

USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO PARA INCREMENTAR EL CONOCIMIENTO LEXICAL DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE BÁSICA SECUNDARIA

APRENDIZAJE DE VOCABULARIO PARA INCREMENTAR EL CONOCIMIENTO LEXICAL DEL INGLÉS

AUTORA: Sulay Jennifer Rodríguez Bersinger¹

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Colegio Metropolitano del Sur; Universidad Industrial de Santander. Santander. Colombia. E-mail: sulybersnger@gmail.com

Fecha de recepción: 01 - 05 - 2013

Fecha de aceptación: 03 - 10 - 2013

RESUMEN

La presente investigación está relacionada con el mejoramiento conocimiento lexical en inglés a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Se desarrolló con estudiantes de sexto grado de un colegio público de la ciudad de Floridablanca (Colombia). Esta, surge a partir del interés por renovar las prácticas pedagógicas al interior de esta institución educativa. Lo cual hizo que la investigación se ajustara al cronograma de la institución con el fin de mantener la programación temática asignada al grado. Este estudio se realizó con 30 estudiantes entre los 11 y 13 años de edad que residen en barrios cercanos a la institución. Se emplearon estrategias de aprendizaje de vocabulario que buscaban incrementar el corpus lexical en inglés de los estudiantes. Para ello se utilizaron las estrategias de memoria propuestas en la taxonomía de Schmitt. Igualmente se analizaron los alcances del uso de éstas en los estudiantes, así que se emplearon diferentes tests y evaluaciones como una adaptación de la escala de conocimiento del mismo, o VKS por sus siglas en inglés, pruebas de entrada y pruebas acumulativas. Luego de realizar entrevistas, un seguimiento en un diario de campo y de recibir las opiniones de los estudiantes en cada clase; se concluyó que las estrategias pueden ser un buen instrumento para mejorar el nivel de vocabulario de los estudiantes. Luego de comparar los resultados de las diferentes pruebas, la gran mayoría de estudiantes presentaron un mejoramiento en la adquisición de vocabulario en inglés.

PALABRAS CLAVE: estrategias de aprendizaje; estrategias de enseñanza de vocabulario; estrategias para el aprendizaje de vocabulario; lengua inglesa

USING VOCABULARY LEARNING STRATEGIES TO IMPROVE LEXICAL KNOWLEDGE IN SIXTH GRADE STUDENTS FROM SECONDARY SCHOOL

¹ Docente de Inglés de la Institución Pública. Ciudadela Metropolitano del Sur en la ciudad de Floridablanca en Santander, Colombia. Docente Cátedra en la enseñanza de Inglés para la Universidad Industrial de Santander en Bucaramanga, Colombia. Candidata a graduarme a Magister en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Instituto Tecnológico de Monterrey, México.

ABSTRACT

(This investigation is related to improving lexical English knowledge through vocabulary learning strategies. It was developed with sixth grade students of a public school in Floridablanca (Colombia). It emerged due to the interest given in renewing pedagogical practices in this educational institution, which led this research to be adjusted to the school schedule in order to maintain the syllabus assigned to this course. This research was carried out with 30 students aged between 11 and 13 who reside nearby the school. Vocabulary learning strategies intended to increase the lexical corpus in English of students were used; to do this memory strategies proposed in the taxonomy of Schmitt were employed. As well, the effects of using these strategies on students were analyzed, so different tests and evaluations were used; for instance, an adaptation of the vocabulary knowledge scale or VKS, entrance tests and cumulative tests. After carrying out interviews, a follow-up on a journal of and receiving students' opinions on each class; it was concluded that strategies can be a good instrument to enhance student vocabulary level. After comparing the results of different tests, most of students presented an improvement in their vocabulary acquisition in English.

