diseño	Procedimiento
Teoría del lenguaje Teoría del aprendizaje	1. Objetivos 2. Programa 3. Actividades 4. Rol del estudiante 5. Rol del maestro 6. Materiales	1. Técnicas 2. Prácticas 3. Comportamientos

Fuente: Richards y Rodgers (1996).

Con respecto a las teorías del aprendizaje, podemos considerar el conductismo y el cognoscitivismo. Por otra parte, Gabrielatos (1996) resume algunas teorías del lenguaje:

1. Los lenguajes son como el álgebra: sistemas lógicos con estructuras claras y fijas. Cada idioma tiene una estructura única.
2. Todos los idiomas comparten las mismas estructuras básicas. Sus diferencias están en la pronunciación y en el vocabulario.
3. Los lenguajes son diferentes en muchos aspectos, pero tienen en común una característica: la comunicación de significado siempre requiere una apropiada combinación de elementos verbales y no verbales.

Tomando en cuenta estos aspectos, debemos entender que cualquier método debe contener al menos un enfoque en el cual se base su concepción teórica, un diseño en el cual se incluya el programa, los objetivos, roles, actividades y materiales, y un procedimiento para llevar a cabo el método. Por lo tanto, este es el método que se propone para los fines de la

presente investigación y fue utilizado para impartir las clases en el primer semestre de 2006.

*Método propuesto para la enseñanza de cognados al grupo experimental.* El método propuesto consta de tres elementos: enfoque, diseño y procedimiento. El enfoque se refiere a las teorías en que se basa el método, que son la del aprendizaje, el cognoscitivismismo y la teoría del lenguaje, basada a su vez en la teoría de que todas las ideas comparten una misma estructura y difieren en su pronunciación y en el vocabulario. El diseño del método se basa en dos competencias, la comunicativa y la de actuación lingüística, así como en el uso de material auténtico. Por último, el procedimiento tiene que ver con la formación de hábitos, repetición y memorización, pero se pone especial énfasis en la pronunciación y la evaluación en clase.

*Selección de materiales.* En la introducción al curso se utilizaron listas de cognados. Con este propósito se seleccionó el libro *Spanish Cognates* de Rose Nash, un diccionario organizado por temas que contiene cognados en español e inglés.

También se usaron tres juegos de listas de palabras. La primera se trabajó con el propósito de introducir a los estudiantes en el uso de cognados para involucrarlos en el proyecto y motivarlos a participar en él; esta lista se denomina *100-Plus High Frequency Words*, es decir, las 100 palabras utilizadas con más frecuencia, lo cual permitió darles a conocer el uso y significado de los cognados y su introducción en la clase. La segunda lista usada fue de formas conversacionales; y la tercera, fue de saludos y exclamaciones. En el cuadro 3.10 se muestra un resumen del material utilizado en clase.

Este tipo de listas se utilizaron en las primeras tres sesiones, con ejercicios de escritura, repetición de palabras y su respectiva pronunciación. Sin embargo, en la tercera sesión se detectó que los estudiantes no incorporaban los cognados a su vocabulario, por lo que se decidió utilizarlos en contexto.

Cuadro 3.10  
Tipo de material utilizado en clase

Cognados español-inglés			
Inglés	Español	Inglés	Español
Accept	Aceptar	Center	Centro
Action	Acción	Central	Central
Affect	Afectar	Character	Carácter
Air	Aire	Class	Clase
Appear	Aparecer	Clear	Claro
Bank	Banco	Combine	Combinar
Basic	Básico	Common	Común
Basis	Base	Condition	Condición
Case	Caso	Contain	Contener

Esto cambió la planeación inicial, ya que al inicio del proyecto sólo se pretendía utilizar listas de cognados con actividades complementarias, lo cual implicó plantear una estrategia diferente para la impartición de las clases: se determinó emplear un libro de texto que incluyera el uso de cognados.

Para seleccionarlo se revisaron 15 textos para el aprendizaje del inglés (véase el anexo 4). En cada uno se analizó el grado de dificultad de las lecturas y su contenido de cognados. Pero los revisados no incluyen secciones de uso de cognados, lo que nos condujo a plantearnos nuevas interrogantes con respecto a la investigación. Habría que seleccionar el libro con la mayor cantidad de cognados independientemente del nivel, ya que los libros de principiantes contienen lecturas muy cortas que no permiten incluir una cantidad significativa de cognados. Por ejemplo: el libro *Success I*, en su lección dos, «Around Town», contiene un texto para principiantes de 69 palabras con únicamente seis cognados, lo que representa el 8.6 por ciento de palabras muy parecidas en ambos idiomas. En el siguiente párrafo, que se reproduce textualmente del libro de inglés, se han subrayado en cursivas las palabras que son cognados en ambos idiomas.

The new mall is big and beautiful. *Architect* Bill Tinders is proud of the mall. «It's a great place to shop and eat», says Tinders. Anna *Banks* is 104 years old this week. Here she is with a great cake from The Bread *Place*. Are there 104 candles. Lester and Mary Gray, 37 years of *marriage*! Bart Whitehead, 15 years as *Police* Chief. Marcia Meyers, *school* nurse since 1960 (p.14).

En contraste, en el libro *Discussion Starters*, dirigido a alumnos avanzados de inglés, encontramos en su lectura «You can be the Judge: The New Job» un texto que contiene 149 palabras en inglés, de las cuales 41 son cognados, lo que representa el 27.5 por ciento del texto en palabras similares al idioma español, facilitando con ello la comprensión del texto en inglés. Esto indica un alto contenido de vocabulario y de cognados que comprenden los estudiantes por su conocimiento del español. Como en el texto anterior, en el siguiente subrayamos en cursivas los cognados del que sigue:

In the *state* of Wisconsin, *employers* are required by law to *provide* health *benefits* during *maternity* leave and must give *returning* employees their prior job or no *equivalent* job in terms of *salary* and other *conditions*.

Elizabeth Marquardt was an *employee* of Kelley *Company* in Milwaukee. When she *returned* from *maternity* leave on *December* 12, 1988, she found that the *company* had undergone *restructuring* and had *eliminated* her job as *credit* manager. Her new job *involved* *supervising* one *employee* instead of four, and unlike her old *position*, *included* about 25 percent clerical work. *Unsatisfied* with her new *situation*, she resigned on *December* 13, the very next *day*.

Marquardt took the *company* to *court*. She said that the *company* had *violated* Wisconsin *state* law. Kelley *Company* *defended* itself by saying that there was a *restructuring* and that the *subsequent* reassignment also took into account. Marquardt's long-standing *communication* problems with customers (p. 1).

Por otra parte, el libro *Discussion Starters* plantea actividades para que los estudiantes avanzados de inglés como segundo idioma adquieran fluidez, mismas que fueron diseñadas con el propósito de iniciar discusiones en las que pudieran añadir sus propias opiniones e ideas incorporando ejercicios de lectura de comprensión.

Otra de las razones en que se apoyó nuestra decisión fue que al revisar el resto de las lecturas encontramos un alto contenido de cognados en cada una y que cada sección de las lecturas contiene un ejercicio denominado «Language Review», lo que permite al estudiante aprender y discriminar el vocabulario y su comprensión, y esto facilita su aprendizaje. Además, como afirma Krashen (1982), entre más lea un estudiante mejores resultados obtendrá en el aprendizaje de un idioma, y tendrá una mejor alfabetización. Quienes leen más y se desenvuelven en un mundo con un ambiente de lectura obtienen mejores resultados en exámenes de lectura de comprensión, vocabulario, escritura y gramática. Así mismo, el escuchar historia se asocia con un mejor desarrollo de vocabulario.

*Planeación de las sesiones.* En el cuadro 3.11 se resume el contenido de las sesiones de acuerdo con la planeación de la clase de cognados, y el anexo 5 contiene algunos de los ejercicios elaborados por los estudiantes del segundo nivel en los que hacen uso de los cognados.

Para evaluar los resultados se diseñó un examen de salida, que se aplicó en la decimoquinta sesión. El examen se construyó considerando seis áreas: traducción inglés-español, elaboración de oraciones utilizando cognados, relación de definiciones y sus significados, opuestos, traducción español-inglés y lectura de comprensión.

*Objetivo del examen de desempeño a los grupos control y experimental.* El objetivo era determinar si la enseñanza de cognados y falsos cognados desarrollaba en los estudiantes del grupo experimental del segundo nivel de inglés mejores habilidades de escritura, lectura de comprensión y vocabula-

**Cuadro 3.11**  
**Contenido de las sesiones**

Sesión	Contenido de la sesión
1	Introducción a la clase Objetivo de la clase Introducción a los cognados y falsos cognados Material utilizado: 100 cognados Ejercicio de pronunciación
2	Práctica de cognados Composición escrita utilizando 20 cognados de la lista de 100 10 oraciones utilizando cognados
3	Ejercicio de lectura utilizando cognados Ejercicio de pronunciación
* Nota: Los cognados fueron introducidos utilizando lecturas del libro <i>Advanced Conversation Activities</i> , por su alto contenido de cognados	
4	Lectura 1. You can be the judge: The New Job
5	Lectura 2. Smoking or not smoking
6	Lectura 3. Have you read a good book or seen a good movie lately?
7	Lectura 4. Proverbs and values
8	Lectura 5. Save our planet is there hope?
9	Lectura 6. Should drugs be legalized?
10	Lectura 7. You can be the judge who is the winner?
11	Lectura 8. How old is your mother should there be an age limit?
12	Lectura 9. Cognates practice
13	Lectura 10. Cognates practice
14	Debate oral
15	Examen
16	Entrega de resultados y evaluación

rio, así como si obtenían un mejor desempeño académico. Respecto al examen de desempeño (véase el anexo 6) era el instrumento para determinar si la H1 es cierta o no. Esta hipótesis del estudio fue causal, es decir, del tipo que especifican las relaciones entre dos o más variables. Se enuncia como sigue: H1: la enseñanza de cognados en el grupo experimental A generará que el grupo obtenga mejores resultados de aprovechamiento en el examen de salida en las áreas de vocabulario y de lectura de comprensión que los grupos control B y C.

*Operacionalización de las variables del experimento en el uso de cognados.* La variable dependiente es el aprendizaje

de los estudiantes, y la independiente, que es la enseñanza de cognados, es la que se manipuló en el experimento. En el cuadro 3.12 se presenta la operacionalización de ambas variables.

**Cuadro 3.12**  
Operacionalización de las variables del experimento

Operacionalización de las variables  
 $DV = f(VI)$   
 DV: Aprendizaje de los estudiantes  
 f: función de  
 (VI): enseñanza de cognados

*Procedimiento de aplicación del examen de desempeño de los grupos en estudio.* Se aplicó un examen a los tres grupos de segundo nivel: el grupo experimental A y los grupos control B y C. En el primero se les aplicó a 17 estudiantes, a quienes se les impartió una hora semanal de estudio con cognados. De los grupos B y C se aplicó el examen a 17 alumnos. A los de estos grupos no se les enseñaron los cognados durante el semestre, es decir, no tuvieron ningún tratamiento especial; el examen fue aplicado por el maestro de cada grupo. El instrumento de evaluación consistió en un examen que contiene seis ejercicios de vocabulario, escritura y comprensión de textos, incluyendo el uso de cognados. En el cuadro 3.13 se muestra la estructura del examen.

**Cuadro 3.13**  
Estructura del examen de desempeño

Sección	Tipo de ejercicio	Reactivos	Puntuación	Habilidad
1	Traducción inglés-español	10	10	Vocabulario-traducción
2	Elaboración de oraciones utilizando cognados	5	25	Escritura
3	Relación de definiciones y sus significados	5	5	Vocabulario
4	Opuestos	5	5	Vocabulario
5	Traducción español-inglés	10	10	Vocabulario-traducción
6	Lectura de comprensión	7	7	Comprensión de lectura

Las secciones del examen fueron diseñadas de menor a mayor grado de dificultad para permitirle al estudiante ir avanzando de acuerdo con el grado de dificultad y que los grupos control pudieran contestar los reactivos.

*Grado de dificultad de los reactivos del examen de desempeño.* Se hizo un análisis de los reactivos del examen de desempeño para saber si funcionan o no en su grado de dificultad y discriminación. Para determinar el grado de dificultad se utilizó la fórmula siguiente:

$$D = \frac{NCh + NCl}{T}$$

$D$  = nivel de dificultad

$NCh$  = número de personas del grupo alto que contestó correctamente el reactivo

$NCl$  = número de personas del grupo bajo que contestó correctamente el reactivo

$T$  = total de personas en los grupos altos y bajos

Para el índice de discriminación se utilizó la fórmula siguiente:

$$D = \frac{NCh + NCl}{(5) T}$$

El coeficiente de asimetría se refiere a si la curva que forman los valores de la serie tiene la misma forma a izquierda y derecha de un valor central (media aritmética). Para medir el nivel de asimetría se utilizó el llamado coeficiente de asimetría de Fisher, que viene definido con la fórmula siguiente:

$$g_1 = \frac{(1/n) * \sum (x_i - \bar{x})^3 * n_i}{((1/n) * \sum (x_i - \bar{x})^2 * n_i)^{3/2}}$$

El coeficiente de curtosis analiza el grado de concentración que presentan los valores alrededor de la zona central de la distribución. El coeficiente de curtosis viene definido por la siguiente fórmula, que se utilizó en esta investigación.

$$g_2 = \frac{(1/n) * \sum (x_i - \bar{x})^4 * n_i}{((1/n) * \sum (x_i - \bar{x})^2 * n_i)^2} - 3$$

En el siguiente capítulo se presentan el análisis de los resultados de los exámenes, cuestionarios y observaciones realizadas.



## 4. Análisis de resultados

Socorro Montaña R.  
Sara Ojeda Benítez  
José Luis Arcos Vega

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación descriptiva y la cuasi experimentación realizada en dos apartados. En el primero se presentan los resultados de los cuestionarios y las observaciones de los docentes del Centro de Idiomas de la UABC; los resultados se exponen en cuadros y gráficas con las proporciones de respuestas a cada uno de los reactivos, agrupadas de acuerdo con los indicadores planteados al inicio de la investigación y con las categorías generales. El segundo apartado contiene el análisis de los resultados de los exámenes de diagnóstico y de desempeño aplicados al grupo experimental A y a los grupos control B y C.

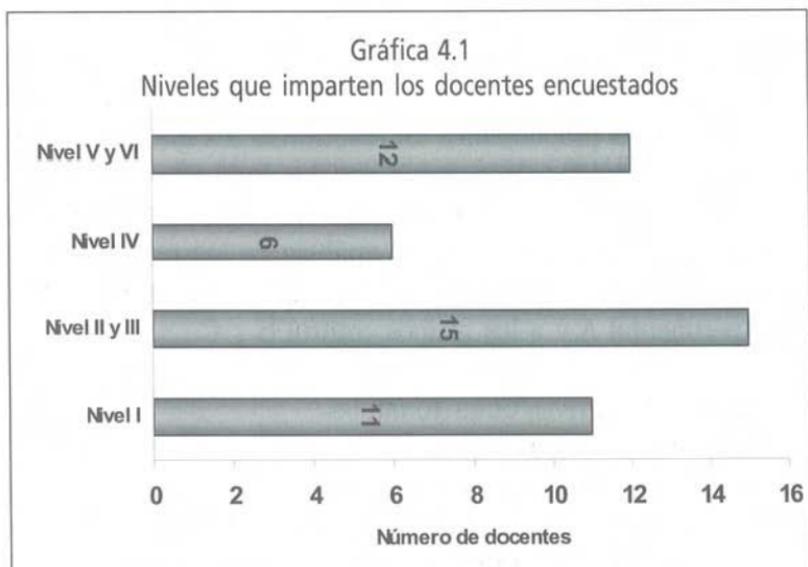
### ESTUDIO DESCRIPTIVO/CUESTIONARIOS

En esta sección se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los profesores de lenguas extranjeras. Como dijimos antes, se encuestó a 44 de los 70 que imparten clases en el Centro de Idiomas de la Facultad de Idiomas de la UABC.

#### *Escolaridad de los profesores encuestados*

De los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario, el 13.6 por ciento posee el nivel técnico, el 75 por ciento el grado de licenciatura y 11 por ciento habían cursado una maestría. Esto indica que los profesores tienen la preparación requerida para ejercer esta profesión, lo cual es importante de acuerdo con

autores como Wang Wei-Bo-Diao y Zhen-Jun (2006), quienes consideran que gracias al desarrollo social y económico actual y a la fortaleza de los estudios de maestría es mayor la demanda de que los profesionales de la educación superior tengan los estudios necesarios en las áreas de su especialidad. El 61 por ciento de los profesores tienen entre 6 y 15 años de experiencia en la docencia de idiomas, el 25 por ciento entre 2 y 5 años, el 9 por ciento más de 16 años y poco menos del 2 por ciento tiene menos de un años de experiencia. Los idiomas que imparten son: 35 inglés, 7 francés y 2 alemán. En cuanto a los niveles que atienden los encuestados, 11 imparten el nivel I, 15 los niveles II y III, 6 el nivel IV y 12 los niveles V y VI, como se observa en la gráfica 4.1.



#### *El uso de los cognados y falsos cognados*

La segunda sección del cuestionario, contiene 12 preguntas cuyas respuestas están relacionadas con la comprobación o el rechazo de la H2 de esta investigación. La primera pregunta se refiere al conocimiento que tiene el docente de los cognados. Es una pregunta abierta y sus respuestas se agruparon

en tres categorías: correcta, incorrecta e incompleta. En la gráfica 4.2 aparecen sus resultados. Como se puede observar, el 66 por ciento de los profesores definieron correctamente los cognados; el 16 por ciento dio una respuesta incompleta, el 14 por ciento lo definió de manera incorrecta y el 4 por ciento no contestó la pregunta.



Ejemplos de definiciones confusas, incompletas y/o incorrectas:

1. Palabras que son similares en distintos idiomas.
2. Palabras afines relacionadas en dos idiomas.
3. Dos términos de lenguas que provienen de la misma raíz.
4. Palabras afines relacionadas en dos idiomas.
5. Palabras en dos diferentes idiomas, es fácilmente reconocible y significa lo mismo.
6. Es una palabra [que] tanto en inglés como español tiene un sonido igual, similar.
7. Palabras que se parecen.
8. Las palabras que están similares.
9. Palabra que comparte una raíz con otra.
10. Dos términos de lenguas que provienen de la misma raíz

- y que por lo tanto poseen cierta igualdad en fonética.
11. Sinónimo que existe entre palabras.
  12. Palabras que se parecen a alguna, ejemplo: dinero, *dinner*.
  13. Una palabra que se escribe igual en ambos idiomas y puede significar algo diferente.
  14. Es una palabra tanto en inglés como español tiene un sonido igual, similar.

Los resultados muestran que el 34 por ciento de los profesores no tienen una idea clara de lo que son los cognados o los confunden, lo cual es importante porque si no los conocen será muy difícil que los puedan enseñar. Por otra parte, la Asociación Nacional de Acreditación (NCATE, por sus siglas en inglés) considera que la calidad en la preparación de los maestros les proporciona el conocimiento y las habilidades necesarias para que impartan una enseñanza efectiva es muy heterogénea. Todos los programas educativos deberían proporcionar a sus egresados los conocimientos fundamentales y las habilidades necesarias para que ofrezcan una enseñanza adecuada al nivel que imparten.

Con respecto a los falsos cognados, 29 de los profesores encuestados (66 por ciento) los definieron correctamente, 9 (20 por ciento) de manera incorrecta, 4 (9 por ciento) en forma incompleta y los 2 restantes (5 por ciento) no dieron ninguna definición (véase la gráfica 4.3).

Las siguientes son definiciones completas y correctas de los profesores, lo que demuestra su preparación en el área de su enseñanza:

1. Palabras similares en diferentes idiomas pero que no significan lo mismo.
2. Palabras que se escriben o suenan igual en dos idiomas, pero no tienen el mismo significado.
3. Se escriben de la misma manera pero tienen diferente significado.



4. Palabras que se escriben igual y tienen significados distintos: *molest/molestar*.

Sin embargo, el restante 34 por ciento de los profesores del Centro de Idiomas no tienen del todo claro o no saben qué es un falso cognado, lo cual es preocupante porque creemos que es un tema central para el proceso enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma. Como ya dijimos varias veces, el uso de cognados y falsos cognados sirve para ampliar el vocabulario de los estudiantes. Algunas de las respuestas incorrectas, confusas o incompletas fueron:

1. Las palabras tienen diferente significado pero tienen la misma pronunciación.
2. Par de palabras en el mismo idioma similares en forma y significado pero con diferentes raíces.
3. Suena parecido pero con significado diferente en otro idioma.