KEYWORDS: learning strategies; vocabulary teaching strategies; vocabulary learning strategies; English language

INTRODUCCIÓN

En el siguiente artículo se basa en la investigación realizada por parte de la autora sobre el uso de estrategias de aprendizaje para el mejoramiento del vocabulario en aprendices de idiomas extranjeros. En un principio se plantean las situaciones que antecedieron al problema planteado y que sirven para realizar una revisión de la trascendencia de las políticas nacionales y locales en los procesos escolares. Más adelante se describen los objetivos de este estudio y se realiza un breve recorrido por los diferentes conceptos, que se han desarrollado a lo largo de la historia sobre la enseñanza de los idiomas extranjeros y la enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Luego se explica la metodología de la investigación, las características de la población de estudiantes participantes y se hace una revisión de las técnicas de recolección e instrumentos de valoración. Finalmente se presentan los resultados de las diferentes pruebas presentadas y la información obtenida durante las seis semanas en las cuales se desarrolló el proyecto a través de los diferentes instrumentos utilizados.

De esta manera a partir del análisis estadístico y temático y de los diferentes tipos de datos obtenidos, se plantean diferentes argumentos e ideas que buscan llegar a una respuesta sobre la pregunta de investigación ¿cómo el uso explícito de estrategias de aprendizaje lexical puede incrementar el conocimiento de vocabulario en inglés?

DESARROLLO

El desarrollo de la competencia comunicativa en otro idioma es un proceso que toma bastante tiempo en desarrollarse. Aprender otra lengua va más allá de la simple memorización de reglas gramaticales y sintácticas, se necesita además un gran corpus de vocabulario y la comprensión de ciertas reglas sociolingüísticas y de ciertos antecedentes históricos de esa lengua.

Por eso aprender inglés en este contexto colombiano, y más específicamente en el contexto de Floridablanca, es un gran reto. En Colombia, en el año 2004 se inició con el Plan Nacional de Bilingüismo debido a los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba ICFES. Se usaron estándares internacionales dados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Una de las metas del programa de bilingüismo es que todos los estudiantes de undécimo grado en el año 2019 tengan un nivel de dominio B1 en inglés. Esta expectativa no hace diferencia entre colegios públicos y privados y la exigencia de los directivos en los colegios públicos por alcanzar los resultados del programa de bilingüismo nacional se mantienen a pesar de la diferencia de intensidad horaria. Mientras en colegios privados se desarrollan entre 7 y 15 horas semanales de inglés en los colegios públicos estas horas se limitan a 3.

El estudio, Key Data on Teaching Languages at School in Europe, adelantado en 2005 por la Red de información de Educación Europea (Ministerio de educación Nacional, 2005, p. 4) muestra la diferencia entre la Unión Europea y Colombia. Mientras los estudiantes europeos de instituciones públicas tienen más de 1680 horas para desarrollar sus habilidades en un idioma extranjero, los estudiantes colombianos cuentan con menos de la mitad, 720 horas.

Otra muestra de esto es que en Floridablanca el 82% de los estudiantes de calendario A, no llega ni siquiera al nivel mínimo (A1) planteado por el gobierno colombiano, mientras que en calendario B este porcentaje se reduce al 43%. En el calendario A se ubican los estudiantes de todos los colegios públicos y unos pocos colegios privados. Al Calendario B pertenecen la gran mayoría de colegios privados.

Como se puede ver todavía existen fallas en el planteamiento del programa de bilingüismo nacional, pero eso no elimina la necesidad de un segundo idioma en nuestro contexto. Colombia hace parte de un mundo globalizado donde, por el comercio y el turismo, se demanda que los habitantes posean conocimientos básicos de otro idioma. Además, una gran cantidad de información del mundo se difunde en inglés, y si los estudiantes no están preparados van a seguir perdiendo oportunidades de progreso. Porque estas diferencias disminuyen o aumentan posibilidades de entrada a instituciones de estudios superiores, trabajo o estudios en el exterior a través de convenios y becas. Un buen nivel de inglés se convierte en la llave de entrada a muchas oportunidades de mejoramiento personal y profesional. Estas oportunidades no son aprovechadas por los estudiantes de colegios públicos, quienes vienen a ser el grueso de la

población estudiantil colombiana, lo que sigue manteniendo los amplios índices de desigualdad social y económica de Colombia.

La Ciudadela Metropolitana del Sur, en la cual se realizó la investigación es una de las 16 ciudadelas públicas del municipio de Floridablanca. Allí se necesitan implementar estrategias competitivas que generen cambios positivos para la institución. Por tal motivo se hace necesario renovar las estrategias que se vienen empleando en la institución para impulsar el desarrollo de las competencias básicas para el manejo de esta lengua, ya que los estudiantes presentan bajo desempeño en todas sus habilidades. Dentro de las dificultades más significativas están: la carencia de un corpus de vocabulario; resistencia al uso del diccionario; dificultad para aprender palabras nuevas, baja memoria ortográfica; baja retención del vocabulario trabajado; dificultades para trabajar los aspectos gramaticales y formales del idioma; y ante la creación de textos, los estudiantes se quedan en el estadio de completar oraciones.

Por esa razón se planteó el estudio de estrategias para el aprendizaje de vocabulario, ya que este permea las cuatro habilidades: comprensión auditiva, comprensión lectora, producción escrita y producción oral. Si se considera la falta de vocabulario como problema inicial, se puede empezar a trabajar con los estudiantes estrategias apropiadas para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. La presente investigación está relacionada con el conocimiento lexical en inglés a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario y cómo el uso explícito de estrategias de aprendizaje lexical puede incrementar el conocimiento de vocabulario en inglés

El objetivo general de esta investigación es emplear estrategias de aprendizaje de vocabulario que incrementen el corpus de palabras en inglés de los estudiantes de sexto grado para mejorar su conocimiento actual del inglés y para facilitar los procesos de aprendizaje de cara a su progreso académico en los años lectivos venideros. Y el objetivo específico es analizar los alcances del uso de estrategias de memorización de vocabulario en los estudiantes para evaluar su uso como estrategia extendida en el área de inglés a todos los estudiantes de la institución Metropolitana del Sur

No sería correcto afirmar que hay una única forma de enseñar un idioma, ni que una misma técnica sirve para trabajar con todas las personas, sin embargo hay ciertos principios, ideas, propuestas y teorías que han ido desarrollando con el tiempo y que aún tienen relevancia para el trabajo en el aula de clase y fuera de ella. Todos estos presentan un apoyo y en conjunto construyen una teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Para esto se debe tener muy en claro ciertos conceptos claves como lengua o idioma, enseñanza y aprendizaje y las diferencias entre lengua nativa, segunda lengua, lengua extranjera y lengua objetivo.

La lengua es el objeto de estudio de esta investigación. Para Brown la definición de lengua es compuesta, en la cual el idioma es sistemático y es un conjunto de símbolos arbitrarios, vocales o visuales, con significados convencionalizados

que se usa para la comunicación en una comunidad o cultural, y que se adquiere por todas las personas de la misma manera. (2007, p. 6). Se debe tener en cuenta que una lengua lleva consigo toda una carga cultural y tecnológica que termina por afectar nuestra visión del mundo. Todos estos referentes ayudan en la organización del trabajo y permitir la creación de criterios sobre lo que es o no es relevante enseñar, en qué momento hacerlo y el grado de profundidad a trabajar, entre otros muchos aspectos.

Brown presenta también un compilado de definiciones sobre el aprendizaje. El autor plantea el aprendizaje como adquisición o la retención de información o habilidad, lo cual implica sistemas de almacenamiento, la memoria y la organización cognitiva lo que lo hace relativamente permanente pero sujeto a olvidar. Además, el aprendizaje implica un foco activo y consciente y el actuar sobre acontecimientos fuera o dentro de organismo, implica también algún tipo de práctica y generalmente muestra un cambio en el comportamiento. (2007, p. 8).

Según Brown, se puede entender que el aprendizaje y la enseñanza están lejos de ser procesos separados pues al ser la enseñanza la facilitación del proceso de aprendizaje, crea las condiciones necesarias para que el estudiante lleve su proceso a cabo. Incluso, las convicciones, ideas y creencias sobre los procesos de aprendizaje, determinan para muchos profesores sus estilos de enseñanza, su filosofía, aproximación a los estudiantes, métodos y técnicas de clase.