4. Cuando la palabra se parece a otra en otro idioma en pronunciación pero el significado es diferente.
5. Cuando el uso no es el mismo, *embarrassed*, embarazada.
6. El falso significa algo diferente en otro idioma.

Algunas de las competencias más importantes en el área de vocabulario son reconocer las raíces, sufijos, prefijos; distinguir las familias de palabras, conocer las distintas reglas y patrones de ortografía de ellas, distinguir los significados de palabras, sinónimos, antónimos, cognados, falsos cognados, homónimos y homófonos que existen en los idiomas.

Al preguntar a los docentes si consideran necesario el uso de los cognados durante el curso de idiomas, el 90 por ciento contestaron afirmativamente y el 10 por ciento restante no lo ve de esta manera. Las respuestas a esta pregunta tienen relación directa con la hipótesis causal planteada al inicio de este trabajo, ya que a la mayoría de los profesores sí les parece necesario el uso de los cognados en la enseñanza del inglés.

Esta opinión de los docentes encuestados coincide con una serie de investigaciones que han encontrado una relación directa entre el conocimiento del idioma nativo en el aprendizaje de una segunda lengua. Chacón (2002) menciona que se han hecho varios estudios que analizan los efectos favorables de reconocer cognados en actividades de lectura en otro idioma, como los de Arnaud (1992), Hague (1987), Colmes y Guerra (1993), Moss (1992), Ringbom (1992), Treville (1996) y Wade-Woolley (1999). Moss (1992) afirma que se debería entrenar a los estudiantes en forma sistemática para que usen los cognados y así potenciar el desarrollo de la actividad lectora. De lo anterior podemos concluir que los profesores del Centro de Idiomas consideran importante enseñar los cognados en el salón de clases. Cuando se les preguntó por qué es necesario usarlos durante el curso de idiomas, las respuestas

fueron variadas porque era una pregunta abierta. Las contestaciones fueron clasificadas en nueve categorías, mismas que aparecen en el cuadro 4.1.

**Cuadro 4.1**  
Razones por las que es necesario usar los cognados  
en los cursos de idiomas

Categoría	Frecuencia
1. Ayuda a identificar las palabras similares y las diferentes para que los alumnos las distingan	3
2. Ayuda a los estudiantes a no cometer errores	2
3. Facilitan el significado de las palabras y ayudan en su aprendizaje a los estudiantes	15
4. Los alumnos adquieren más vocabulario	5
5. Son palabras fáciles de aprender	1
6. Mejor desarrollo de los alumnos	4
7. Aprovechar los conocimientos previos	5
8. Abrevia el tiempo	2
9. Evitar malos entendidos	3
Total profesores encuestados	40

Esto significa que el 90 por ciento de los profesores de inglés del Centro de Idiomas consideran que los cognados favorecen el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo el 10 por ciento cree que no es necesario enseñar cognados en el aula. Las siguientes son algunas de sus respuestas:

1. No es necesario, pero sí ayudan.
2. Considero que deben verse conforme vayan surgiendo, no los considero algo que deba estudiarse en especial.
3. No es indispensable, un alumno puede irlos descubriendo, además interfieren la enseñanza de un segundo idioma utilizándolo 100 por ciento. Aunque el tema es interesante para los alumnos y adquieren mucho vocabulario.

Al respecto, autores como Davis y Pearse (2000) consideran que si el maestro simplemente habla inglés todo el tiempo, muy pronto los alumnos principiantes, e incluso los avanzados, se desesperan. Para presentar nuevas expresiones

se puede recurrir a técnicas útiles como utilizar una expresión de cognados como «eso es correcto» (*that is correct*). En tal sentido esta información nos permite conocer las creencias de algunos profesores con respecto al idioma nativo, ya que lo consideran una interferencia y no una ventaja para el aprendizaje del segundo idioma.

En cuanto a la pregunta parcialmente estructurada referente al momento en que consideran los docentes que se deben enseñar los cognados, se les presentaron cuatro opciones: a, b, c y otro. En el cuadro 4.2 se resumen los resultados.

**Cuadro 4.2**  
Momento en que se deben enseñar los cognados

Opción	Frecuencia
a. Al inicio del curso	4
b. Cuantas veces sea necesario durante el curso	36
c. Considero que los cognados interfieren negativamente y afectan el aprendizaje del segundo idioma	0
Otro	
Cuando vayan surgiendo en el curso	
Sólo para el alumno que tiene curiosidad	
Sólo si se sobregeneraliza	
Para motivar y despertar la actitud frente a la aptitud	4
Total	44

Las respuestas a dicha pregunta muestran que el 10 por ciento de los profesores considera que no se deben enseñar como algo «especial». Sin embargo, al preguntarles cuál es el momento para enseñarlos el 100 por ciento emitió una opinión, lo que equivale a una respuesta positiva. Más importante aún es que el 81 por ciento de los docentes consideran importante enseñar los cognados cuantas veces sea necesario, ya que apoyan el aprendizaje. Al respecto Garrison (1990) considera que los estudiantes de español cuyo primer idioma es el inglés aprenden rápidamente a adivinar cognados con palabras como *civilization* y *nation* cuando las ven escritas; pero con rapidez reconocen que si quieren decir *transportation* en el nuevo idioma probablemente la palabra será *transportación* en el segundo.

En la pregunta sobre las técnicas de enseñanza que utilizan los docentes para la enseñanza de cognados, antes debemos decir que con ellas nos referimos a las herramientas que emplean para impartir el material que el estudiante debe aprender. Con respecto a los diferentes tipos de técnicas metodológicas de enseñanza, Rodríguez (2004) clasifica en 26 tipos distintos las utilizadas por el profesor de idiomas. Algunas de ellas son: actividades manuales, orales, de repetición, canciones, utilización de dibujos en el pizarrón, dramatización, encuestas, mímica, juegos de mesa y de memoria, el uso de videos y libros de vocabulario. Esta clasificación es un referente que nos permite identificar y comparar las técnicas de enseñanza con las que refirieron los profesores encuestados. Las respuestas se muestran en el cuadro 4.3.

**Cuadro 4.3**  
Tipos de técnicas de enseñanza utilizadas  
por los docentes encuestados

Categorías	Frecuencia
1. Las defino y explico	3
2. Deducción	1
3. Similitudes en contexto	1
4. Listas de palabras con identificación de cognados	3
5. Dictado	1
6. Contrastar	7
7. Lectura de textos	8
8. Juegos	2
9. Acetatos y ejercicios	2
10. Ninguna	4
11. Otros comentarios: "Me agarras en curva". Dioxemilogía, transculturalidad conceptual, inmersión cultural	3
12. No contestó	9
Total	44

El 34 por ciento de los docentes emplean en la enseñanza de los cognados las técnicas de contrastar y la lectura de textos. Esto nos permite inferir que no hay un método para la enseñanza de cognados. Vale la pena preguntarnos si estas

técnicas estimulan el pensamiento y el desarrollo de habilidades críticas. Mollica (2001), Lengeling (2002), Jones (1996), Kress (1993) y Holmes (1986) señalan, entre otras técnicas de enseñanza, aquellas que estimulan el pensamiento y la fluidez conceptual para el desarrollo de vocabulario básico. Otras técnicas son el uso de textos auténticos, inferencia utilizando cognados, uso del conocimiento previo, repetición, toma de notas, explicaciones de lectura de comprensión y traducción. La importancia de incluir estas técnicas en la presente investigación es pertinente porque plantea un método que incluye las áreas en que se pueden desarrollar estrategias de apoyo a los profesores del Centro de Idiomas, con el fin de que conozcan más sobre el tema y las posibles técnicas que pueden desarrollar.

A la pregunta sobre qué técnicas de aprendizaje utiliza el docente en la enseñanza de cognados para mejorar el aprendizaje en sus estudiantes, el 47.7 por ciento no respondieron y el 2.2 por ciento contestaron que no utilizan ninguna. Es importante resaltar el hecho de lo que una parte de ellos (20.5 por ciento) no la hayan contestado porque se identifican más con la enseñanza centrada en el profesor (*teacher centered approach*) que en el enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante (*student centered approach*). El 79.5 por ciento de ellos no tuvo ningún problema para contestarla. Debemos tener cautela al respecto porque esta categoría temática responde al tipo de práctica docente que se desarrolla en el aula. Esto tal vez nos lleve a planteamientos relacionados con la falta de conocimiento de los profesores sobre la temática o quizá sobre la carencia de una preparación adecuada en conceptos metodológicos y teóricos que debe tener un docente que enseña lenguas extranjeras. En el cuadro 4.4 se muestran las respuestas de los profesores con respecto a las técnicas de aprendizaje.

Se preguntó a los docentes si consideraban que el uso de cognados apoya el aprendizaje de los estudiantes, a lo que

**Cuadro 4.4**  
Técnicas de aprendizaje utilizadas por los docentes encuestados

Respuestas	Frecuencia
1. No contestó	21
2. Ninguna	1
3. Aclarar dudas	2
4. Comparación de palabras	2
5. Integrar las habilidades	1
6. <i>Memory</i>	2
7. Imágenes y <i>flashcards</i>	4
8. Deducción	2
9. Las mismas	1
10. Con enunciados para aprender el significado	1
11. Listas de palabras	1
12. Aquellas inherentes a la comunicativa funcional	1
13. Búsqueda en diccionario	1
14. Lecturas	1
15. Elaboración de carteles	1
16. Ejercicios de aplicación	1
17. Otros: la que ese día aplique en la lección	1
Total	44

42 contestaron que sí, lo que representa el 95.5 por ciento. El que contestó que un poco y el que no respondió la pregunta representan el 4.5 por ciento restante. En general, los profesores consideran que el uso de los cognados apoya el aprendizaje de sus estudiantes.

Autores como Nicholls (2002) explican que a los estudiantes se les dice que ya conocen una gran cantidad de palabras en el idioma que están aprendiendo, ya sea porque las han importado a su lengua materna como la palabra *Kitsch and angst*, que pasó del alemán al inglés, o porque existen en varios idiomas, como los sustantivos *wind*, *arm* y *photo*, ambas presentes en alemán e inglés.

Las respuestas a la pregunta de por qué son útiles los cognados se encuentran en el cuadro 4.5, donde se enumeran las razones mencionadas por los docentes, ya que es importante considerarlas para el análisis de los resultados.

**Cuadro 4.5**  
**Respuestas de los docentes con respecto a la utilidad de los cognados**

Núm.	Respuestas
1	Porque la información con que el alumno viene por lo general es lo primero que se aprende y hay que concientizarlos que ya tienen un porcentaje pequeño adelantado en el aprendizaje del nuevo idioma.
2	Al relacionarlo con su idioma los identifica más fácilmente, pero les trae su idioma a la mente, evitando que se desconecten de él y se concentren en el segundo idioma.
3	Se contrastan los idiomas.
4	Para tener mejor percepción de las funciones y el vocabulario.
5	Porque mejoran su pronunciación.
6	El alumno siente que ya tiene conocimiento del idioma ( <i>background knowlegde</i> ) desde antes de comenzar el curso.
7	Porque es muy frecuente al no saber cómo se dice una palabra en inglés decirlo igual pero con pronunciación anglosajona.
8	Porque muestra a los alumnos algunas similitudes entre su idioma de origen y el idioma extranjero.
9	Facilita el aprendizaje y entre más idiomas se hablan o aprenden estas opciones se multiplican.
10	Porque le ayuda a facilitar el método de aprendizaje y le permite tener un punto de referencia.
11	Facilita el aprendizaje por asociación.
12	Adquieres más vocabulario y tienes una referencia de significado con la lengua materna.
13	Principalmente por el acervo de vocabulario que les proporciona.
14	Como maestra me parece importante enseñar a mis alumnos todo lo que sé que a ellos les ayudará.
15	Por familiarizarse con la lengua materna.
16	Porque creo que son palabras que el alumno va a encontrar en el desarrollo de su vida y que no sean un problema para la comunicación.
17	Les sirven para dominar el idioma y simplifican su aplicación.
18	Enriquece su vocabulario, además es un tema que les llama la atención.
19	Porque se sienten más familiarizados con el idioma.
20	Para que se le facilite el idioma el tener palabras similares en significado, composición puede ayudarlo a entender mejor el idioma.
21	Dan conocimientos más profundos.
22	Le muestra un vocabulario más amplio y procura el análisis de texto.
23	Porque ya tienen ese conocimiento en su esquema hay que aprovecharlo.
24	Aprenden más fácil el significado de una palabra.
25	Porque muchas palabras son similares en uso y casi iguales en ortografía y otras no, esto es algo que deben saber los alumnos.
26	Les hace más receptivos a los mecanismos de formación y desarrollo del idioma.
27	El hecho de tener un vocabulario amplio en el segundo o tercer idioma hace que la fluidez llegue.
28	Aumenta la comprensión del idioma.
29	Amplia su visión del aprendizaje.
30	Aprenden vocabulario, pronunciación.
31	Porque es un arma muy eficaz para su aprendizaje.
32	Son palabras fáciles de recordar.
33	Les ahorra esfuerzo en la adquisición de vocabulario.
34	Les facilita comprender el significado de las cosas.
35	Facilita el aprendizaje.
36	Mayor vocabulario para los estudiantes.
37	Porque son elementos muy importantes que causan confusión.
38	Aclarar dudas.
39	Se benefician de su propio conocimiento en L1.
40	Cinco no contestaron.

Una pregunta importante que se hizo a los profesores es la de cuántos cognados existen entre los idiomas inglés y español. El 40 por ciento (18) contestaron que entre 1 000 y 5 000 y el 8.9 por ciento (8) que entre 5 001 y 10 000. Únicamente el 6.8 por ciento (3) creen que entre 10 001 y 15 000. El 15 por ciento (7) de los docentes respondieron correctamente porque consideraron que existen más de 20 000 y el 6.8 por ciento (3) no contestó esta pregunta. Así mismo, 11.3 por ciento de los docentes (5) respondieron que no tenían idea, no lo sabían o que tal vez la segunda opción. En el cuadro 4.6 se muestran estas respuestas.

**Cuadro 4.6**  
Respuestas de los docentes con respecto al número  
de cognados que existen

Respuestas	Frecuencia
a) Entre 1 000 y 5 000	18
b) Entre 5 001 y 10 000	8
c) Entre 10 001 y 15 000	3
d) Más de 20 000	7
e) No contestaron	3
f) No tienen idea	5
Total	44

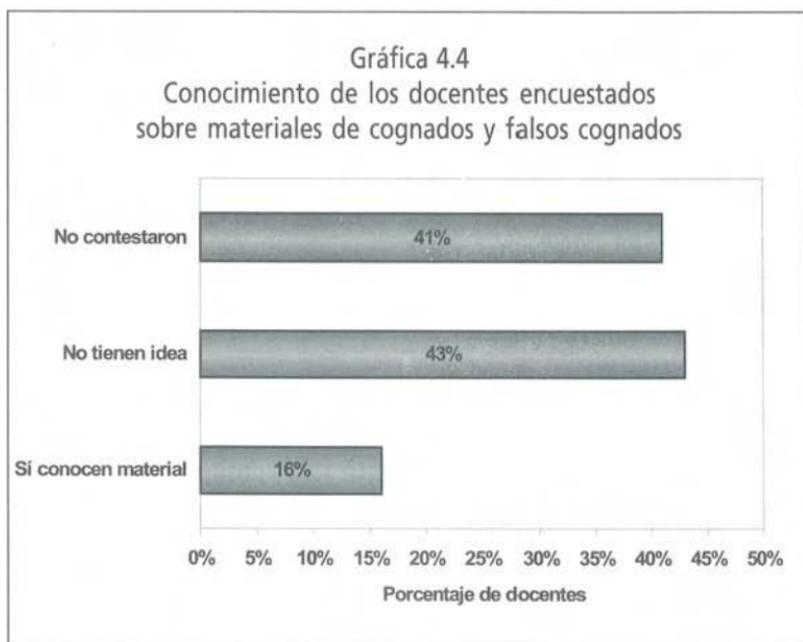
Las respuestas a esta pregunta nos remiten una vez más a la importancia de brindar una adecuada capacitación a los profesores de lenguas extranjeras en las temáticas básicas del aprendizaje de un idioma.

La pregunta referente a los materiales conocidos por el docente en el uso de cognados y falsos cognados (libros, artículos, páginas Web), de los 44 encuestados únicamente el 16 por ciento (7) recordaron materiales y páginas Web. Por ejemplo:

1. Texto de español de la serie Schaum.
2. Libros como *Lexical Approach e Implementing the Lexical Approach* de Michael Lewis.

3. *The ESL Teacher's Book of Lists* de Jacqueline E. Kress.
4. Larson M. *Meaning Based Translation*.
5. *A Textbook on Translation* de P. Newmark.
6. [www.esl.flow.com](http://www.esl.flow.com).
7. [www.termistiti.refer/faintro.htm](http://www.termistiti.refer/faintro.htm).
8. [www.pedagotheque.com](http://www.pedagotheque.com).

El restante 84 por ciento de los docentes encuestados no mencionó ningún tipo de material que pudiera recomendar o simplemente dejaron en blanco el espacio, sin respuesta alguna (véase la gráfica 4.4).



La última pregunta del cuestionario era abierta y con ella se pretendía recoger los comentarios personales de los docentes respecto al tema. El 63.6 por ciento de ellos (28) no hicieron ningún comentario, y el restante de los 36.3 por ciento (16) emitieron comentarios muy interesantes, que validan la importancia del uso de los cognados en el aula, ya que el 100

por ciento de ellos reflejan el interés por conocer más y recibir capacitación acerca del tema. En el cuadro 4.7 aparecen los comentarios de este 36.3 por ciento de los profesores.

**Cuadro 4.7**  
**Comentarios de los docentes encuestados**

### Comentarios

La enseñanza de cognados facilita el aprendizaje de idiomas.

Es muy útil porque le brinda confianza al hacerlo sentir que ya sabe algo del idioma.

Hay que tener sospecha siempre, porque hasta a los maestros nos puede fallar (falsos cognados).

Es algo verdaderamente importante que los alumnos estén conscientes de la existencia de los cognados y falsos cognados.

Es un tema interesante sobre el cual no se conoce mucho, sin embargo es necesario profundizar en el tema. No he tenido la oportunidad de recibir capacitación para el uso de cognados durante la enseñanza. Durante mis clases lo había utilizado pero de una manera muy particular y sin saber que así se llamaban.

Podemos sacar partido de los cognados porque a los estudiantes les muestras mucho vocabulario de manera natural y los alumnos no necesitan tanto tiempo para internalizar.

Cuando hablo de los falsos cognados no lo hago como una clase especial, solamente cuando se presentan confusiones, sin embargo siempre les hago ver que existen los falsos cognados y que es algo de lo que deben estar alertas.

Este tema me parece muy interesante, ya que es muy importante no sólo en la enseñanza de idiomas, sino también en las licenciaturas.

Es el único tema que recuerdo de mi materia de inglés de la preparatoria.

Los cognados son muy importantes para la comprensión de los idiomas.

Sería fascinante poder hacer un estudio de corpus sobre el tema.

Muy importante aclarar a los alumnos que no se debe sobre generalizar porque a veces falla la regla.

En el alemán existen más palabras extranjeras de las que uno se puede imaginar. Casi puedo asegurar que quien sabe inglés y español tiene ya adquirido el 40 por ciento del vocabulario.

El uso de los cognados es una buena herramienta en el aprendizaje de un nuevo idioma, sólo hay que recordar a los alumnos que también existen los cognados falsos.

Creo que es un tema que no se le da mucho énfasis o importancia en la enseñanza de ESU/EFL.

### ESTUDIO DESCRIPTIVO/OBSERVACIONES

La siguiente fase de la investigación consistió en realizar la observación de seis docentes del inglés que impartían clases en los diferentes niveles del programa de inglés para universitarios.

#### *Categorías de análisis*

Los resultados de las observaciones se dividen en cuatro categorías de análisis:

1. Utilización del método.
2. Utilización de cognados y falsos cognados.
3. Utilización de material didáctico auténtico.
4. Utilización de distintos tipos interacciones.

El registro de ocurrencia se llevó a cabo grabando la clase, para después realizar el registro respectivo. Se hizo un registro continuo de la conducta, si ocurría o no, de acuerdo con dichas categorías. Sin embargo, aunque las clases fueron observadas por 50 minutos, los registros varían considerablemente.

### *Observaciones*

*Primera observación/nivel I.* El profesor es amigable y su nivel de inglés es muy bueno. Inicia la clase saludando a los estudiantes, toma lista, 27 alumnos están presentes. Les pide que hagan el ejercicio D de la página 16. El tema de la clase es el uso de los adjetivos posesivos. Se juega el juego de *Head and Tails*, ejercicio que dura aproximadamente veinte minutos. Los estudiantes hablan español, el profesor sólo se comunica en inglés con ellos. Sin embargo, habla el 90 por ciento del tiempo (TTT *Teacher Talking Time*), por lo que se considera que no brinda oportunidad a los estudiantes de practicar el idioma.

El profesor no utiliza los cognados en su práctica, pero en interacciones realizadas con los alumnos usa con frecuencia palabras como *problem, phone, numbers, exercise, page, number*. Utiliza la competencia lingüística porque conoce el tema y lo explica a sus estudiantes en forma correcta. También utiliza la competencia de actuación lingüística, pero los estudiantes no lo hacen.

Lamentablemente no se proporcionan oportunidades para la enseñanza ni para el uso de cognados.

Con respecto al material didáctico, el profesor utilizó la grabadora para el ejercicio D, ningún otro tipo de material. Los alumnos interactuaron en equipos de cinco personas en el ejercicio de *Head and Tails*. El profesor dirige la clase el

100 por ciento del tiempo y da a los alumnos pocas oportunidades de utilizar el inglés ya que en los equipos se comunicaron en español.

A continuación se presenta un segmento del registro de la observación:

Introducción a la clase, explica los adjetivos posesivos. No hay interacción por parte de los estudiantes. Al finalizar la explicación pregunta:

- T: No problem here?, questions? Ok... great!
- T: Any questions here?, remember head and tails, which one?
- T: He is Mr. De la Peña.
- S: Hi... Mr. De la Peña.
- T: Here doesn't say you have to use her last name.
- T: Yes, ok... very good.
- T: Who is winning here? There is no winning here?... stop... I am sorry, stop.
- T: Karla, come on here... you want a prize?
- O: (Student nods.)
- T: Everybody open your books to page 16, the game is yours... you can keep the game. Page 16 ss. books. Numbers and phone numbers, exercise D, information questions with what... what is his e-mail address? What is their address? What's his first name?
- T: Read!, correct!, faster!

*Segunda observación/nivel II.* La profesora es joven y muy formal. Llega puntual a la clase y saluda a los estudiantes. Toma lista, hay 25 presentes. La primera actividad es una explicación sobre los sustantivos contables y los no contables. Escuchan parte de la lección con una grabación que trata de profesiones; los estudiantes repiten cada una de las palabras después de la profesora. Ella se comunica en inglés con sus alumnos y durante el transcurso de la clase no habla

español. Éstos hablan y tratan de comunicarse en inglés. La profesora les permite practicarlo. Ella habla el 57 por ciento del tiempo de la clase en (TTT), lo cual se considera adecuado en el segundo nivel.

La profesora no utiliza los cognados en su práctica, aunque en sus interacciones con los alumnos usa palabras como *office, restaurant, conversation, gas, city, check*. Emplea la competencia lingüística porque conoce el tema y lo explica a sus alumnos correctamente. También utiliza la competencia de actuación lingüística. Por su parte, los estudiantes se esfuerzan por utilizar el idioma, motivados por la profesora, quien no permite que se hable español. Ella no recurre a la enseñanza de cognados en su práctica docente y lamentablemente no ofrece oportunidades a los alumnos para que los usen.

Con respecto al material didáctico, la profesora utilizó la grabadora para el ejercicio de adjetivos contables y no contables en las profesiones y un *role play*. No recurrió a ningún otro tipo de material didáctico. Los alumnos no interactuaron en equipos, sólo hicieron ejercicios individuales y se realizó una práctica oral de pronunciación. Aunque la profesora dirige la clase el 100 por ciento del tiempo, da a sus estudiantes oportunidades de utilizar el inglés, ya que hace preguntas individuales a los alumnos y al grupo. Fue una clase bastante activa.

A continuación se presenta un segmento del registro de la observación:

- T: What can we find down street? Where is the bookstore?  
Look at the picture, where is the bank?
- S: It's across the street.
- T: Where is the post office?
- S: It's next to the restaurant.
- T: Let's hear the conversation. (Tape) model, read and listen.
- Group response.

- T: Next, volunteer.  
S: Is there a restaurant near here?  
T: Who is next?.  
S: Convenience store down on the left.  
S: Excuse me, is a bookstore near here?  
S: Excuse me, is there a news stand near here?  
T: Let's check page B-2 on the vocabulary.  
S: Number 1, clothing store.  
T: Check clothing.  
S: Electronic store.  
S: Circuit city, fire station, shoes store, a toy like toy's.  
A video store, a day cleaner's a gas station Pemex, a hotel, Araiza Inn, a supermarket, corner Mega, Ley.  
Calimax, Food for less, Cotsco, Sams.  
T: You buy groceries.

*Tercera observación/nivel III.* El profesor es joven, activo, posee buena pronunciación y es amigable con sus alumnos. Inicia la clase saludándolos, toma lista, hay 21 presentes. Explica el tema: sustantivos contables y no contables, hace preguntas a los alumnos. Existe mucha interacción por parte de éstos, pero en español. La clase continúa, escuchan un casete, el profesor les pide a los alumnos que hagan el ejercicio de la página 23.

El profesor se comunica sólo en inglés con ellos. Habla el 60 por ciento del tiempo, lo cual significa que les da oportunidad de practicar el idioma. Sin embargo, para sorpresa del investigador, les permite hablar en español, la gran mayoría de las interacciones observadas fueron en español y unas pocas en inglés. El profesor no utiliza los cognados en su práctica, pero sí en el 57 por ciento de sus interacciones. Lamentablemente no enseña cognados ni da oportunidad para que los alumnos los usen.

El profesor introduce el tema de los sustantivos contables y no contables, como *eggs* (*count noun*) y *water* (*non-*

*count noun*). Utiliza la competencia lingüística porque domina el tema y lo explica a sus alumnos en forma correcta; también emplea la competencia de actuación lingüística, no así ellos.

El profesor utilizó la grabadora para el ejercicio oral, pero ningún otro tipo de material didáctico. Los alumnos no interactuaron en equipos. Él dirige la clase el 100 por ciento del tiempo, pero da muchas oportunidades a los alumnos para que empleen el idioma inglés; sin embargo, no se motiva el uso de la actuación lingüística.

A continuación se presenta un segmento del registro de la observación. Se decidió incluir aquella parte en que se demuestra el uso del español por los estudiantes con la aprobación del profesor.

Introducción a la clase, el profesor saluda y toma lista. Explica en el pizarrón el uso de *count nouns* y *non count nouns* y les pide que respondan un ejercicio.

- T: You guys tell me when your are *finished*...ready?...  
So we are?... Robinson, three.
- S: ¡Ay teacher no lo leí!
- T: Under each *category* there is a blank space, the first is already given; another vegetable?
- S: *Potatoes*?, ¿Onion es como ajo?
- T: No, cebollas... Add one more food to the list.
- S: ¿Cómo se dice el hígado, maestro?
- T: Liver.
- S: ¿Y el jamón?
- T: Ham.
- S: ¿No está en el diccionario, teacher?
- T: Some people call it... Octopus.
- S: Eggs?
- T: Dairy *products*...
- S: Baby oil?
- T: I don't know.

- S: Aceite de cártamo.  
T: Someone said... sunflower oil...  
S: ¿De girasol? Sí existe, es la semilla, el arroz, sí.  
T: It would be, no but is made of *grains*. That would be a noun.  
S: Ándale, tienes toda la razón... Como que se hacen como granos, podría ser el chocolate?  
S: ¿Cómo se dice caviar en inglés?  
T: *Caviar*.. is the same.

Al finalizar esta observación le preguntamos al profesor la razón por la cual permitía el uso del español en el tercer nivel, considerado como intermedio bajo. Él explicó que es su método ya que primeramente deben escuchar. Estamos de acuerdo en ello, pero no en este nivel, cuando ya se han tenido más de 320 horas de estudio en los niveles anteriores.

*Cuarta observación/nivel IV.* La profesora inicia la clase diez minutos tarde. Saluda a los alumnos, sólo hay dos presentes al iniciar la clase (19:00 horas). Comienza la clase, abren el libro en la página 28. Se lee el diálogo. La profesora explica vocabulario relacionado con *suggesting possibilities*, el uso de *would...* en la oración *would you be interested in this?* La clase es lenta, siguen llegando alumnos aunque ya han pasado 15 minutos; no hay interacción por parte de ellos.

Los alumnos se comunican en español, algo muy lamentable en cuarto nivel, pero la profesora sólo se comunica en inglés. Habla el 70 por ciento del tiempo, por lo cual se considera que no da mucha oportunidad a los estudiantes de practicar el idioma, sobre todo en este nivel intermedio alto, ya que ellos han cursado antes unas 480 horas de estudio del idioma.

La profesora no utiliza los cognados en su práctica, aunque en las interacciones emplea palabras como: *marvelous*, *terrific* y *camara*. Utiliza la competencia lingüística por que

conoce el tema y lo explica a sus estudiantes correctamente, también recurre a la competencia de actuación lingüística, no así los estudiantes.

La profesora utiliza la grabadora para el ejercicio en clase, pero ningún otro tipo de material didáctico, tan sólo el pizarrón para explicar el ejercicio. Los alumnos no interactúan en equipos. Ella dirige la clase el 100 por ciento del tiempo, hay pocas oportunidades para ellos de utilizar el idioma inglés ya que la clase es lenta y no ofrece retos a los estudiantes. Al finalizar los 50 minutos de observación, tan sólo habían llegado ocho alumnos de los 20 registrados en el grupo.

Al finalizar la clase se le pregunta a la profesora qué pasa, si ese es el comportamiento regular de la clase y de los estudiantes, a lo que contesta que ella también está sorprendida de que hubieran faltado; explica que por lo general no es así e ignora el motivo.

A continuación se presenta un segmento del registro de la observación:

Note 1: Students were late, only 2 students were at 19:00.

Teacher arrives late (10 minutes).

T: It says... What about me?

Ss: *Camaras*, DVD players.

T: Which one, don't you like...

S: Guns, like a machine?

T: In this case?

S: A gun is a machine?

T: Questions

S: I am looking for...

T: No questions?

S: What's wrong with...

T: Mauricio

T: What do you think?

S: What is the meaning of *terrific* is something good, como *marvelous*.

Note: The rest of the class is spent answering the exercise, there is no interaction, just question and answers for the rest of the class (15 minutes).

*Quinta observación/nivel V.* La profesora inicia la clase a tiempo. Es joven, muy amigable y sonriente. Empieza saludando a los alumnos, toma lista, hay 18 presentes. Les pregunta por la tarea del día anterior y la revisa. Ellos no hablan mucho ni en español ni en inglés, pero se les escucha hablar en voz muy baja en su idioma. Esto sorprende mucho porque es el quinto nivel, pero la profesora sólo se comunica en inglés con ellos y no se da cuenta de lo que pasa en el salón. Mantiene el control de la clase todo el tiempo; el grupo es muy callado, lo que resulta muy interesante porque ella es sumamente amigable. Tal vez el problema es que no se mueve del escritorio y sólo utiliza el libro de texto para impartir la clase. Ve el libro y habla, lee y vuelve a preguntar a los estudiantes. No emplea los cognados en su práctica, aunque en las interacciones usa palabras como *continue, salon, mascara*.

La profesora utiliza la competencia lingüística, pues conoce el tema y lo explica a sus estudiantes en forma correcta. También emplea la competencia de actuación lingüística, los alumnos lamentablemente no. Tampoco se dan oportunidades para la enseñanza ni el uso de cognados.

La profesora sólo utiliza el libro y no recurre a ningún otro tipo de material didáctico. Los alumnos interactuaron en parejas en un ejercicio sobre profesiones. Ella dirige la clase el 100 por ciento del tiempo y les da a los alumnos suficientes oportunidades de participar, pero ellos parecen cansados o aburridos. Es lamentable porque la profesora se muestra atenta y ansiosa de que participen más activamente.

A continuación se presenta un segmento del registro de la observación:

T: We are going to *continue*.

- Ss: *Mascara, eye polish, eye shadow.*  
T: *Antiacid.*  
T: What happened? Alonso, you are going to work on exercise 11, and then 16 and 16.  
T: Questions.

*Sexta observación/nivel vi.* El profesor tiene aproximadamente 45 años. Se sienta en su escritorio y comienza la clase. Es muy serio, formal, con un excelente nivel de inglés; su voz resuena por todo el salón de clases. Hay 12 alumnos presentes. Comienza hablando de las actividades que realizaron en sus últimas vacaciones de verano. Les pide a uno por uno que cuenten su experiencia. Él sólo se comunica en inglés con ellos. Sin embargo, habla el 60 por ciento del tiempo, ya que siempre está *solicitando* (término que se conoce en el área como *elicit*) información a los alumnos. A pesar de ello los estudiantes tienen oportunidad de hablar inglés y de compartir sus experiencias con los demás. Sólo se comunican en inglés, aunque en ocasiones utilizan frases del español mezcladas con éste. El profesor pone el énfasis en que sólo hablen inglés en el aula. No utiliza los cognados en su práctica, aunque en sus interacciones recurre a palabras como *vacation, family, protection* y *aromatic*.

El profesor utiliza la competencia lingüística ya que conoce y posee un nivel y pronunciación del inglés como si fuera su lengua materna (*native like*), lo que lo hace un excelente modelo que deben imitar sus estudiantes. Emplea la competencia de actuación lingüística, y sus alumnos también lo hacen en un nivel adecuado y con fluidez. Desafortunadamente no se dan oportunidades para la enseñanza ni el uso de cognados en clase.

Con respecto al material didáctico, el profesor no lo utilizó de ningún tipo. Los alumnos no interactuaron entre ellos durante todo el tiempo de la observación. Las interacciones fueron maestro-alumno todo el tiempo. Tampoco existió nin-

gún tipo de ejercicio de redacción, pronunciación o formación de hábitos. El profesor dirige la clase el 100 por del tiempo y no da oportunidad para interacciones libres, pese a lo cual los alumnos pudieron expresarse, siempre respondiendo a las preguntas de él. Esto se conoce como práctica guiada (*guided practice*), lo que no debería ocurrir en este nivel ya que los alumnos poseen ya fluidez suficiente para comunicarse oralmente sin la ayuda o guía del profesor.

A continuación se presenta un segmento del registro de la observación:

- T: So, what's the best way to pamper yourself?, see with?  
Ss: Sleep.  
T: When?  
S: *Vacation.*  
T: Give an example.  
S: I rest every two hours, I have a lot of time to sleep.  
T: You close the curtains, like a bear?  
S: The next day I have to work, bother?, everybody knows when you are sleep, you are sleep...  
T: What about you?, do you have heavy sleep? What about the rest of you?  
S: Swim.  
T: I was swim on Ciudad Deportiva and some of my friends go.  
S: ¿Cómo se dice pescar?  
T: I like to go fishing.  
S: Cahuamas, delfines, lenguado.

Esta serie de observaciones nos permite corroborar que el acto pedagógico es el intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte del alumno, a través de la mediación del docente a la que se refieren Sacristán y Pérez (2005). En el cuadro 4.8 se resumen las categorías que fueron observadas en los docentes.

### *Interpretación y análisis de los resultados de las observaciones a docentes*

El 100 por ciento de los profesores observados utilizan la competencia lingüística para enseñar el inglés a sus alumnos. Sin embargo, hubo uno que no utilizó en la observación técnicas para desarrollar la competencia comunicativa. El 83 por ciento restante sí la utiliza por medio de actividades de producción. El TTT de los profesores es en promedio de 65 por ciento, independientemente del nivel.

Ninguno de los profesores observados enseña los cognados ni hace referencia a ellos. Las oportunidades que se tuvieron de introducirlos fueron del 66 por ciento de las observaciones. No se utilizó material auténtico en las clases observadas. El profesor dirige el 100 por ciento de la clase, independientemente del nivel. Existe poco trabajo en equipo, únicamente dos profesores lo utilizan, lo cual equivale al 33 por ciento de ellos. El 83 por ciento utiliza la grabadora y el 100 el pizarrón. El 50 por ciento recurren a técnicas de repetición para mejorar la pronunciación. En conclusión, ninguno de los profesores observados utiliza en su enseñanza los cognados ni desarrolla las habilidades de los estudiantes en esta materia.

### ESTUDIO CUASI EXPERIMENTAL

#### *Resultados del examen diagnóstico a los grupos control y experimental*

Una vez seleccionados los grupos, se procedió a la aplicación de un examen diagnóstico a los grupos A, B y C, con el objetivo de conocer si existían diferencias significativas en los conocimientos del idioma inglés que pudiesen afectar los resultados de esta investigación. A continuación se presentan nuestros resultados de aplicar dicho examen a los tres grupos utilizando las medidas de tendencia central: media, mediana y moda. En el cuadro 4.9 se encuentran tales resultados.

Cuadro 4.8  
Resumen de categorías observadas en los docentes

Método de enseñanza	Profesor A nivel I Hombre	Profesor B nivel II Mujer	Profesor C nivel III Hombre	Profesor D nivel IV Mujer	Profesor E nivel V Mujer	Profesor F nivel VI Hombre
Utiliza la competencia lingüística	Ejercicio D, página 16 Possessive adjectives grabadora	Directions professions grabadora	Count Non count grabadora	Shopping Grammar explanation No	Lessons 2, 11, 12 and 13. Exercises 11 and 15	Pampering Vacation
Utiliza la competencia comunicativa	Juego: <i>Head and Tails</i> Go and ask	Questions- answers	Profesor sí, estudiantes no. Los estudiantes hablan español	Groups	Questions- answers	
Teacher talking time (TTT)	90 %	63 %	57 %	59 %	66 %	60 %
Enseñanza de cognados	No	No	No	No	No	No
El profesor utiliza la enseñanza de cognados en su práctica docente.	Mínimo uso de cognados	Usa los cognados con regularidad	Usa frecuente de cognados	Mínimo uso de cognados	Mínimo uso de cognados	Uso frecuente de cognados
Frecuencia en el uso de cognados por el profesor en el aula	No	No	No	No	No	No
Uso de cognados por los estudiantes	No	No	No	No	No	No

(Continúa...)