La exposición al idioma no sólo varía la metodología sobre la cual se pueda trabajar sino la relación del hablante con la lengua en cuestión. Se debe por lo tanto distinguir entre lengua materna, segunda lengua, lengua extranjera y lengua objetivo. La lengua materna es el primer idioma que aprende una persona, es básicamente el idioma oficial de cada país. Sin embargo, hay países con varias lenguas oficiales, en este caso no se habla de lengua materna, sino de primera, segunda, tercera lengua, etc, según exista una alta o una baja cantidad de hablantes de esa lengua. La lengua extranjera, por otro lado, es aquella que no hace parte de la cultura del hablante y que sólo se emplea en contextos creados artificialmente. La lengua objetivo es aquella que se quiere adquirir y enseñar, sin importar si es segunda lengua, tercera lengua o un idioma extranjero. Por lo tanto, en el contexto colombiano el aprendizaje del inglés puede tomarse como el aprendizaje de lengua extranjera, ya que el idioma oficial y hablado por la gran mayoría de la población es el español.

En su obra de 1982 Principios y Prácticas en la Adquisición de la Segunda Lengua Stephen Krashen presentó una serie de postulados que desarrolló gracias a sus investigaciones con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de los idiomas extranjeros.

Uno de sus hallazgos fue la hipótesis del orden natural. Esta hipótesis plantea que la adquisición de las estructuras gramaticales en los idiomas extranjeros tiende a realizarse en un cierto orden. Este orden es diferente al de la lengua materna del aprendiz, pero las similitudes son altas entre los grupos de

aprendices de diferentes idiomas. De la misma manera se encontró que los primeros morfemas o estructuras que los estudiantes aprenden son en términos generales los más fáciles, y más adelante suben el nivel de dificultad: “el orden de dificultad equivale al orden de adquisición”. (Krashen, 1982, p.12).

Esta tesis sustentaría el proceso de crecimiento y la ampliación de redes semánticas. El cambio que se da en la cantidad de las palabras y redes semánticas configuradas en el aprendiz en un nivel básico es progresivo y se amplía no sólo en la cantidad de palabras y familias de palabras sino en su dificultad. De esta manera, un estudiante de nivel inicial, entendería las palabras “dog” (perro) o “cat” (gato), sin embargo, en su proceso, su vocabulario se ampliará, y más adelante podrá entender “lizard” (lagartija) o “squid” (calamar) cuya escritura y pronunciación tiene un mayor grado de dificultad, y así continuará hasta entender no sólo el significado de “ox” (buey) y “oxen” (bueyes) sino las razones gramaticales para su distinción y las derivaciones de su uso en oraciones como “as strong as an ox” (tan fuerte como un buey).

Otro de sus postulados es la teoría del monitoreo. Ésta postula que la adquisición y el aprendizaje se usan en formas específicas. Usualmente el proceso de adquisición inicia con nuestras expresiones y es responsable por nuestro nivel de fluidez. El aprendizaje, por otro lado, tiene la función de ser “monitor” o editor. El aprendizaje sirve para hacer cambio a nuestras declaraciones, como un sistema de autocorrección. El aprendizaje consciente puede modificar la producción lingüística, pero tiene un alcance limitado ya que se necesitan tres condiciones para que este proceso se presente: tiempo, enfocarse en la forma y conocer la regla. (Krashen, 1982, p. 16). Así el aprendizaje permite el desarrollo del conocimiento formal del idioma, y apela a la cognición del aprendiz.