(Continúa el cuadro 4.8)

Método de enseñanza	Profesor A nivel I Hombre	Profesor B nivel II Mujer	Profesor C nivel III Hombre	Profesor D nivel IV Mujer	Profesor E nivel V Mujer	Profesor F nivel VI Hombre
Oportunidades de uso	No	No	Caviar (en español) T: Caviar it's the same	I know someone who works at a salon.....	What is the meaning of terrific? Like marvelous	Music, cómo de chinitos o algo así....
Formación y uso		Si	Si	No	Si	No
Ejercicios de repetición	No	No	No	No	No	No
Memorización	No	No	No	No	No	No
Material auténtico	No	No	No	No	No	No
Televisión	No	No	No	No	No	No
Radio	No	No	No	No	No	No
Internet	No	No	No	No	No	No
Interacciones	Dirige (P)	Dirige (P)	Dirige (P)	Dirige (P)	Dirige (P)	Dirige (escritorio)
Profesor	Interactuaron en equipos	Individual	Individual	Individual	Interacción en grupos	Individual
Alumnos						
t-g p-p						
9						

Cuadro 4.9.  
Resultados del examen diagnóstico

Grupo experimental	Estudiantes	Media	Moda	Mediana	Desviación estándar
A	18	18.89	14	17	6.6
B	21	17.36	23	18	3.2
C	20	17.45	12	17	5.7

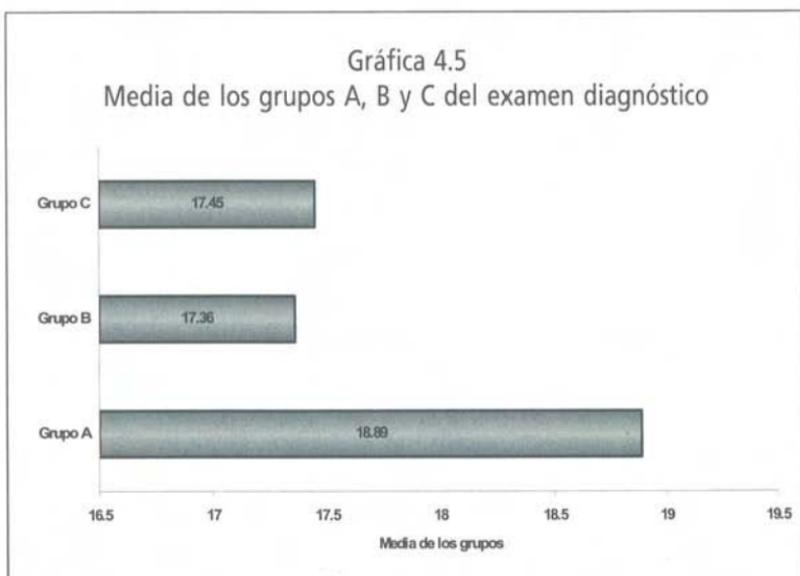
### *Análisis de los resultados del examen diagnóstico*

Como podemos observar en el cuadro 4.9, no existen diferencias considerables en el promedio obtenido por los tres grupos, ya que el rango fue de 17.3 a 18.8 puntos porcentuales, lo cual significa que el nivel de ellos es homogéneo, es decir, están ubicados, de acuerdo con sus puntuaciones, para ser situados en un segundo nivel. Sin embargo, tiene implicaciones la moda, es decir, el puntaje que ocurrió con más frecuencia, ya que en el grupo C algunos alumnos tienen un nivel mucho menor que en el grupo B, en el cual la moda fue de 23, es decir, de casi el doble que en el grupo C, con una moda de 12, el mínimo puntaje para ser ubicado en el segundo nivel. El grupo A obtuvo 14, puntos lo que refleja una situación similar a la del C.

En el caso de la mediana los datos fueron muy parecidos: el grupo A obtuvo 17 puntos, el B 18 y el C 17, lo cual indica que las puntuaciones se distribuyeron de manera homogénea en los tres grupos; esto a su vez significa que los alumnos casi tienen el mismo nivel de conocimiento; esto es importante para los efectos de la presente investigación al medir los resultados de los tres grupos.

Por último, en la desviación estándar ( $s$ ), que es el promedio de desviación con respecto a la media, encontramos que en los grupos A y C se encuentra entre 5.7 y 6.6 puntos, lo cual refleja una variación en el conjunto de puntajes mayor en estos dos grupos que en el grupo B, cuya  $s$  fue de tan sólo

3.2 puntos. Esto demuestra que en el grupo B los conocimientos de los estudiantes son más homogéneos que en los otros dos. En la gráfica 4.5 se presentan las medias de los tres grupos.



A partir de este momento se llevó a cabo el tratamiento al grupo experimental, el cual consistió en la enseñanza de cognados y falsos cognados utilizando el método propuesto en el capítulo 3. Después de 14 sesiones, se les aplicó el examen a los tres grupos para medir y comparar sus resultados. Salkind (1999) menciona que el propósito de una prueba es medir la naturaleza y el grado de las diferencias individuales. Las pruebas ayudan a los investigadores a determinar el resultado de un experimento, permiten medir la efectividad de un tratamiento y evaluar el estado de una variable. Los resultados de las pruebas ayudan a determinar el valor de un experimento y a construir y probar hipótesis.

A continuación presentamos los resultados de cada ejercicio conforme se vaya analizando cada sección de la prueba.

*Resultados del examen de desempeño*

El primer ejercicio consistió en la traducción de palabras del inglés al español. En el cuadro 4.10 se presentan los resultados de la sección I del examen de aprovechamiento.

Cuadro 4.10  
Resultados de la sección I del examen de aprovechamiento

Medidas de tendencia central	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Media	9.8	9.7	9.9
Mediana	10.00	10.00	10.00
Moda	10.00	10.00	10.00
Desviación estándar	0.71	0.75	0.32
Varianza	0.072	0.077	0.033
Coefficiente de asimetría	-4.123	-3.107	-2.610
Coefficiente de curtosis	17.00	10.26	5.44

Se procedió a analizar los reactivos de la sección I para ver si funcionan o no en su grado de dificultad y discriminación. Se encontró que el grado de dificultad del ejercicio es 1, lo cual indica que el reactivo es muy fácil ya que no resultó difícil para ninguno de los tres grupos. Respecto al índice de discriminación, el resultado fue cero, lo cual indica que el ejercicio y sus reactivos no discriminan ni a los estudiantes ni a los grupos ya que los tres contestaron en forma correcta. Por otra parte, los resultados del ejercicio I indican que existen mínimas diferencias en los tres grupos, pues la media varía muy poco entre ellos: el grupo A obtuvo 9.8, el B 9.7 y el C 9.9. Este último obtuvo el puntaje más alto de este ejercicio. En cuanto a la moda y la mediana se obtuvieron 10 puntos, lo cual significa que en este ejercicio no hay variabilidad.

Con respecto a la desviación estándar, que es el rango en que la mayoría de los valores se desvía hacia la izquierda o la derecha de la media, encontramos que en el grupo A fue de 0.71, en el B de 0.75 y en el C de 0.32. Es decir, las puntuaciones se desvían de la media muy poco en el grupo C, mientras que en los grupos A y B la desviación es mayor. En el

grupo C los estudiantes obtuvieron sólo calificaciones de 10 y 9, mientras que en los otros dos grupos hubo puntajes de 7, lo cual hizo que se desviaran los datos de la media. Al estimar la varianza, observamos que el grupo A obtuvo una variación de 0.072; a diferencia del grupo C, cuyos resultados fueron más homogéneos con 0.033. Considerando que con menor coeficiente de variación se obtiene una distribución de la variable más homogénea, tenemos que el grupo C fue el que presentó menor variabilidad.

En nuestro ejercicio uno los resultados es notoriamente mayor que cero, por lo que representa una curva leptocúrtica, es decir, que presenta un alto grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable. El mayor grado de concentración se halló en el grupo A, mientras que en los grupos B y C fue menor.

Los resultados en los coeficientes de variación, asimetría y curtosis muestran de nuevo la variabilidad existente con respecto a los grupos A y B; en el grupo C se observa de nuevo que existe poca dispersión y los resultados fueron más homogéneos. En el cuadro 4.11 se presentan los resultados del ejercicio II del examen de aprovechamiento.

**Cuadro 4.11**  
Resultados de la sección II del examen de aprovechamiento

Medidas de tendencia central	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Media	25.0	11.5	13.2
Mediana	25.00	10.00	15.00
Moda	25.00	15.00	0.00
Desviación estándar	0.00	8.71	9.99
Varianza	0.000	0.759	0.755
Coefficiente de asimetría	-	0.161	-0.287
Coefficiente de curtosis	-	-1.14	-1.6887

Al analizar los resultados que arrojan los reactivos de la sección II, para ver si funcionan o no en su grado de dificultad

y discriminación, se encontró que el índice de dificultad del ejercicio es de 73 por ciento, lo que nos indica que el reactivo no es muy fácil; sin embargo, al grupo A no le resultó difícil porque sus miembros realizaban prácticas de escritura (oraciones, párrafos) en clases utilizando cognados. Con respecto al índice de discriminación, el resultado fue de 0.52, lo cual indica que el ejercicio y sus reactivos diferencian a los estudiantes que han podido desarrollar esta habilidad, en los tres grupos contestaron en forma correcta.

Este ejercicio es de escritura. Aunque el grupo A obtuvo mejores resultados, en este caso no existe variabilidad debido a que el grupo dominaba este tipo de ejercicios gracias a las prácticas en clase. En el grupo A todos los estudiantes obtuvieron 25 puntos, mientras que los grupos B y C tienen en promedio 11.5 y 13.2, que en términos aritméticos representarían 4.6 y 5.2 respectivamente. Es decir, no alcanzarían a pasar con el mínimo aprobatorio de 6, a diferencia de todos los estudiantes que obtendrían 10 de calificación.

También encontramos que en los grupos control B y C existen diferencias claras en sus resultados. Por ejemplo, en el grupo B la mediana es de 10, mientras que en el C es de 15. Sin embargo, en términos de la moda, el puntaje que se encuentra con mayor frecuencia en el grupo B es de 15, mientras que en el grupo C es de cero, y la única forma de obtener este puntaje es no realizar el ejercicio de escritura, lo cual significa que el alumno no hizo ninguna oración de las solicitadas.

En el grupo A no es posible analizar este tipo de medida porque no hay variabilidad, pero en los grupos B y C sí encontramos diferencias en la asimetría, que en el primero es positiva, mientras que en el grupo C es negativa. Decimos que el grupo B existe distribución asimétrica positiva porque presenta mayor concentración de valores a la derecha de la media que a su izquierda ( $g_1 > 0$ ), y que en el grupo C tal asimetría es negativa porque ocurre lo contrario ( $g_1 < 0$ ).

En el cuadro 4.12 se analizan los resultados de la sección III del examen de aprovechamiento.

**Cuadro 4.12**  
Resultados de la sección III del examen de aprovechamiento

Medidas de tendencia central	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Media	4.5	3.2	3.7
Mediana	5.00	3.00	5.00
Moda	5.00	2.00	5.00
Desviación estándar	0.98	1.31	1.49
Coefficiente de variación	0.219	0.404	0.401
Coefficiente de asimetría	-2	0.384	-0.620
Coefficiente de curtosis	0.97	-1.78	-1.1677

En dicho ejercicio el grado de dificultad y discriminación es de 73 por ciento, lo cual indica que este reactivo tampoco es muy fácil, aunque para el grupo A no fue difícil porque la media fue de 4.5, mientras que en los grupos B y C fue de 3.5 puntos. El índice de discriminación fue de 0.41, y esto indica que el ejercicio y sus reactivos tuvieron un grado de discriminación mayor, es decir, no fue un reactivo fácil.

En este ejercicio encontramos diferencias importantes en los resultados: el grupo A tiene nuevamente mejores resultados que los grupos B y C. La desviación estándar es de 0.98 en el grupo A, lo cual significa que sus resultados se agrupan en torno a la media, mientras que los grupos B y C tienen una desviación de más de 1 punto (1.31 y 1.49), y esto indica que los resultados están lejos de la media. En términos prácticos, los estudiantes tuvieron dificultades para contestar el ejercicio. En el cuadro 4.13 se presentan los resultados de la sección IV del examen de aprovechamiento.

En la sección IV los estudiantes debían determinar los opuestos de cinco cognados que se les presentaron. La dificultad fue del 70 por ciento y la discriminación de 0.47. Ello significa que es un reactivo adecuado y que diferencia a los alumnos que saben de los que no saben. El grupo A tiene un

**Cuadro 4.13**  
Resultados de la sección IV del examen de aprovechamiento

Medidas de tendencia central	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Media	4.2	3.3	2.5
Mediana	4.50	3.00	3.00
Moda	5.00	3.00	3.00
Desviación estándar	0.88	0.98	1.17
Coefficiente de variación	0.211	0.297	0.469
Coefficiente de asimetría	0	0.149	-0.901
Coefficiente de curtosis	-1.76	-0.96	0.6450

promedio de 4.2, mientras que los grupos B y C presentan 3.3 y 2.5 respectivamente. En el grupo A la desviación es de 0.88, lo cual indica buenos resultados ya que éstos se agrupan cerca de la media de 4.2, y si se considera que el puntaje máximo era de 5, la mayoría de los estudiantes pudo realizar el ejercicio con éxito. El coeficiente de variación de los grupos A y B fue similar con 0.2 cada uno, mientras que en el grupo C fue de 0.4. En el grupo A no existe asimetría porque los resultados fueron de  $g_1 = 0$  (distribución simétrica, con la misma concentración de valores a la derecha y a la izquierda de la media); en el grupo B encontramos  $g_1 > 0$  (una distribución asimétrica positiva porque existe mayor concentración de valores a la derecha que a la izquierda de la media); el grupo C obtiene  $g_1 < 0$  (distribución asimétrica negativa porque existe mayor concentración de valores a la izquierda de la media que a la derecha). Esto se refleja en sus resultados ya que es el grupo que obtiene la media más baja con 2.5.

En el cuadro 4.14 se analizan los resultados de la sección V del examen de aprovechamiento.

La sección V del examen de aprovechamiento consistió en una traducción del español al inglés, es decir, lo opuesto a la sección I, que consistía en la traducción del inglés al español. Se encontró que el índice de dificultad del ejercicio es de

**Cuadro 4.14**  
Resultados de la sección V del examen de aprovechamiento

Medidas de tendencia central	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Media	8.9	7.2	3.9
Mediana	9.00	7.00	3.00
Moda	10.00	10.00	1.00
Desviación estándar	3.20	2.64	2.70
Coefficiente de variación	0.360	0.368	0.695
Coefficiente de asimetría	2	-0.274	0.532
Coefficiente de curtosis	5.25	-1.59	-1.176

61 por ciento, lo cual indica que es un reactivo difícil. El índice de discriminación fue de 0.64, lo cual significa que la sección y sus reactivos diferencian a los estudiantes que han podido desarrollar esa habilidad, los miembros de los tres grupos contestaron en forma correcta. Por otra parte, eran de esperarse resultados similares a los de la sección I porque son muy parecidas.

Al comparar las diferencias entre los grupos se vuelven evidentes las que existen entre el grupo C y los grupos A y B. El primero tan sólo alcanza un promedio de 3.9, mientras que el B tiene un promedio de 7.2. El grupo A se encuentra por arriba de los otros dos con 8.9; sin embargo, tiene una desviación estándar de 3.20, lo cual significa que hubo variabilidad en los resultados, pues varios estudiantes obtuvieron tres puntos por debajo de la media de 8.9. En cambio, en el grupo B la desviación estándar y la media fueron menores con 2.64 y 7.2 respectivamente. El grupo C obtuvo 3.9, que es un resultado deficiente, y su desviación fue de 2.7, lo cual significa que los estudiantes no obtuvieron resultados mayores de ocho puntos en este ejercicio, a diferencia de los otros grupos.

El coeficiente de asimetría del grupo A muestra una distribución asimétrica positiva de dos puntos, pues hay mayor

concentración de valores a la derecha de la media que a la izquierda, por lo que la mayor parte de los alumnos obtuvo más de 8.9 puntos. En cambio, el grupo B presenta una distribución asimétrica negativa, es decir, mayor concentración de valores a la izquierda que a la derecha de la media, pues la mayoría de los estudiantes obtuvieron menos de 7 puntos. En el grupo C la asimetría es positiva con 0.532, ya que la mayor parte de los estudiantes obtuvo más de 3.9 puntos; sin embargo presenta una distribución estándar muy baja en comparación con el grupo A, que obtuvo 2 puntos de asimetría.

El coeficiente de curtosis es notoriamente mayor que cero pues llega a 5.2, lo cual significa que tienen una curva leptocúrtica, es decir, los valores se acercan a los valores centrales. En cambio en los grupos B y C los valores son negativos (de -1.5 y -1.7 respectivamente), lo cual indica la presencia de una curva platicúrtica con valores menores que cero, y esto determina que los valores centrales están muy alejados de los valores centrales de la variable.

Al comparar las secciones I y V encontramos que los resultados son muy distintos, como se puede ver en el cuadro 4.15. Esto significa que los estudiantes de idiomas pueden traducir con éxito los cognados del idioma extranjero a su idioma nativo, pero no del español al inglés.

En el cuadro 4.16 se analizan los resultados de la sección VI del examen de aprovechamiento.

La sección VI consiste en una lectura y un ejercicio de siete reactivos para medir la comprensión de lectura. Los resultados del grado de dificultad y discriminación son del 52 y el 0.58 por ciento respectivamente. Un reactivo muy bueno ya que no es difícil ni fácil, sino que se encuentra en equilibrio.

En este ejercicio nuevamente encontramos diferencias entre el grupo A y los grupos B y C, con un promedio mayor del grupo A. Los resultados de los grupos B y C son similares con una media de 2.2 y 2.8, mientras que el grupo A está por arriba de ambos con 4.1 y una desviación de 1.23, lo cual significa

**Cuadro 4.15**  
Comparación de resultados de las secciones I y V  
del examen de aprovechamiento

**Resultados de la sección I del examen de aprovechamiento**

Medidas de tendencia central	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Media	9.8	9.7	9.9
Mediana	10.00	10.00	10.00
Moda	10.00	10.00	10.00
Desviación estándar	0.71	0.75	0.32
Varianza	0.072	0.077	0.033
Coefficiente de asimetría	-4.123	-3.107	-2.610
Coefficiente de curtosis	17.00	10.26	5.44

**Resultados de la sección V del examen de aprovechamiento**

Media	8.9	7.2	3.9
Mediana	9.00	7.00	3.00
Moda	10.00	10.00	1.00
Desviación estándar	3.20	2.64	2.70
Coefficiente de variación	0.360	0.368	0.695
Coefficiente de asimetría	2	-0.274	0.532
Coefficiente de curtosis	5.25	-1.59	-1.176

**Cuadro 4.16**  
Resultados de la sección VI del examen de aprovechamiento

Medidas de tendencia central	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Media	4.1	2.2	2.8
Mediana	4.00	2.00	3.00
Moda	4.00	0.00	3.00
Desviación estándar	1.23	1.89	1.66
Coefficiente de variación	0.299	0.867	0.602
Coefficiente de asimetría	-1	0.761	0.245
Coefficiente de curtosis	1.39	-0.18	0.14

que fueron variables los resultados. En los grupos B y C fueron de 1.8 y 1.6 respectivamente; sin embargo, considerando que la media es de 2.2 y 2.8, las diferencias en el desempeño

entre ambos grupos son realmente bajas y están muy por debajo de la media del grupo A.

El coeficiente de variación es de 0.2 en el grupo A, que es muy bajo, por lo que la variabilidad fue muy pequeña, es decir, los resultados de los estudiantes fueron muy similares con respecto a la media.

En cuanto al coeficiente de asimetría, en el grupo A encontramos una distribución asimétrica negativa de un punto, ya que es mayor la concentración de valores a la izquierda de la media. Los grupos B y C también presentaron distribución asimétrica, pero con mayor concentración de valores a la derecha de la media, es decir, la mayoría de los estudiantes obtuvieron más de 2 puntos; si consideramos que el puntaje máximo era de 7, no obtuvieron puntuaciones aceptables.

El coeficiente de curtosis es notoriamente mayor que cero con 1.39 en el grupo A, lo que representa una curva leptocúrtica, pues los valores se concentran en el centro y son mayores que cero. En cambio en A los valores son negativos con -0.18, lo cual indica la presencia de una curva platicúrtica con valores menores que cero, lo cual determina que los valores centrales están lejos de los centrales de la variable. En el grupo C es mayor que cero con 0.14, y los valores no se encuentran tan alejados de los centrales.

### *Resultados globales del examen de desempeño*

Los resultados globales obtenidos por los grupos fueron variados y se presentan en el cuadro 4.17. El grupo A obtuvo la mayor puntuación con 8.7, mientras que los grupos B y C obtuvieron respectivamente 6.5 y 5.8. Esto indica que los estudiantes del grupo A tuvieron mejor rendimiento y mejores puntuaciones en el examen. Si consideramos que éste consistía en el desarrollo de dos habilidades (lectura y escritura) y una subhabilidad (el vocabulario), podríamos concluir que gracias a la clase adicional el grupo mejoró. Sin embargo, existen diferencias significativas entre cada sección.

**Cuadro 4.17**  
Resultados globales del examen de desempeño

Sección del examen	Grupo A	Grupo B	Grupo C
I	9.8	9.7	9.9
II	10	4.6	5.2
III	9	6.4	7.4
IV	8.4	6.6	5
V	8.9	7.2	3.9
VI	6	4.7	3.5
Resultados del examen			
Media	8.7	6.5	5.8
Mediana	8.95	6.5	5.1
Desviación estándar	1.32	1.71	2.21
Coefficiente de variación	0.147	0.263	0.433
Coefficiente de asimetría	-1.56	0.85	1.10
Coefficiente de curtosis	2.86	0.88	0.43

La desviación estándar fue de 1.32 en el grupo A. Considerando que el promedio fue de 8.7, tenemos resultados por arriba de la media, mientras que en los grupos B y C la desviación estándar fue mayor con 1.71 y 2.21 respectivamente; si consideramos que sus respectivas medias fueron 6.5 y 5.8, con la intervención en el grupo A se obtuvieron mejores resultados en el examen.

El coeficiente de variación fue de 0.1 en el grupo A, lo cual significa una distribución de los resultados de los estudiantes muy homogénea porque no hubo mucha variabilidad en los resultados. En los grupos B y C fue mayor, pero se considera una variación homogénea porque representó tan sólo 0.2 y 0.4 respectivamente.

El coeficiente de asimetría fue negativo en el grupo A con -1.56, lo cual significa que los datos se concentraron a la izquierda, en los grupos B y C fue positiva porque los resultados se distribuyeron a la derecha. Sin embargo, considerando la media de 8.7, es normal que los resultados se encuentren a la izquierda, mientras que en los grupos A y B la media fue de 6.5 y 5.8 respectivamente.

El coeficiente de curtosis del grupo A es mayor que cero con 2.8, para tener una curva leptocúrtica, es decir, con valores concentrados en el centro. En cambio, en los grupos B y C, con coeficientes de 0.88 y 0.43 respectivamente, los valores son ligeramente mayores que cero, lo cual significa que la distribución presenta un grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable. Sin embargo, el grupo A tiene mayor concentración de los valores porque sus resultados fueron más homogéneos que en los otros dos grupos.

Los resultados indican que el grupo A, que recibió el tratamiento, tuvo mejor desempeño que los otros dos grupos, en gran medida gracias a que se les impartió a los estudiantes una clase de cognados. Por otra parte, los alumnos de este mismo grupo desarrollaron mayores habilidades en escritura y comprensión de textos, como lo demuestran sus resultados en las secciones II y VI del examen.

Se demostró que los estudiantes de los grupos B y C pueden inferir y traducir los significados de cognados del inglés al español sin ninguna capacitación. De igual manera, se demostró que no pudieron hacer lo mismo del español al inglés, lo cual indica que existe la necesidad de una inducción a los cognados a partir del nivel básico de aprendizaje de idiomas.

Hace falta un instrumento que mida los resultados de los estudiantes en forma integral para determinar si la enseñanza de los cognados les ayuda a desarrollar las habilidades de lectura de comprensión, escritura, asociación de ideas y aumenta su vocabulario.

Se demostró que los estudiantes del grupo A obtuvieron mejores resultados en cinco secciones del examen, lo que representa el 83 por ciento en resultados favorables. Aunque estos resultados son preliminares, pudimos demostrar en principio lo que postula Gass (1987), que cuando se está aprendiendo un segundo idioma los estudiantes mejoran se si utilizan su lengua madre para aprender el segundo idioma.

Creemos que la incorporación de estos elementos incrementará la rapidez del aprendizaje y la confianza en los alumnos al reconocer que existen más de 20 000 palabras que ya conocen y pueden incorporar a su vocabulario, utilizando por supuesto la entonación y el ritmo apropiados en el segundo idioma. Ellos necesitan usar su propio idioma para aumentar y construir sus habilidades de vocabulario en el nuevo lenguaje.

Los resultados demuestran que los estudiantes del grupo experimental desarrollaron las habilidades de comprensión de lectura y lingüística en forma muy superior a los grupos control. Esta observación podría no tener valor si los resultados no fueran significativos, pero las diferencias de los tres grupos son determinantes para los propósitos de esta investigación. La enseñanza de cognados desde que los alumnos son principiantes puede mejorar en gran medida el desempeño académico de los estudiantes y les proporcionará herramientas que faciliten su aprendizaje.

## *5. Discusión, conclusiones y recomendaciones*

En este capítulo se presentan evidencias de los resultados obtenidos en el estudio y de la experimentación realizada, y lo hemos dividido en tres apartados. En el primero presentamos la interpretación de los resultados de aplicar los cuestionarios a profesores; en el segundo el análisis de los resultados y de la observación de seis docentes del Centro de Idiomas, y en el tercero damos a conocer los hallazgos del estudio, que resultan del examen de desempeño aplicado a los tres grupos de alumnos estudiados.

### DISCUSIÓN DEL PRIMER ESTUDIO DESCRIPTIVO.

#### OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS

Como ya se dijo respecto al desarrollo profesional y el perfil de los profesores que enseñan en el Centro de Idiomas, el 86.4 por ciento de ellos tiene estudios técnicos y de licenciatura, el restante 13.6 por ciento han cursado el nivel de maestría. Es importante resaltarlo porque en sus inicios, en 1974, esta dependencia de la UABC no contaba con profesores con el grado licenciatura o con estudios en el área de idiomas, mientras que en la actualidad el 75 por ciento está preparado para impartir clases a nivel profesional.

En este punto es necesario tomar en cuenta que, de acuerdo con la Comisión Europea para el Aseguramiento de

la Calidad en la Educación de Maestros (Quality Assurance in Teacher Education in Europe) (2006), el desarrollo profesional de los maestros tiene varios objetivos y una variedad de necesidades, y prioridades de educación identificadas conforme a las necesidades de las escuelas o de los mismos profesores. Por ello dicha instancia internacional recomienda ofrecerles distintos tipos de entrenamiento y capacitación.

Esto nos lleva a considerar que el Centro de Idiomas necesita un programa que apoye a los profesores para que sigan preparándose con programas de posgrado, de manera que igualen los estándares de instituciones internacionales, que tienen sistemas de acreditación externa de calidad reconocida.

La mayoría de los docentes encuestados (61 por ciento) tienen entre 6 y 15 años impartiendo alguna lengua en el Centro de Idiomas, lo cual indica que cuentan con la experiencia necesaria en su área de enseñanza y una más o menos larga permanencia en la profesión. Es importante destacarlo porque este debería ser un indicador de que los profesores cuentan con experiencia en la impartición de idiomas profesional.

En relación con el conocimiento teórico de los docentes con respecto a los cognados y falsos cognados, sólo el 65 por ciento de ellos lo posee, lo cual es preocupante porque de no contar con este conocimiento puede afectar su competencia o eficacia en la enseñanza, tal y como lo define Bandura (citado por Paneque y Barbeta (2006) cuando menciona que la eficacia de un maestro es la creencia en su capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para hacer con éxito sus tareas de instrucción. Este autor explica que la teoría de eficiencia personal consiste en la percepción de que nuestra habilidad individual afecta los sentimientos, pensamientos, motivaciones y acciones de otro.

Por ello es tan importante que los profesores estén conscientes de la importancia de su actualización en temas relacionados con su área de especialidad, es decir, su *expertise*.

Por otra parte, ¿cómo pueden los maestros enseñar lo que no conocen? En el mismo sentido, en el apartado referente a los falsos cognados, los resultados fueron iguales que en los cognados: el 65 por ciento no los definieron correctamente o se confundieron. Paneque y Barbeta (2006) explican un rasgo muy importante en la eficacia docente al afirmar que las creencias de un profesor *eficaz* pueden influir en su comportamiento en cuanto al esfuerzo, la perseverancia y su toma de decisiones en condiciones adversas. Muchos resultados positivos se han asociado al sentido que tiene un maestro de su propia eficiencia.

En contraste con estos resultados, en la pregunta tres encontramos que el 90 por ciento de los profesores opina que el uso de los cognados en el curso es positivo, lo cual significa que para la mayoría de los encuestados es necesario enseñar los cognados. Esto coincide con lo mencionado por autores como Levelt (citado por Gass y Selinker, 2001), quien afirma que el vocabulario de la lengua materna del estudiante es su fuerza motora en la producción de oraciones, ya que éste media la conceptualización y codificación de la gramática y la fonología.

En este apartado se da respuesta a la primera hipótesis (H1), la cual plantea que los profesores consideran que la enseñanza de cognados apoya el aprendizaje de idiomas, lo que se comprueba con el hecho de que el 90 por ciento emitieron una opinión positiva al respecto.

En relación con el momento en que se deben enseñar los cognados, el 81 por ciento de los docentes opinan que se debe hacer cuantas veces sea necesario. Esto concuerda con la opinión de Calderón (2006), quien explica que para que los estudiantes puedan comprender una presentación del profesor o un texto tienen que conocer o entender del 90 al 95 por ciento de las palabras. Cuando se enseña una nueva palabra los estudiantes tienen que utilizarla un promedio de 12 veces para incorporarla a su vocabulario.

Por otra parte, en cuanto a las estrategias de apoyo a los estudiantes en el aprendizaje del inglés, Calderón (2006) defiende la idea de que los profesores deben enseñar el vocabulario explícitamente a diario tanto en español como en inglés. Afirma que cuando les enseña 15 palabras a los alumnos sólo en inglés ellos no las aprenden, mientras que cuando se las enseña en ambos idiomas se transfieren de cinco a diez palabras al inglés, con lo que se incrementa significativamente el número de palabras adquiridas. Esto coincide con la opinión de la gran mayoría de los profesores encuestados, quienes consideraron que se deben enseñar los cognados cuantas veces sea necesario durante el curso.

En lo referente a las distintas técnicas de enseñanza de cognados que utilizan los profesores del Centro de Idiomas, se observa que no emplean un método específico para ello como lo hacen otros profesores de lenguas extranjeras. Domínguez (citado por Calderón, 2006) realiza una actividad llamada categorización conceptual dual del lenguaje (*dual language concept categorization*), que consiste en una categorización de palabras del tema que los estudiantes conozcan en su idioma nativo, en cuya organización utilizan un círculo de palabras. Por ejemplo, si el tema es la *revolución americana* se escriben las palabras: soldado, colono, ejército, pistola, libertad, guerra, fusil, tratado, cañón. Luego el profesor les pide que las traduzcan al inglés y verifiquen su significado. Después realizan un documento de referencia bilingüe sobre diferentes temas. Terminan el ejercicio con un mapa mental en el que categorizan palabras agrupadas en ideas: *liberty, war, treaty*; *people: army, soldier, colonist*; *tools: gun, pistol, cannon*. En este ejercicio seis de las nueve palabras son cognados, una es un falso cognado y las dos restantes no tienen relación con los cognados.

Respecto al tipo de técnicas utilizadas por los profesores para enseñar cognados, el 49.4 por ciento de quienes contestaron el cuestionario no mencionó técnica alguna para ello,

lo que corrobora la tercera hipótesis (H3) de esta investigación, la cual plantea que los profesores no utilizan la enseñanza de cognados en la enseñanza del inglés en el aula, pues si no emplean ninguna técnica para enseñarlos sencillamente tampoco recurren a este recurso en el aula.

Ahora bien, la opinión de los profesores respecto a si es o no necesario el uso de los cognados durante la enseñanza de idiomas y a la pregunta de si de esta manera se apoya el aprendizaje de los estudiantes, el 95 por ciento tiene una opinión favorable sobre la importancia de enseñarlos.

Por otra parte, el 88 por ciento de los docentes considera que los cognados facilitan el aprendizaje y que si se hablan más idiomas las opciones se multiplican. Además refieren que los cognados facilitan el aprendizaje del inglés y permiten a los alumnos tener un punto de comprensión y referencia de vocabulario.

Estos resultados se fundamentan en Gass y Selinker (2001), quienes insisten en que por lo general hay una buena razón para creer que el vocabulario es un factor importante en el aprendizaje y que tal vez sea el más importante para desarrollar adecuadamente la información de un segundo idioma, ya que el vocabulario media en la producción del lenguaje.

Parece que los profesores no tienen una idea clara de la gran cantidad de cognados que comparten los idiomas inglés y español, pues sólo el 15 por ciento de los que contestaron el cuestionario seleccionaron la opción correcta: más de 20 000; el 84 por ciento o no tiene idea o cree que la cifra es menor, sobre todo de 1 000 a 5 000, ya que el 36 por ciento seleccionó tal rango.

Era importante conocer si utilizaban materiales o conocían la existencia de diccionarios o libros con cognados. De manera sorprendente, sólo el 11 por ciento pudo mencionar algunos de estos materiales. Esto significa que hay una falta de actualización pedagógica con respecto a esta temática.

Por último, en los comentarios adicionales únicamente el 36 por ciento de los profesores se manifestaron de acuerdo con la importancia de la enseñanza de cognados en las clases de inglés, lo cual valida nuevamente la primera hipótesis de esta investigación.

Es interesante observar que existen dos concepciones diferentes de la práctica y la teoría entre los profesores encuestados del Centro de Idiomas. Por una parte, están de acuerdo con el uso y la enseñanza de cognados; por otra, un gran porcentaje de ellos no utiliza técnicas de enseñanza en el aula, y menos de aprendizaje; no conocen materiales que deberían ser de uso cotidiano, los cuales tampoco se encuentran en la biblioteca de la Facultad de Idiomas ni en la Biblioteca Central de la UABC, ya que verificamos la existencia de libros de referencia de cognados y falsos cognados durante el primero y segundo semestres de 2006.

Los profesores de lenguas extranjeras manifiestan que están en la disposición de enseñar los cognados; sin embargo, no tienen la capacitación, actualización, ni los recursos necesarios para hacerlo. Es de vital importancia que se lleven a cabo acciones que apoyen su capacitación.

En la siguiente sección discutiremos los resultados de las observaciones practicadas a los docentes en el segundo semestre de 2006, las cuales serán un complemento que nos permitirá conocer lo que está sucediendo en las aulas de la Facultad de Idiomas.

#### DISCUSIÓN DEL SEGUNDO ESTUDIO DESCRIPTIVO:

##### OBSERVACIÓN DE DOCENTES

La observación permite registrar lo que se percibe en un contexto determinado. Sin embargo, para que sea más objetiva es importante partir de las variables que se observarán y de indicadores que al manifestarse den cuenta de ese comportamiento y lo hagan verificable. Si uno de los factores que se van a observar es las veces que el profesor se sienta en su

escritorio, ese es el que debe registrar. En nuestras observaciones se determinaron previamente los indicadores y las categorías. Esto nos llevó a las siguientes conclusiones en relación con la hipótesis nula, la cual afirma que los docentes del centro no utilizan la enseñanza de falsos cognados y falsos cognados en el aula.

El 100 por ciento de los profesores observados utilizan la competencia lingüística para enseñar el inglés a sus alumnos. Sin embargo, percibimos que quien imparte clases en el nivel IV no utiliza técnicas para desarrollar la competencia comunicativa. El 83 por ciento restante sí la utiliza mediante actividades de producción. El tiempo de habla del maestro (*teacher talking time*, TTT) representa en promedio el 65 por ciento del tiempo utilizado en clase para los seis niveles. Esto no concuerda con el modelo educativo de la UABC, según el cual la enseñanza se centra en el aprendizaje del alumno y no en el profesor (véase el anexo 7).

Las observaciones y los datos recolectados indican que los profesores controlan la mayor parte de las interacciones, lo cual no tendría mayor relevancia si no fuera porque el programa del Centro de Idiomas tiene un enfoque comunicativo. Sin embargo, las observaciones apoyan la teoría inicial de que los profesores utilizan los cognados al hablar pero no los enseñan.

El 100 por ciento de los maestros observados no enseñan los cognados ni hacen referencia a ellos. Al respecto se observan ciertos rasgos interesantes ya que el programa no incluye su enseñanza, pero el 66 por ciento de los profesores tuvieron oportunidad de introducirlos durante las observaciones.

No se utilizó material auténtico en las clases observadas, lo que no apoya el aprendizaje de los estudiantes con materiales, tareas o ejercicios que contengan cognados o falsos cognados. Además, el profesor dirige el 100 por ciento de la clase en los seis niveles, lo cual reafirma que el método se centra en él, no en el estudiante.

Además se realiza poco trabajo en equipo, pues únicamente el 33 por ciento de los profesores utilizaron durante las observaciones prácticas cooperativas que fomentan el trabajo en colaboración.

El 83 por ciento de los profesores utiliza la grabadora y todos ellos emplean el pizarrón. El 50 por ciento usa técnicas de repetición para mejorar la pronunciación. De lo anterior se concluye que el 100 por ciento de los maestros observados no utiliza en su enseñanza los cognados, ni desarrolla en los estudiantes las habilidades necesarias para el aprendizaje de vocabulario.

Estas observaciones permitieron conocer lo que estaba sucediendo en el aula con respecto al uso o la enseñanza de cognados y verificar la hipótesis nula de esta investigación: los profesores no enseñan los cognados; sin embargo, no lo hacen porque no es parte del programa y porque, como verificamos en la primera hipótesis, no existe un método para su enseñanza y desconocen las técnicas y los materiales que pueden utilizar. Un paso importante al respecto sería capacitar a los profesores mediante cursos de actualización pedagógica en la enseñanza de cognados. Esto les permitiría utilizarlos para enseñar más vocabulario a sus alumnos, y sobre todo desarrollar las habilidades de éstos en lectura, escritura y conversación.

En el siguiente apartado discutimos los resultados del cuasi experimento llevado a cabo en el primer semestre de 2006.

#### DISCUSIÓN DEL TERCER ESTUDIO CUASI EXPERIMENTAL.

##### GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPOS CONTROL

Los resultados nos indican que el grupo A, que recibió el tratamiento, tuvo mejor desempeño que los grupos B y C, en gran medida gracias a que a los alumnos del primero se les impartió una clase de cognados. Ellos desarrollaron mayores habilidades en escritura y comprensión de textos, como lo

muestran los resultados obtenidos en las secciones II y VI del examen correspondiente.

También quedó demostrado que los estudiantes de los grupos B y C pueden inferir los significados de cognados y traducirlos del inglés al español sin ninguna clase de capacitación, pero no pudieron hacer lo mismo del español al inglés. De ahí la necesidad de una inducción a los cognados en el nivel básico de aprendizaje de idiomas.

Hace falta un instrumento que mida los resultados de los estudiantes de manera integral, para determinar si la enseñanza de los cognados desarrolla en ellos las habilidades de lectura de comprensión, escritura, asociación de ideas y vocabulario, ya que éste se centraba únicamente en la parte que probaba la hipótesis de la presente investigación, la cual se verificó en cinco secciones (2, 3, 4, 5 y 6) de la prueba experimental, y el grupo A obtuvo mejores resultados en todas ellas que los grupos B y C.

Se demostró que los estudiantes del grupo A obtuvieron mejores resultados en cinco secciones del examen, lo que representa el 83 por ciento de resultados favorables. Aunque estas conclusiones son preliminares, pudimos demostrar en forma inicial lo que Gass (1987) y Ringbom (1987) (citados en Frunza e Inkpen, 2006) defienden: el postulado según el cual cuando se está aprendiendo un segundo idioma los estudiantes se benefician si utilizan su lengua materna para aprenderlo.

## CONCLUSIONES

Esta investigación es una aproximación a la realidad del uso de cognados en la enseñanza de lenguas en la Facultad de Idiomas de la UABC. El estudio se centró en la relación entre las variables operativas, aprendizaje de los estudiantes y enseñanza de cognados. La primera hipótesis, referente a un mejor aprovechamiento en el grupo experimental, se comprobó al evidenciar que los resultados del grupo A fueron mejores

que los de los grupos B y C en las áreas de comprensión de lectura, vocabulario y desarrollo de la escritura utilizando cognados. Por otra parte, es importante considerar la introducción de éstos en cualquier tipo de curso de idiomas porque favorece el aprovechamiento de los estudiantes de lenguas extranjeras el uso de conocimiento que ya poseen y les permite ampliar su vocabulario desde las primeras etapas de estudio en cualquier idioma que tenga raíces indoeuropeas.

El estudio comprobó también la segunda hipótesis, referente a que los profesores del centro de idiomas de la UABC consideran necesario y apropiado que se enseñen los cognados, con el 95 por ciento de las respuestas favorables al respecto. La investigación encontró una postura y actitud positiva de los profesores en cuanto a la posibilidad de introducir el uso de cognados en los programas de lenguas extranjeras. De igual manera se comprobó que el 95 por ciento de ellos consideran que los alumnos se beneficiarían en el desarrollo de vocabulario y obtendrían un mejor aprovechamiento.

Por otra parte, también se comprobó la tercera hipótesis, según la cual aunque están de acuerdo en usar y enseñar cognados en el aula, la realidad es muy distinta, pues los profesores ni los enseñan ni utilizan técnicas para ello en la práctica cotidiana, aun cuando los usan con frecuencia en el aula.

Los resultados de esta investigación nos permiten reflexionar acerca de la importancia de nuestro idioma nativo en el aprendizaje de una segunda lengua. Pero es necesario hacer nuevos estudios sobre el efecto que tiene la pronunciación de los cognados en los estudiantes, principalmente porque al enfatizar su correcta pronunciación los estudiantes podrán reconocerlos si éstos son introducidos desde el inicio de sus estudios, pues se podrían utilizar una gran cantidad de palabras con eficacia si se entendieran. Es necesario crear conciencia de las similitudes de los idiomas y hacer investigación que nos permita reconocer las ventajas del uso de los idiomas nativos en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

## RECOMENDACIONES

*Propuesta de un modelo*

Para finalizar, proponemos un método para la enseñanza de idiomas basado en el modelo de producción de Krashen, y elementos que resultan de una experiencia en la enseñanza de inglés de veinte años. Este estudio está basado en *primer término* en la hipótesis de la información de entrada comprensible (*input*) de Krashen (1985) y Gregg (1984), la cual determina que las personas únicamente pueden aprender lo que entienden y que para aprender cualquier idioma es necesario desarrollar las competencias comunicativa y lingüística.

En la figura 5.1 se muestran los elementos para la producción del idioma. Con base en este modelo podemos introducir el *siguiente elemento*, que es el uso de cognados y falsos cognados. Si los estudiantes los conocen en las primeras etapas de su aprendizaje podrán aprender el idioma con mayor facilidad, ya que se estará introduciendo en su *Dispositivo de Adquisición de Aprendizaje (Learning Acquisition Device, LAD)* el desarrollo de su capacidad y se incrementará la habilidad de identificar las reglas de los prefijos que deberán enseñar los profesores en el aula.

El *tercer elemento* que se ha de considerar en el estudio está constituido por la formación de hábitos, la repetición y la memorización. Sólo repitiendo, imitando y volviendo a practicar es posible desarrollar las habilidades necesarias para comunicarse en un nuevo idioma. Los idiomas se desarrollan por medio de la imitación y la práctica, proceso que permite conectar el discurso, de lo contrario no se puede hablar. Una persona puede pasar toda su vida estudiando inglés, pero sin repetir, memorizar y estudiar no podrá desarrollar la competencia comunicativa y de actuación que deben estar presentes en todo momento, ya que conocerá el idioma pero será incapaz de hablarlo porque no ha pasado de la competencia lingüística que posee a la competencia de actuación para ser capaz de comunicarse efectivamente en la segunda lengua.

El *cuarto elemento* que se debe considerar es el uso de material auténtico, por medio de la televisión, radio e Internet. Los estudiantes tienen que practicar todos los días y reportar sus actividades a la clase regularmente. Por otra parte, si ven televisión, leen el periódico o *comics*, escuchan la radio o navegan en Internet con programas que les gusten, podrán ir desarrollando las habilidades de leer y escuchar, que son receptoras básicas para las habilidades productoras de hablar y escribir. No se puede hablar sin antes aprender a escuchar, y es imposible escribir si no se aprende primero a leer. Estas habilidades no están separadas, sólo se presentan en momentos diferentes, una apoya la existencia de la otra. Todo esto se basa en la competencia lingüística y de actuación.

Por último, el *quinto elemento* es la evaluación del aprendizaje, porque se tiene que monitorear constantemente la actuación del estudiante; si no habla, no escribe, no lee, no entiende, debemos revisar si no tiene algún bloqueo que esté afectando su aprendizaje (miedo, problemas, depresión, desorganización, falta de tiempo para estudiar, falta de una adecuada motivación o de interés, frustración, estrés). Todo esto puede afectar su desempeño.

El aprendizaje de un idioma debe hacerse considerando:

1. Un método de enseñanza (determinado por información de entrada comprensiva [*input*], competencia comunicativa lingüística y de actuación).
2. Estrategias de desarrollo de vocabulario, enseñanza de cognados y falsos cognados en contexto, el aprendizaje de sufijos.
3. Repetición, formación de hábitos y pronunciación de vocabulario.
4. La evaluación del aprendizaje.

Por ello se propone el método de enseñanza basado en cognados y falsos cognados que se puede observar en la figura 5.1.



#### MÉTODO PROPUESTO BASADO EN COGNADOS Y FALSOS COGNADOS

Los elementos de este método son: enfoque, diseño y procedimiento:

##### *Enfoque del método*

La *teoría del aprendizaje* utilizada en este método es el cognoscitivismo, de acuerdo con propuestas actuales de procesamiento de información como la de Fulay *et al.* (1982), según la cual los procesos internos del entorno lingüístico operan a través de un filtro, un organizador y un monitor que permite la producción verbal del alumno. En cuanto a la teoría del lenguaje, ésta se basa en que todos los idiomas comparten

una misma estructura y difieren en su pronunciación y vocabulario.

### *El diseño del método*

*Competencia comunicativa.* Esta etapa del método buscó que los objetivos de la clase fueran el desarrollo de la comunicación y la competencia lingüística, es decir, desarrollar la comprensión de lectura, por medio de textos de un nivel en el cual se incluyó el uso de los cognados, falsos cognados y sufijos para su construcción y así desarrollar la habilidad de lectura.

*Actuación lingüística.* En todas las clases se puso el énfasis en el uso de *material auténtico*; cada semana se les pedía a los estudiantes que hicieran tareas con reportes de programas de televisión y radio para cada clase. Ellos reportaron las prácticas y sus actividades a sus compañeros cada semana.

### *El procedimiento del método*

*Formación de hábitos, repetición, memorización,* pero sobre todo la *pronunciación*. En cada clase se enfatizaba la repetición de palabras, se practicaba la pronunciación y se tenían ejercicios de dictado, para finalizar con la evaluación, mediante un examen corto *-quiz-* en cada clase.

Las ventajas de este modelo son que puede usarse con cualquier otro método y que incorpora el uso de cognados para apoyar el programa existente.

### COMENTARIOS

La presente investigación permitió comprobar las tres hipótesis planteadas en su inicio. Empezó en el año 2005 y terminó en 2007. Pero es tan sólo un acercamiento a lo que se puede convertir en una cultura de aprendizaje según la cual el alumno *principiante* (no sólo del inglés) sienta la seguridad de que encontrará infinidad de palabras que ya conoce gracias a su idioma nativo. Existe un sencillo ejercicio que no le tomará

más de cinco minutos resolver y con el que disipará cualquier duda que tenga con respecto a la importancia de la pronunciación de los cognados y al conocimiento que debemos tener de su existencia, el lector puede hacerlo de manera sencilla. Pídale a alguien que lo ayude a realizar esta pequeña prueba, dígame que está dividida en dos partes

*Primera parte.* Seleccione 10 cognados cuya pronunciación sea muy distinta en ambos idiomas, díctelos a quienes posean el nivel de principiante a intermedio en el aprendizaje del segundo idioma. Revise sus resultados: la persona obtendrá de uno a cuatro puntos de los diez que le dictó. Ahora entréguele una hoja con los mismos cognados para que los traduzca; lo hará sin dificultad. Revise su puntuación, obtendrá entre ocho y diez puntos de las palabras traducidas correctamente.

*Segunda parte.* Seleccione ahora 15 cognados, enséñelos a su compañero y haga que practique su pronunciación; hágalo que repita después de usted cada una de las palabras, luego debe pronunciarlas él solo. Enseguida seleccione diez cognados y díctelos a su compañero y revise su puntuación; obtendrá entre ocho y diez puntos.

Hemos hecho esta pequeña prueba a unas veinte personas sólo para comprobar de manera sencilla una teoría que, debido a la falsa creencia de que el conocimiento de la primera lengua interfiere en el aprendizaje de la segunda, no ha permitido incorporar en todos los programas los cognados como parte de la enseñanza. En el anexo 8 hay ejemplos que se pueden utilizar para hacer el ejercicio y así comprobar los términos de esta investigación.

Por último, es necesario que pongamos mayor énfasis en la preparación de los docentes en el área de lenguas extranjeras. Esta investigación no pretende generalizar los resultados, pero sí dar cuenta de lo que en el contexto del Centro de Idiomas de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California sucede. Así, es preciso:

1. Impartir programas de actualización profesional a los docentes en diversas temáticas, incluyendo estrategias de desarrollo de aprendizaje de cognados, falsos cognados y sufijos.
2. Incrementar el acervo bibliográfico de la biblioteca de la Facultad de Idiomas, del Centro de Medios de Auto-Acceso (CEMAAI) y de la Biblioteca Central de la UABC.
3. Realizar investigación sobre los efectos de la instrumentación de este método.
4. Proporcionar a los estudiantes el conocimiento de cognados por medio de material complementario que apoye su aprendizaje.
5. Apoyar a los docentes que no han obtenido su licenciatura para que la cursen en la misma Facultad de Idiomas.
6. Realizar evaluaciones externas de la calidad de su planta académica.
7. Monitorear el programa de inglés, es decir, evaluar los resultados de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, así como los del profesor. Este estudio demostró que existen diversas dinámicas de grupo utilizadas por los profesores, mismas que no se pueden juzgar a partir de una sola observación pero que en términos generales no podemos presentar como las mejores prácticas en la enseñanza de idiomas.

Todas estas acciones contribuirán a fortalecer el programa de lenguas extranjeras de la UABC, y permitirán llevar a los estudiantes universitarios y a la comunidad en general un programa con el cual aprender inglés, francés, alemán o italiano de manera más efectiva, en menor tiempo y con la seguridad de que nuestros idiomas tienen infinidad de palabras, y que si estudiamos su pronunciación, significado y contexto pueden ser incorporadas al léxico del estudiante para mejorar su vocabulario y hacerle sentir la seguridad de

que los idiomas son y seguirán siendo el vínculo que nos permite comunicarnos con nuestros semejantes, así como llevar a otros los pensamientos, ideas y conocimientos que llevamos dentro y nos hacen poder compartir con los demás lo que somos.



*Anexos*



# 1. Cuestionario dirigido a profesores de lenguas extranjeras

## INSTRUCCIONES:

El siguiente cuestionario tiene por objeto conocer su opinión acerca de los cognados y falsos cognados, así como la metodología que se utiliza en la enseñanza de los cognados. La información será utilizada con fines académicos de investigación. Muchas gracias.

### I. Antecedente académicos

Marque con una X según corresponda.

1. Grado máximo de estudios:

- a) Técnico    b) Licenciatura en \_\_\_\_\_    c) Maestría  
d) Doctorado

2. Experiencia en la enseñanza de idiomas.

- a) Menos de un año    b) 2-5 años    c) 6-15 años  
d) Más de 16 años

3. Idioma (s) que imparte \_\_\_\_\_

4. Niveles que imparte actualmente

- I                  II                  III                  IV                  V                  VI

### II. Uso de cognados y falsos cognados

1. Defina cognado:

2. Defina falso cognado:
3. ¿Consideras necesario el uso de cognados durante el curso de idioma?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
4. ¿Por qué?
5. ¿En qué momento considera que se deben enseñar los cognados?  
Marque sólo una.  
a) Al inicio del curso  
b) Cuantas veces sea necesario durante el curso  
c) Considero que los cognados interfieren negativamente y afectan el aprendizaje del segundo idioma  
d) Otro \_\_\_\_\_
6. ¿Qué técnicas de enseñanza utiliza para la enseñanza de los cognados?
7. ¿Qué técnicas de aprendizaje utiliza para la enseñanza de los cognados?
8. En su opinión, ¿considera que el uso de cognados apoya el aprendizaje de los estudiantes?  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
9. ¿Por qué?
10. ¿Cuántos cognados considera que existen en los idiomas inglés y español?  
a) Entre 1 000 y 5 000  
b) Entre 5 001 y 10 000  
c) Entre 10 000 y 15 000  
d) Más de 20 000

11. Mencione algunos materiales que conozca sobre el uso de cognados y falsos cognados (libros, artículos, páginas Web).

12. Comentarios adicionales con respecto al tema.

## 2. Formato de observación para profesores

### FORMATO DE OBSERVACIÓN

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Escala de evaluación

1. Excelente 2. Bien 3. Regular 4. Deficiente 5. No lo utiliza

**CRITERIO A: Utilización de un método** 1 2 3 4 5

A1: Utiliza la competencia comunicativa

A2: Utiliza la actuación lingüística

A3: Utiliza el tiempo de habla del maestro  
adecuadamente (TTT Teacher Talking Time)

A4: Utiliza el tiempo de habla del maestro  
adecuadamente (STT Student Talking Time)

**COMENTARIOS:**

**CRITERIO B: Utiliza cognados** 1 2 3 4 5

B1: El docente utiliza la enseñanza de cognados  
en su práctica docente.

B2: La frecuencia en el léxico del profesor en el  
uso de cognados en el aula.

B3: El profesor ofrece oportunidades a sus  
estudiantes en el uso de cognados.

B4: Se presentaron oportunidades de uso de  
cognados durante el desarrollo de la clase

**COMENTARIOS:**

**CRITERIO C: Uso de material auténtico** 1 2 3 4 5

C1: El profesor utiliza ejercicios de repetición  
y memorización

C2: El profesor utiliza material auténtico

C3: El profesor utiliza la TV para actividades  
de enseñanza y aprendizaje.

C4: El profesor utiliza la radio y /o cassetes  
para actividades de enseñanza y aprendizaje.

C5: El profesor utiliza el internet para actividades  
de enseñanza y aprendizaje.

**COMENTARIOS:**

**CRITERIO D: Interacción profesor-alumno** 1 2 3 4 5

D1: La interacción está dirigida hacia el estudiante

D2: Se realizaron prácticas de interacción  
(grupales, equipos, pequeños grupos,  
pares, tríos, individuales)

**CRITERIO E: Interacción profesor-alumno**

1 2 3 4 5

E1: La interacción está dirigida hacia el  
estudiante

E2: Se realizaron prácticas de interacción  
(grupales, equipos, pequeños grupos,  
pares, tríos, individuales)

**COMENTARIOS:**

### 3. Formato para el registro de observación de clase

#### REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Nombre del profesor:

Fecha. \_\_/\_\_/\_\_

Nivel: \_\_\_\_\_

Categorización

Notas

- (1)
- (2)
- (3)
- (4)
- (5)
- (6)
- (7)
- (8)
- (9)
- (10)

#### 4. Libros analizados

1. Advanced Reading Skills
2. Coast to Coast
3. College English II
4. Discussion Starters
5. Elementary Vocabulary
6. English by Objectives
7. Great Ideas
8. In the Middle
9. Interactions Access
10. Interchange
11. Mosaic
12. Side by Side
13. Success in English Teaching
14. Vistas
15. Vocabulary College Oral Communication

#### Referencias:

- Barr, P., Clegg, J. y Wallace, C. (1986). *Advanced Reading Skills*. Longman.
- Blass, L. y Pike-Baky, M. (1994). *Mosaic*. McGraw-Hill.
- Brown, D. (1992). *Vistas*. Prentice All.
- Bye, T. (1996). *In the Middle*. Prentice Hall Regents.
- Davis, P. y Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford University Press.
- Díaz, M. y Ventura, E. (1980). *College English II*. Trillas.
- Ferguson, N. y O'Relly, M. (1974). *English by Objectives*. CEEL. Centre Experimental Pour L'Enseignement des Langues.

- Folse, K. (1996). *Discussion Starters*. The University of Michigan Press.
- Gille, Ch. (2006). *Vocabulary College Oral Communication*. Houton Mifflin.
- Harmer J., Elsworth S., Davy K. (1991). *Coast to Coast*. Longman.
- Jones, L. y Kimbrough, V. (1993). *Great Ideas*. Cambridge University Press.
- Molinsky, S. y Bliss, B. (1983). *Side by Side*. Prentice Hall.
- Richards, J., Hull, J. y Proctor, S. (2006). *Interchange*. Cambridge University Press.
- Thomas, B. (1990). *Elementary Vocabulary*. Nelson.
- Werner, P., Nerson, J. y Spaventa, M. (1993). *Interactions Access*. McGraw-Hill.

## *5. Trabajos de los estudiantes*

I have a period of time to change my ideas about health and money. I'm going to argue my certain second thoughts.

Blanca Gutiérrez

The rural commerce in the country produces many things to do and create work.

The judge reveals the rules and uncovers the truth.

Gerardo Gutiérrez Díaz

I start one conversation with my best friend Denise on the telephone but my friend postpone the conversation because she was busy and after that she terminate we continue with the conversation. After a while I cancel the conversation because I go the school and I call ok.

Yesenia Ramos

I change my way of thinking about the contamination. Wow days are a big problem for the society. I sought the way of switch this problem and I begin with me.

Nicolás Díaz Silva

I don't understand this procedure; which is the way or method to find the answer.

In this group all the people are nice.

Rocío García

The village

The village is a thriller, that shows a certain kind of people that lived in the woods they were not allowed to leave the village because, they thought that there were some kind of freaky monsters that they called "those we don't speak of" those creatures got mad every time a villager crossed their boundaries, and every time that happened they had to leave food for the creatures so they won't be attacked, something happened and one of the main characters was wounded and they needed medicines to treat him and they were forced to reveal a big secret to the girl that was commissioned to go to the city for medicines, those creatures were unreal, they were invented for the village's old people to keep the villagers from going away from it, because they didn't wanted the people to know where they came from.

Yesenia...

"POKEMON"

To become the best Pokemon trainer in the world, Ash Ketchum is determined to capture all 150 of these incredible creatures. And with the help of Pikachu, his very first Pokemon, Ash quickly learns that becoming a Pokemon master is the challenge of a lifetime!

After a bumpy start, Ash and Pikachu work together as a

team. And once Misty joins up with our heroes. The excitement never ends!

Lichan Zhou

### Making a plan

A **group** of friends, who wanted to be going to eat but they have a **problem** because they can't **unit**, they are in a different **auto** than the another friends, and one of them was in the **gym**, when they was **united**, began another problem because they don't have any gas, so for this it was necessary **more** the auto for another **position**, after that they was very hungry and they **decide** make a **plan**,

Since some wanted pizza eats, others **hamburger**, other **taco**, and one of them **sandwich** but they an ended up by eating **hamburger**. And they pass for a piece of pizza too, for a **person** of them who **prefer** that.

Mónica Ramírez Ibarra

### The assalt

One day two thieves **decide** steal a big **bank** in the **center** of the city, they **prepare** all for **obtain** a lot money, the **plan** was **perfect** they bought a new auto for leave when the assalt has end, they need the **numbers** of the security box and **move** very fast but they had a **problem** for make the assalt, only had one **hour** it is a few **time** but they decide prove. The day of the assalt there were a very big **quantity** of people.

Each one were in **position**, the progress of assalt was perfect, but the police **appeared** and they can't be **rich**.

Alejandra Ramírez

## Movie Report

I saw a movie "A million dollar baby" the actor and director is Clint Eastwood, the supporting actor is Morgan Freeman, and the actress is Hillary Swank.

The movie is about a girl, who wanted to be a fighter, be rich and with the money buy a house for her mother.

In one of the fights, she was hit by another girl and was hurt so much that she was paralyzed. She didn't move and got gangrene on one leg.

She was suffering so much that she asked her "boss" to stop it she died.

I understood 75% of the movie, but I didn't like so much because it was.

Mónica Ramírez Ibarra

## The Fiesta

It's a great fiesta in a big patio and there have a big beautiful park a lot of different delicious foods either there have

Hamburgers

Sandwiches

Fried potato

Coctel

Banana split for dessert

But everyone need pay to take a ticket number for enter.

Lichan Zhou.

## 6. Examen de desempeño

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
FACULTAD DE IDIOMAS

NAME \_\_\_\_\_

GROUP: \_\_\_\_\_

### Exercise I. Translate the following words:

- |                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| 1. Commission   | 6. File           |
| 2. Consistent   | 7. Incentive      |
| 3. Consumer     | 8. Cycle          |
| 4. Contribution | 9. Financial      |
| 5. Approximate  | 10. Investigation |

Exercise II. Using the following words, write 5 sentences use at least 3 words in each sentence.

1. period    2. enter    3. private    4. present    5. position

1. obtain    2. list    3. descend    4. describe    5. create

1. depend    2. equal    3. detail    4. opportunity    5. decide

1. clear    2. copy    3. cooperate    4. central    5. perfect

1. move    2. typical    3. repeat    4. double    5. point

Exercise III. Match each bold vocabulary word with the word or words that are closest in meaning. Write the correct letters on the lines.

- |                      |                           |
|----------------------|---------------------------|
| 1.- _____ author     | a) to agree               |
| 2.- _____ philosophy | b) a writer               |
| 3.- _____ derive     | c) to come from something |
| 4.- _____ vision     | d) a belief system        |
| 5.- _____ consent    | e) an idea                |

Exercise IV. Write each of the vocabulary word with its antonym or opposite:

1. abstract \_\_\_\_\_
2. generalize \_\_\_\_\_
3. horizontal \_\_\_\_\_
4. private \_\_\_\_\_
5. exterior \_\_\_\_\_

Exercise V. Write the following words in English.

1. elegante
2. tensión
3. experimentando
4. sociable
5. normal
6. paciente
7. noble
8. tolerante
9. romántico
10. responsable

Exercise VI. Read the following reading and answer the exercise at the end.

### UNIFORMS

Children' s uniforms in the United States are often clothes required by private or religious schools' dress codes. Uniforms ensure that children of all economic circumstances are equal regarding their clothes. In hospitals, **medical** staff members wear uniforms that are comfortable and easily cleaned . The military has very **specific** requirements for its uniforms, which indicate the branch of service ( army, navy, and so on ) and the position or rank of their wearers. Something like uniforms is also found in the **corporate** world. For instance, at one time IBM required its salespeople to wear shirts that were either white or blue. These colors were considered most **professional** looking and helped the company maintain a businesslike

**image.** The shirts and business suits worn by these employees were all so **similar** that they could be considered uniforms.

- |                        |  |
|------------------------|--|
| 1. _____ circumstances | a. different   |
| 2. _____ medical       | b. relating to a large company                         |
| 3. _____ similar       | c. conditions; situations                              |
| 4. _____ corporate     | d. relating to jobs that require study and preparation |
| 5. _____ specific      | e. relating to health services                         |
| 6. _____ image         | f. related in appearance or nature                     |
| 7. _____ professional  | g. the idea that the public has of a persona or thing  |
|                        | h. detailed; not general                               |

## 7. Modelo educativo de la UABC

EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA		
Flexibilidad	Aprendizaje centrado en el alumno	Innovación
Academia	Curriculo Habilidades Valores Servicio Vinculación	Internacionalización

Este modelo es humanista y posee un enfoque centrado en los alumnos, que genera un ambiente personalizado y autogestivo, basado en el respeto y la firme convicción de las capacidades de construcción de los participantes en el proceso de aprendizaje, donde el alumno es visto como un potencial autor de su propio aprendizaje, capaz de construir conocimiento y de saberlo utilizar y donde el docente es considerado como un promotor y mediador del conocimiento, que tiende la información en valores, que valora el esfuerzo, la búsqueda permanente de la excelencia, la comunicación, la participación responsable, el liderazgo fundado en las competencias académicas y profesionales, una actitud emprendedora, creativa e innovadora, la pluralidad, la libertad y respeto como espacio entre todos sus miembros, parte de la misión institucional, identificando las funciones de docencia, investigación, vinculación, extensión y gestión institucional.

## 8. Ejemplo de un ejercicio de dictado para reconocer cognados

ESPAÑOL	<i>Pronunciación</i>	INGLES	<i>Pronunciation</i>
<i>vital</i>	(ve-tahl')	vital	(vai'tal)
<i>hábito</i>	(ah'-be-to)	habit	(hab'-it)
<i>cognado</i>	(eog-nah'-do)	cognate	(ceg'net)
<i>postura</i>	(pos-too'-rah)	posture	(pes'chur)
<i>obtener</i>	(ob-tay-nerr')	obtain	(ob-tén)
<i>resultado</i>	(ray-sool-tah'-do)	result	(re-zult')
<i>incluir</i>	(in-cloo-eer')	include	(in-clüd' cliüd)
<i>uso</i>	(oo'-so)	use	(yüs)
<i>portal</i>	(por-tah')	portal	(por-tal)
<i>vacante</i>	(vah-cahn'-tay)	vacant	(ve'-cant)
<i>reputación</i>	(ray-poo-tah-the-on')	reputation	(re-yu-te'-shun)
<i>normal</i>	(nor-mahl')	normal	(ner'mal)
<i>fracción</i>	(frac-the-on')	fraction	(frac'-shun)
<i>oval</i>	(o-vahl')	oval	(o'val)
<i>circo</i>	(theer'-co)	circus	(ser'cus)
<i>metal</i>	(may-tahl')	metal	(met'al)
<i>acre</i>	(ah'cray)	acre	(e'-ker)
<i>negativo</i>	(nay-gah-tee'vo,vah)	negative	(neg'a-tiv)
<i>animal</i>	(ah-ne-mahl')	animal	(an'-i-mal)
<i>radar</i>	(rah-dar')	radar	(re'-dar)
<i>kilo</i>	(kee'-lo)	kilo	(kil'o)
<i>provisional</i>	(pro-ve-se-oh-nahl')	provisional	(pro-vizh'-un-al)
<i>frecuente</i>	(fray-coo-en'tay)	frequent	(fri'-cwent)
<i>ideal</i>	(e-day-ahl')	ideal	(ai-di'-al)
<i>intenso</i>	(in-ten-see'-vo,vah, in-ten'-so,sah)	intense	(in-tens')



## Bibliografía

- Alcántar, V., J. Arcos y A. Mungaray (2006) *Vinculación y posicionamiento de la Universidad Autónoma de Baja California con su entorno social y productivo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad Autónoma de Baja California.
- American Psychological Association (2001) *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2001). México: Manual Moderno.
- August, D., C. Snow, M. Carlo, P. Proctor, A. Rolla de San Francisco, E. Duursma y A. Szuber (2006) «Literacy Development in Elementary School Second Language Learners». *Topics in Language Disorders*, vol. 26, núm. 4.
- Avery, P. (2001) *Teaching american english pronunciation*. Oxford University Press.
- Balasubramanian, G. (2005) «Attitudinal differences and second language learning with reference to Tamil and Malayalam». *Language in India*, vol. 5, pp. 329-342.
- Bandura, A. (1995) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Baptista, B. (1989) «Strategies for the prediction of english word stress». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, vol. 27, pp. 1-14.

- Barasch, R.M. (1994) *Beyond the monitor model*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Bellomo, T. (1999) «Etymology and vocabulary development for the L2, college student». *Teaching english as a second or foreign language*, vol. 4, n.º 2.
- Brown, H. (2001) «A methodical history of language teaching». En *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, 2<sup>nd</sup> ed.). Nueva York: Longman Press.
- Brown, D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, T. (1969) «In defense of pattern practice». *Language learning*, vol. 19, núms. 3-4, pp. 191-203. Blackwell Publishers.
- Butcher, W. y J. Galletly (1992) «Hypertext in cognate language learning». *Journal of computer assisted learning*, núm. 8, pp. 25-36.
- Bye, T. (1995) *In the middle*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Calderón, M. (2006) *Aiming high resources. A countywide commitment to close the achievement gap for english Learners*. ASCOE Publication.
- \_\_\_\_\_, D. August, D. Durán, N. Madden, R. Slavin y M. Gil (2003) *Spanish to english transitional reading: Teacher's manual*. Baltimore, MD: The Success for All Foundation.
- \_\_\_\_\_, D. August, R. Slavin, D. Duran, N. Madden y A. Cheung (2003) *Bringing words to life in classrooms with english language learner*. El Paso, Texas: Center of Research on the Education of Students Placed at Risk/Johns Hopkins University.
- Caleb, G. (1972) *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Nueva York: Educational Solutions.
- Caplan, L. (1995) Diachronic linguistics in the classroom. Sound shifts and cognate recognition, <http://webgerman.com/caplan/Portfolio/Caplan/cognates/index.html>.

- Carlo, M., D. August, B. McLauhlin, C. Snow, D. Lippman, T. Lively y C. White (2004) «Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of english speaking language learners in bilingual and mainstream classrooms». *Reading Research Quarterly*, vol. 39, pp. 188-215.
- Canale, M. y M. Swain (1980) *Theoretical basis of communicative language pedagogy*. Oxford University Press.
- Carroll, S. (1992) «On cognates». *Second Language Research*, vol. 8, núm. 2, pp. 93-119.
- Chacón, M. (2002) *La enseñanza del vocabulario en inglés L2: el efecto del énfasis en la forma lingüística en el aprendizaje de cognados falsos*. Fondos Digitalizados de la Universidad de Sevilla.
- Celce Murcia, M. (1991) *Teaching english as a second or foreign language*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- (1977) Phonological factors in vocabulary acquisition: A case study of a two year-old english-french bilingual. *Working Papers in Bilingualism*, No. 13 (ED 140662).
- (1978) «The simultaneous acquisition of english and french in a two-year-old child». En E.M. Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley: Newbury, pp. 38-53.
- Coelho, E. (2003) *Adding english. A guide to teaching in the multilingual classroom*. Toronto: Pipping Publishing Corporation.
- Colmes, J. (1986) «Sanrks, quarks, and cognates. An elusive fundamental particle in reading comprehension». *Specialist Journal*, núm. 15.
- Consejo Británico (2006) <http://www.britishcouncil.org/mexico.htm>.
- Corbell, J. y A. Archambault (2003) *Pons bildwörterbuch. Deutch, english, franzosich, spanish, italienisch*. Klett.
- Crhová, J. (2004) *Actitud hacia la lengua*. Cuaderno del CIC-Museo UABC.
- Crystal, D. (2002) *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Curran, C. (1976) *Counseling learning in second languages*. Apple River Illinois: Apple River Press.
- Danielsson, P. y K. Muehlenbock (2000) «Small but efficient: The misconception of high-frequency words in scandinavian translation». *Proceeding of the 4<sup>th</sup>. Conference of the Association for Machine Translation in the Americas Envisioning Machine Translation in the Information Future*. Londres: Springer Verlag, pp. 158-168.
- Dark, M. (2004). Learn spanish cognates. Dark Matter Media. Language Learner Advisor.
- Da Silva, H. y A. Signoret (2005) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas
- Deal, J. Raíces en inglés. Bilingual education nation. WoMI, Inc. ISBN 0-976698774.
- Delors, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana-Ediciones unesco.
- \_\_\_\_ (2000). *La educación del siglo XXI. Informe Delors*, <http://www.ua-ambit.org/jornadas2000/Ponencias/j00-pere-darder.htm>.
- De Groot, A. y R. Keijzer (2000) «What is hard to learn is easy to forget: The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign language vocabulary learning and forgetting». *Language Learning*, vol. 50, issue 1 (March), Blackwell Publishing.
- Devnery, D. (1993) *Guide to spanish suffixes*. Passport Books.
- Diccionario Lexico Hispano*(1995) México: Jackson Inc. Editores.
- Dijkstra, A.F.J. (2003) *Lexical processing in bilinguals and multilinguals: The word selection problem. The multilingual lexicon*. Springer Netherlands Publisher.
- Dumay, N. y G. Gaskell (2007) «Associated changes in the mental representation of spoken words». *Psychological Science*, vol. 18, núm. 1, pp. 35-39.
- Ejército Estadounidense (2006) Welcome. Defense Language Institute Foreign Language Center, Presidio of Monterey,

- US Govt. Army Language School, <http://chronicle.com/jobs/profiles/3995.htm>.
- Erichsen, G. (2004) Your guide to spanish language, [www.newsletterabout.com](http://www.newsletterabout.com).
- Fernández, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- (2002) *El proyecto educativo de los jesuitas. Retos y perspectivas*. Fragmento de la conferencia dictada el 18 de octubre de 2002, con motivo de las Jornadas Ignacianas en la UIA Torreón.
- Finocchiaro, M. (1969) *Teaching english as a second language*. Nueva York: Harper & Row.
- (1983) *The functional-notional approach*. Nueva Cork: Oxford University Press.
- Frantzan, D. (2003) «Factors affecting how second spanish students derive meaning from context». *The Modern Language Journal*, vol.87, núm. 2 (June), pp. 168-199.
- Friel, B. y S. Kennison (2001) *Bilingualism: Language and cognition*. Londres: Cambridge Univeristy Press, vol. 4, pp. 249-274.
- Frunza, O. y D. Inkpen (2006) «Semi-supervised learning of partial cognates using bilingual boot-strapping». *Proceedings of the 21<sup>st</sup>. International Conference of Computational Linguistics and the 44<sup>th</sup>. Annual Meetings of the ACL*, Association for Computational Linguistics.
- Fullat, O. (1997) *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Artel.
- Fung, P. (1998) Statistical view on bilingual lexicon extraction: From parallel corpora to non-parallel corporal. [Citeseer.ist.psu.edu](http://Citeseer.ist.psu.edu).
- Gabrielatos, C. (1996) Shopping at the ELT supermarket principle decision and practices. [Developing Teachers.com](http://Developing Teachers.com).
- Garrison, D. (1990) «Inductive strategies for teaching spanish english cognates», *Hispania*, vol. 73, núm. 2, pp. 508-512.

- (1979) «Teaching the relatedness of spanish and portuguese». *Modern Language Journal*, vol. 63, pp. 8-12.
- Gascoigne, C. (2001) «Lexical and conceptual representation in more-and less skilled bilinguals: The role of cognates». *Foreign Language Annals*, vol. 34, núm. 5, pp. 446-452.
- Gass, S.M. (ed.) (1987) «The use and acquisition of the second language lexicon». Special issue: *Studies in Second Language Acquisition*, 9.
- y L. Selinker (2001) *Second language acquisition: An introductory course*. Mnawah, NJ: Lawrence Elbaum Associates.
- Giauque, G. (1985). The first day of class. Educational Resources Information Centre. ED264739.
- (1986). A state of the art report: An update on second language pronunciation learning and teaching. Educational Resources Information Centre. ED276308.
- Graddol, D. (2000) *The future of english?* The Digital Edition created by The English Company. British Council.
- Graves, M. y S. Watts-Taffe (2002) «The place of word consciousness in a research-based vocabulary program». En A. Farstrup y S. Jay (ed.), *What research has to say about reading instruction*, 3<sup>rd</sup>. edition. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 140-165.
- Green, C. (2004) Bilingual word power-research-based vocabulary. Intercultural Development Research Association. IDRA Newsletter.
- Gregg, K. (1984) «Krashen's monitor and Occam's razor». *Applied Linguistics*. Vol. 5, núm. 2, pp. 79-100.
- Greidanus, T., B. Beks y R. Wakely (2005) *Testing the development of french words knowledge by advanced dutch-and english speaking learners and native speakers*. University of Toronto Press.
- Gussier, E., J. M. Renders, I. Matveeva, C. Goutte y H. Dejean (2004) «A geometric view on bilingual lexicon extraction from comparable corpora». *Proceedings of the 42nd Mee-*

- ting of the Association for Computational Linguistics (ACL'04)*. Barcelona, España, *Main Volume*, pp. 526-533.
- Hammer, C. (1975) «Stress the german-english cognates». *The Modern Language Journal*, National Federation of Modern Language Teachers Associations, vol. 41, núm. 4.
- Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista (1998) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Horst, M. y L. Collins (2006) «From 'faible' to strong: How does their vocabulary grow?». *Canadian Modern Language Review*, vol. 63, núm. 1, pp. 83-106.
- Hymes, D. (1972) «On communicative competence». En J. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Middlesex: Penguin Books, pp. 269-293.
- Inkpen, D., O. Frunza y G. Konrad (2005) «Automatic identification of cognates and false friends in french and english». *Proceedings of the International Conference Recent Advances in Natural Language Processing*, pp. 251-257.
- James, J. (1979) *Learning another language through actions*. San Jose Ca: Accuprint.
- Jiménez, R., L. Moll y R. Rodríguez (1999) «Latina and latino researchers interact on sigues related to literacy learning». *Reading Research Quaterly*, Education Resources Information Center, núm. 34.
- Jones, K. (1996) *Materials and techniques for teaching the esperanto language in elementary grades and 1996 packet for teachers*. Education Resources Information Center. ED399818.
- Katzner, K. (2002) *Languages of the world*. Nueva York: Routledge.
- Kohnert K. (2004). Cognitive and cognates based treatments for bilingual aphasia: A case study. Journal Article: *Brain and Language*, Vol. 9. No. 3. P. 294-302.
- Kondrak, G. (2004) «Combining evidence in cognate iden-

- tification». En *Proceedings of Canadian AI 2004: 17th Conference of the Canadian Society for Computational Studies of Intelligence*, pp. 44-59.
- (2004) «Identifying cognates by phonetic and semantic similarities NAACL». *Proceeding of the ANLP-NAACL Student Research Workshop*. Association for Computational Linguistics.
- Kohnert, K. (2004) «Cognitive and cognate-based treatments for bilingual aphasia: A Case Study». *Brain Language Journal*, núm. 3, pp. 294-302.
- Krashen, S. (1979) «The Monitor model for second language acquisition». En R. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, CAL.
- (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- (1994) Bilingual education and second language acquisition theory. In Bilingual Education Office (ed.) *Schooling and language-minority students: A theoretical framework* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 47-75). Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University.
- (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres/Nueva York: Longman.
- (1985) *Language acquisition and language education*. Alemany Press.
- (1993) *The power of reading*. Englewood Colorado, Libraries Unlimited.
- y T. Terrell (1983) *The natural approach*. Oxford: Pergamon.
- y D. Biber (1988) *On course bilingual education's success in California*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Kress, J. (1993) *The ESL teacher's book of lists*. Classroom

- Guide Teacher ED365161. Education Resources Information Centre.
- KryssTal (2006) The 30 most spoken languages of the world, <http://www.kryssstal.com/spoken.html>.
- Kushinskaya, M. y M. Viorica (2007) «Bilingual language processing and interference in bilinguals: Evidence from eye tracking and picture naming». *Language Learning*, Black-well Publishing, vol. 57, núm. 1 (March), pp. 119-163.
- Lapp, D. (1987) *Don't forget. Easy exercises for a better memory*. Nueva York: Perseus Books.
- Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lawson, M. D. y Hogben (1996) «The vocabulary learning strategies of foreign language students». *Language Learning*, vol. 46, núm. 1, pp. 101-135. Blackwell Publishing.
- Lee, W. (1968) «Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching». En J. Alatis (ed.), *Report Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington: Georgetown University Press.
- Lee, S. (2002) *Teaching english as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Lemhofer, K., T. Dijkstra y C. Marije (2004) «Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition». *Language and Cognitive Processes*, vol. 19, núm. 5, pp. 585-611.
- Lengeling, M (2002) *True friends and false friends*. Guanajuato: Centro de Idiomas-Universidad de Guanajuato.
- Levy, B., D. McVeigh, A. Marful y M. Anderson (2007) «Inhibiting your native language: The role of retrieval induced forgetting during second language acquisition». *Psychological Science*, vol. 18, núm. 1.

- Littlewood, W. (1990) *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lotto, L. y A. de Groot (1998) «Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language». *Language Learning*, vol. 48, núm. 1, pp. 31-69. Blackwell Publishing.
- Lozanov, G. (1999). Recuperado en: <http://www.lingtics.com/methods.htm>.
- Madrigal, M. (1989) *Spanish. A creative and proven approach*. Nueva York: Broadboay Books.
- Mara, C., D. August, B. McLaughlin, C. Snow, C. Dressler, D. Lippman, T. Lively y C. White (2004) «Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of english-language learners in bilingual and mainstream classrooms». *Reading Research Quaterly*, vol. 39, núm. 2.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Means, T. (2003) *Instant spanish vocabulary builder*. Nueva York: Hippocrene Books.
- Mitkov, R. (2005) *Two methods for automatic identification of cognates and false friends*. United Kingdom: University of Wolverhamton.
- Mollica, A. (2001) «Parole per parlare'. Teaching expanding the student's basic vocabulary». *Italica*, vol. 78, núm. 4.
- Molina, J. (2007) *Notas sobre el origen del inglés*. Documento no publicado.
- Mora, F. (2003) The methods in language learning. *ELT Journal*. San Diego State University.
- Moreira, S. y M. Hamilton (2006) «Goats don't wear coats: An examination of semantic interference in rhyming assessments of reading readiness for english language learners». *Bilingual Research Journal*, brj.asu.edu.
- Mulloni, A. y V. Pekar (2006) «Automatic detection of orthographic cues for cognate recognition». *Proceedings of LREC-06*. Genova, Italy.

- Muñoz, C. (2006) *Age and the rate of foreign language learning. Second language acquisition*. Washington: Library of Congress.
- Murphy, R. (1988) *Teaching your children a language you don't know*. Maranatha Life.
- Nagy, W., G. García, A. Durgunoglu y B. Hancin-Blatt (1992) *Cross language transfer of lexical knowledge bilingual students' use of cognates*. Champaign, Illinois: College of Education. Center for the Study of Reading.
- Nash, R. (1997) *NTC's Dictionary of spanish cognates. Thematically organized*. NTC Publishing Group.
- National Reading Panel. Recuperado de: <http://www.nationalreadingpanel.org/>
- NCATE. National Council for Accreditation of Teacher Education. Recuperado de <http://www.ncate.org/>
- Nathan, R. (1966) All's well that ends badly. Education Resources Information Centre. ED011175
- Neil, S. (1998) *Métodos de investigación*. Madrid: Pearson.
- Néli, M. (s.f.) «Los puntos conflictivos en el proceso de adquisición/aprendizaje del español por aprendiz brasileño». Universidad Católica Dom Bosco (UCDB), [http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos\\_lingua/Mari%20Neli%20Doria.doc](http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Mari%20Neli%20Doria.doc)
- Nicholls. D. (2002) «Friend or foe? False friends and the language learner». *MED Magazine. Macmillan English Dictionary*, núm. 3 (December).
- New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language* (1992). Danbury, CT: Lexicon Publications.
- Omar, M. (1974) From Eastern to Western Arabic. Education Resources Information Centre. ED096853.
- Oxford University Dictionary* (2004). Oxford: Oxford University Press.
- Pardinas, F. (2005) *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Paneque, O.M. y P. Barbetta (2006) «A Study of teacher efficacy

- of special education teachers of english language learners with disabilities». *Bilingual Research Journal*, Spring.
- Penny, D. ( 2002 ) *A history of the spanish language*. Oxford: Oxford University Press.
- Prado, M. (1993) *Spanish false cognates*. Lincolnwood, IL: NTC Publishing Group.
- Proctor, P., D. August, M. Carlo y C. Snow (2006) «The intriguin role of spanish language vocabluary knowledge in predicting english reading comprehension». *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, núm. pp. 159-169.
- Quality Assurance Education in Europe (2006) [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/062EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062EN.pdf) lleva a una lista
- Richards, J. y T. Rodgers (1996) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_, J. Hull y S. Proctor (2006) *Interchange*. Cambridge: Cambrigde University Press.
- Ringbom, H. (1987) The role of the fist language in foreign language learning. Multilingual matters. England, [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/062EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062EN.pdf).
- Rodríguez, L. (2004) «Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en educación infantil. Estudio de caso». *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 16, pp. 145-161.
- Rodríguez, T. (2001) «From the known to the unknown: Using cognates to teach english to spanish-speaking literates». *Reading Teacher*, vol. 54, núm. 8, pp. 744-746.
- Rojas, S. ( 2001) *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- (2002) *El proceso de la investigación científica*. México: Trillas.
- Romero, F. (2004) «Stephen Krashen: La lectura y su relación

- con la escritura». *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, núm. 2.
- Sacristán, J. y G. Pérez (1985) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- y —— (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Salkind, N. (1999) *Métodos de investigación*. México: Pearson.
- Sandi G. (2007). A Classification of language. A rationale. Recuperado de: <http://www.tundria.com/Linguistics/langclass-rat.shtml>.
- Sauvignon, S.J. (1983) *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schmidt-Mackey, I. (1969) The Cyrillic Alphabet. A Programmed, Self Teaching Introduction to Reading of Russian, Ukrainian, Serbian and Bulgarian. Education Resources Information Centre. ED0440376.
- School Dictionary of English* (1983) Longman.
- Schoonen, R., J. Hulsting y B. Bossers (1988) «Metacognitive and language specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among dutch students in grades 6, 8 and 10». *Language Learning*, vol. 48, núm. 1, pp. 71-106. Blackwell Publishing.
- Seidlhofer, B. (2003) *Controversies in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Seliger H. y E. Shohamy (1989) *Second language research methods*. Oxford University Press.
- Sherkina, M. (2003) *The cognate facilitation effect in bilingual speech processing*. Toronto: University of Toronto. Toronto Working Papers in Linguistics.
- Spolsky, B. (1986) «Attitudinal aspects of language learning». *Applied Linguistics 1988*, vol. 9, núm. 1, pp. 100-110. Oxford Journals.
- Tamayo y Tamayo, M. (2006) *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa/Noriega Editores.

- The Visual Dictionary* (2003) Wurde von QA Internacional, einem Untemenhmen der Les Editions Québec Amériqeu Inc. Entwickeit un Hergestellt.
- Thomas, S., G. Thomas, R. y D. Richmond ( 2005) *The big red book of spanish cognates*. McGraw-Hill.
- Touraine, A. (1973) «Death or change of the universities». *Prospects: Quaterly Review of Educatio*, núms. 3-4.
- Tyler, A., M. Takada, K. Yiyoung y D. Marinova (eds.) (2002) *Language in use: Cognitive and discourse perspectives on language and language learning*. Georgetown University Press.
- Universidad de Bloomington. Active learning techniques. Office of Instructional Consulting. School of Education, Indiana University Bloomington, [http://www.indiana.edu/~icy/document/active\\_learning\\_techniques.pdf](http://www.indiana.edu/~icy/document/active_learning_techniques.pdf).
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang Wei-Bo-Diao, Zhen-Jun (2006) *On problems and countermeasures in TVET master education. TVET teacher education on the threshold of internationalisation*. Unesco-International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC).
- Wei, C. (1990) *Communicative language testing*. Londres: Prentice-Hall.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact*. La Haya: Mouton.
- Widdowson, H. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wise, M. (1995). Cognate language teacher. Guide to digital resources. 1996-1998. Arts Faculty Buiding. Queen Mary and Westfield College, Mile End Road, London. E1 4NS. CTI Centre.

- Woutersen, M. (1996) Proficiency and the bilingual lexicon. Educational Resource Information Centre.
- \_\_\_\_\_, B. Weltens y K. Bot (1994) *Proficiency and the bilingual lexicon*. University of US Department of Education.
- Woutersen et al (2006)
- Yalden, J. (1989) *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.



## Índice cuadros, gráficas y figuras

<i>Cuadro 1.1.</i> Ejemplos de cognados en los diferentes idiomas	19
<i>Cuadro 1.2.</i> Idiomas más hablados en el mundo	21
<i>Cuadro 2.1.</i> Sufijos para el desarrollo de vocabulario en inglés y español	45
<i>Cuadro 2.2.</i> Métodos de enseñanza de idiomas y uso de cognados	57
<i>Cuadro 2.3.</i> Idiomas que provienen de la familia indoeuropea	60
<i>Cuadro 2.4.</i> Alfabetos utilizados actualmente	67
<i>Cuadro 2.5.</i> Alfabetos utilizados con propósitos religiosos o decorativos	68
<i>Cuadro 2.6.</i> Alfabeto cirílico	69
<i>Cuadro 2.7.</i> Palabras que se utilizan en exámenes de rima	75
<i>Cuadro 2.8.</i> Palabras con rima	76
<i>Cuadro 3.1.</i> Matriz de congruencia: método para el aprendizaje de idiomas utilizando cognados y falsos cognados	84
<i>Cuadro 3.2.</i> Método y sujetos de estudio de la investigación	86
<i>Cuadro 3.3.</i> Operacionalización de las variables del cuestionario aplicado a docentes	88
<i>Cuadro 3.4.</i> Indicadores del cuestionario aplicado a docentes	89

<i>Cuadro 3.5.</i> Estrategias y tiempos estimados de planeación para aplicación de cuestionarios a docentes	91
<i>Cuadro 3.6.</i> Operacionalización de las variables de las observaciones a docentes	94
<i>Cuadro 3.7.</i> Selección de grupos para el trabajo experimental	97
<i>Cuadro 3.8.</i> Número de estudiantes a los que se aplicó el examen diagnóstico	98
<i>Cuadro 3.9.</i> Elementos de un método de acuerdo con Richards y Rodgers	101
<i>Cuadro 3.10.</i> Tipo de material utilizado en clase	103
<i>Cuadro 3.11.</i> Contenido de las sesiones	106
<i>Cuadro 3.12.</i> Operacionalización de las variables del experimento	107
<i>Cuadro 3.13.</i> Estructura del examen de desempeño	107
<i>Cuadro 4.1.</i> Razones por las que es necesario usar los cognados en los cursos de idiomas	117
<i>Cuadro 4.2.</i> Momento en que se deben enseñar los cognados	118
<i>Cuadro 4.3.</i> Tipos de técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes encuestados	119
<i>Cuadro 4.4.</i> Técnicas de aprendizaje utilizadas por los docentes encuestados	121
<i>Cuadro 4.5.</i> Respuestas de los docentes con respecto a la utilidad de los cognados	122
<i>Cuadro 4.6.</i> Respuestas de los docentes con respecto al número de cognados que existen	123
<i>Cuadro 4.7.</i> Comentarios de los docentes encuestados	125
<i>Cuadro 4.8.</i> Resumen de categorías observadas en los docentes	137
<i>Cuadro 4.9.</i> Resultados del examen diagnóstico	139
<i>Cuadro 4.10.</i> Resultados de la sección I del examen de aprovechamiento	141
<i>Cuadro 4.11.</i> Resultados de la sección II del examen de aprovechamiento	142

ÍNDICE CUADROS, GRÁFICAS Y FIGURAS	209
<i>Cuadro 4.12.</i> Resultados de la sección III del examen de aprovechamiento	144
<i>Cuadro 4.13.</i> Resultados de la sección IV del examen de aprovechamiento	145
<i>Cuadro 4.14.</i> Resultados de la sección V del examen de aprovechamiento	146
<i>Cuadro 4.15.</i> Comparación de resultados de las secciones I y V del examen de aprovechamiento	148
<i>Cuadro 4.16.</i> Resultados de la sección VI del examen de aprovechamiento	148
<i>Cuadro 4.17.</i> Resultados globales del examen de desempeño	150
<i>Gráfica 4.1.</i> Niveles que imparten los docentes encuestados	112
<i>Gráfica 4.2.</i> Resultados de las definiciones de cognados	113
<i>Gráfica 4.3.</i> Definiciones de falsos cognados de los profesores	115
<i>Gráfica 4.4.</i> Conocimiento de los docentes encuestados sobre materiales de cognados y falsos cognados	124
<i>Gráfica 4.5.</i> Media de los grupos A, B y C del examen diagnóstico	140
<i>Figura 1.1.</i> Hablantes de inglés como primera, segunda y tercera lengua	21
<i>Figura 2.1.</i> Modelo de la relación entre la teoría del idioma y una gramática de instrucción	46
<i>Figura 2.2.</i> Componentes de la competencia comunicativa	50
<i>Figura 3.1.</i> Modelo combinado de comprensión y adquisición del lenguaje	99
<i>Figura 5.1.</i> Propuesta de método para la enseñanza de inglés utilizando cognados y falsos cognados	165

*Cognados y falsos cognados.*  
*Su uso en la enseñanza del inglés*  
terminó de imprimirse en Septiembre de 2009  
en los talleres de Imprenta de Juan Pablos, S.A.  
Malintzin 199, El Carmen Coyoacán,  
04100 México, D.F.  
Se tiraron 1 000 ejemplares  
más sobrantes para reposición

*Cuidado de la edición y tipografía*  
J. David Rodríguez Álvarez  
Adriana Patricia López V.

*Diseño de la portada:*  
Avelino Sordo Vilchis  
RAYUELA, DISEÑO EDITORIAL

*Elaboración de negativos:*  
Juan Roberto Beas Rizo

## CICLOS Y TENDENCIAS EN EL DESARROLLO DE MÉXICO

SERIE DIRIGIDA POR:  
JAMES W. WILKIE (1990—)  
JESÚS ARROYO ALEJANDRE (1998—)  
SERGIO DE LA PEÑA† (1990-1998)

COORDINADORES DE PUBLICACIÓN DE LA SERIE  
ADRIANA P. LÓPEZ VELAZCO  
J. DAVID RODRÍGUEZ ÁLVAREZ

La serie Ciclos y Tendencias en el Desarrollo de México es un esfuerzo de PROFMEX (Worldwide Research Consortium), en cooperación con la Universidad de California en Los Ángeles, para el estudio de los procesos de cambio en México y su lugar en el mundo. La creación de esta serie fue posible gracias a los auspicios de la Fundación William and Flora Hewlett. Publicada bajo la coordinación de la Universidad de Guadalajara, la serie consta de los siguientes tomos:

1. *Industria y trabajo en México*. James W. Wilkie y Jesús Reyes Heróles González Garza (eds.) (México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1990).
2. *The rise of the professions in twentieth-century Mexico: University graduates and occupational change Since 1929*. David E. Lorey (Los Ángeles: UCLA Latin American Center Publications, 1992; corregida y aumentada en 1994).
3. *La frontera que desaparece: las relaciones México-Estados Unidos hasta los noventa*. Clint E. Smith. (México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y UCLA Program on Mexico, 1993). *Este tomo está interrelacionado con el número 9.*

4. ***Impactos regionales de la apertura comercial: perspectivas del Tratado de Libre Comercio en Jalisco.*** Jesús Arroyo Alejandro y David E. Lorey (comps.) (Guadalajara: Universidad de Guadalajara y UCLA Program on Mexico, 1993).
5. ***La estadística económica en México. Los orígenes.*** Sergio de la Peña y James W. Wilkie (México: Siglo XXI y Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1994).
6. ***Estado y agricultura en México: antecedentes e implicaciones de las reformas salinistas.*** Enrique C. Ochoa y David E. Lorey (eds.) (México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1994).
7. ***Transiciones financieras y TLC.*** Antonio Gutiérrez Pérez y Celso Garrido Noguera (eds.) (México: Ariel Económica, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1994).
8. ***Ahorro y sistema financiero en México.*** Celso Garrido y Tomás Peñaloza Webb (eds.) (México: Editorial Grijalbo y Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1996).
9. ***México ante los Estados Unidos: historia de una convergencia.*** Clint E. Smith (México: Editorial Grijalbo y Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1995). *Este tomo está interrelacionado con el número 3.*
10. ***Crisis y cambio de la educación superior en México.*** David E. Lorey y Sylvia Ortega Salazar (eds.) (México: Limusa-Noriega Editores y Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1997).
11. ***Ajustes y desajustes regionales: el caso de Jalisco a fines del sexenio salinista.*** Jesús Arroyo Alejandro y David E. Lorey (eds.) (Guadalajara: Universidad de Guadalajara y UCLA Program on Mexico, 1995).
12. ***Integrating cities and regions: North America faces globalization.*** James W. Wilkie y Clint E. Smith (eds.) (Guadalajara, Los Ángeles, Guanajuato: Universidad de

Guadalajara, UCLA Program on Mexico, CILACE-Centro Internacional «Lucas Alamán» para el Crecimiento Económico, 1998).

13. *Realidades de la utopía: demografía, trabajo y municipio en el occidente de México*. David E. Lorey y Basilio Verduzco Chávez (eds.) (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico y Juan Pablos Editor, 1997).
14. *La internacionalización de la economía jalisciense*. Jesús Arroyo Alejandro y Adrián de León Arias (eds.) (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico y Juan Pablos Editor, 1997).
15. *Descentralización e iniciativas locales de desarrollo*. María Luisa García Bátiz, Sergio M. González Rodríguez, Antonio Sánchez Bernal y Basilio Verduzco Chávez. (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico y Juan Pablos Editor, 1998).
16. *México frente a la modernización de China*. Óscar M. González Cuevas (ed.) (México: Limusa-Noriega y Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1998).
17. *La reforma agraria en México desde 1853: sus tres ciclos legales*. Rosario Varo Berra (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX y Juan Pablos Editor, 2002).
18. *Mercados regionales de trabajo y empresa*. Rubén A. Chavarín Rodríguez, Víctor M. Castillo Girón y Gerardo Ríos Almodóvar (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico y Juan Pablos Editor, 1999).
19. *Globalidad y región: algunas dimensiones de la reestructuración en Jalisco*. Graciela López Méndez y Ana Rosa Moreno Pérez (eds.) (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico y Juan Pablos Editor, 2000).

20. *México en la economía global: tecnología, espacio e instituciones.* Miguel Ángel Rivera Ríos (México: Universidad Nacional Autónoma de México, UCLA Program on Mexico y Editorial Jus, 2000).
21. *El renacimiento de las regiones: descentralización y desarrollo regional en Alemania (Brandenburgo) y México (Jalisco).* Jesús Arroyo Alejandre, Karl-Dieter Keim y James Scott (eds.) (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico y Juan Pablos Editor, 2001).
22. *México y Estados Unidos: 180 años de relaciones ineludibles.* Clint E. Smith. (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX y Juan Pablos Editor, 2001).
23. *La regionalización: nuevos horizontes para la gestión pública.* Guillermo Woo Gómez (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico y Centro Lindavista, 2002).
24. *El norte de todos: migración y trabajo en tiempos de globalización.* Jesús Arroyo Alejandre, Alejandro I. Canales Cerón y Patricia Noemí Vargas Becerra (eds.) (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX y Juan Pablos Editor, 2002).
25. *Competitividad: implicaciones para empresas y regiones.* Jesús Arroyo Alejandre y Salvador Berumen Sandoval (eds.) (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX y Juan Pablos Editor, 2003).
26. *Globalización y cambio tecnológico: México en el nuevo ciclo industrial mundial.* Alejandro Dabat, Miguel Ángel Rivera Ríos y James W. Wilkie (eds.) (Guadalajara, México, Los Ángeles: Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional Autónoma de México, UCLA Program on Mexico, PROFMEX y Juan Pablos Editor, 2004).

27. *Los dólares de la migración*. Jean Papail y Jesús Arroyo Alejandro (Guadalajara, París, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, Institut de Recherche pour le Développement, PROFMEX y Casa Juan Pablos Centro Cultural, 2004).
28. *Diez mil millas de música nortea: memorias de Julián Garza*. Guillermo E. Hernández (Culiacán, Los Ángeles: Universidad Autónoma de Sinaloa y UCLA Program on Mexico, 2003).
29. *El futuro del agua en México*. Boris Graizbord y Jesús Arroyo Alejandro (comps.) (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX y Casa Juan Pablos Centro Cultural, 2004).
30. *Intermediarios y comercializadores. Canales de distribución de frutas y hortalizas mexicanas en Estados Unidos*. Margarita Calleja Pinedo (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX/World y Casa Juan Pablos Centro Cultural, 2007).
31. *Capitalismo informático, cambio tecnológico y desarrollo nacional*. Miguel Ángel Rivera Ríos (México, Guadalajara, Los Ángeles: Universidad Nacional Autónoma de México Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX/World y Casa Juan Pablos Centro Cultural, 2005).
32. *Globalización en Guadalajara. Economía formal y trabajo informal*. Salvador Carrillo Regalado (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX/World y Casa Juan Pablos Centro Cultural, 2005).
33. *Productividad de la industria eléctrica en México. División Centro Occidente*. José César Lenin Navarro Chávez, Óscar Hugo Pedraza Rendón (Guadalajara, Los Ángeles, Morelia, México: Universidad de Guadalajara, UCLA

- Program on Mexico, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, PROFMEX/World, 2007).
34. ***Migración y remesas en Michoacán.*** Óscar Hugo Pedraza Rendón, José Odón García García, Enrique Armas Arévalos, Francisco Ayvar Campos (Guadalajara, Los Ángeles, Morelia, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, PROFMEX/World, 2008).
  35. ***La globalización se descentraliza. Libre mercado, fundaciones, Sociedad Cívica y gobierno civil en las regiones del mundo.*** Olga Magdalena Lazín (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX/World y Casa Juan Pablos Centro Cultural, 2007). *Este tomo está interrelacionado con el número 36.*
  36. ***La globalización se amplía. Claroscuros de los nexos globales.*** Olga Magdalena Lazín y James W. Wilkie (Guadalajara, Los Ángeles, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX/World y Casa Juan Pablos Centro Cultural, 2008). *Este tomo está interrelacionado con el número 35.*
  37. ***El oro rojo de Sinaloa. El desarrollo de la agricultura del tomate para la exportación.*** Eduardo Frías Sarmiento (Guadalajara, Los Ángeles, Culiacán, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX/World, Universidad Autónoma de Sinaloa y Casa Juan Pablos Centro Cultural, 2008).
  39. ***Cognados y falsos cognados. Su uso en la enseñanza del inglés.*** Socorro Montaña Rodríguez (Guadalajara, Los Ángeles, Mexicali, México: Universidad de Guadalajara, UCLA Program on Mexico, PROFMEX/World, Universidad Autónoma de Baja California y Casa Juan Pablos Centro Cultural, 2009).