La hipótesis de la transmisión del contenido o hipótesis del input establece que el input es todo aquello que el aprendiz recibe sobre la lengua. Un aprendiz mejora y continúa con su proceso cuando comprende un input que contiene la lengua que conoce (i) y otras estructuras por encima de su nivel actual (+1), aunque no en el sentido puramente gramatical. Esto (i + 1) se logra en la medida que nuestra competencia lingüística nos permite utilizar múltiples recursos como el contexto, el conocimiento del mundo, información extra-lingüística, etc. Así, se avanza desde la comprensión hasta el conocimiento y aplicación de la regla, no al contrario. Cuando al aprendiz se le presenta un input que está muy por encima de lo que sus recursos pueden llegar a interpretar (i +2), el proceso se detiene. (Krashen, 1982, p. 21)

Entre mayor exposición tenga una persona hacia un input comprensible, más rápido mejorará y alcanzará el nivel de lengua deseado. Pero ha de tenerse en cuenta de que no se trata de cualquier input, ya que si no hay graduación no habrá resultados exitosos. La hipótesis del input ha validado el uso de la lectura extensiva para la adquisición y el aprendizaje de vocabulario. Según Brown (2000) los programas instruccionales en lectura debería dar una fuerte

consideración a la enseñanza de la lectura extensiva. Esto no sugiere, por supuesto, que los enfoques en estrategias específicas para la lectura deben ser abandonados sino que refuerza la noción que el componente de lectura extensiva en conjunción con otras instrucciones de lectura está altamente garantizada.

Con respecto a estos planteamientos, en el artículo *Extensive Reading through the Internet: Is it Worth the While?* (Silva, 2009) se confirman las ideas planteadas por Krashen, (1982) y Brown (2000). Aquí el autor presenta un recorrido de un proyecto de lectura que se ha llevado a cabo durante más de 10 años en una universidad de Venezuela. Además presenta todo un análisis sobre las ventajas y las dificultades sobre la lectura de documentos por Internet. El autor además explica detalladamente las fases de todo el proyecto y establece que los beneficios de la lectura extensiva con respecto al aumento de vocabulario son notables, ya que los estudiantes reciben un input variado. Sin embargo no todos los autores están de acuerdo con esta estrategia, Waring y Tadaki (2003) proponen que si bien el uso de lectura extensiva es una buena estrategia para la adquisición y aprendizaje de vocabulario es mucho más eficiente al combinarla con otro tipo de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Otra hipótesis que se añade a la teoría del input, es la hipótesis del periodo silencioso. Este periodo silencioso, es el tiempo que se toma el aprendiz en iniciar su producción personal, una vez considera que tiene los recursos y el conocimiento. Este tiempo no debería ser reducido, ya que al forzar al aprendiz, podría subir el filtro afectivo y detener el desarrollo del proceso. Este periodo silencioso no se rompe con la repetición ni la memorización de oraciones. Cuando un aprendiz repite, no está realizando producción propia, por lo tanto se puede considerar que sigue en su periodo silencioso.

Adquirir una lengua, o aprenderla son dos procesos distintos. Stephen D. Krashen (1982) plantea que el proceso de adquisición de una lengua se lleva a cabo de manera natural e inconsciente. El individuo que adquiere un conocimiento lo hace de manera automática y sin ningún tipo de instrucción específica. Muchos aspectos culturales, entre esos la lengua materna, son “adquiridos” por el individuo. Por otro lado, el proceso de “aprendizaje” de una lengua, es un proceso consciente que exige una instrucción adecuada. Para que el individuo desarrolle su capacidad comunicativa y el conocimiento de una lengua debe realizar un proceso reflexivo.

Desde los inicios del aprendizaje de idiomas hasta este punto muchos cambios se han realizado, sin embargo el énfasis en el aprendizaje de vocabulario no ha sido uno de ellos. Como lo afirma Cheryl Boyd Zimmerman “la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario han sido subestimados en el campo del aprendizaje de una segunda lengua a través de varios estadios y hasta el momento actual” (Zimmerman, 1994, En: Coady y Huckin, 1997, p. 5).

Desde el método de gramática traducción hasta el desarrollo del enfoque comunicativo no se presentaron grandes avances en el proceso de enseñanza – aprendizaje de vocabulario. Uno de los pocos avances fue con Michael Philip West, quien señaló que los aprendices gastaban tiempo en actividades que no les ayudaban a hablar; aprendían palabras que no eran útiles; y no dominaban completamente las palabras que aprendían. Él desarrolló hacia 1953 la Lista General de Servicio de Palabras en Inglés (General Service List of English Words) con las palabras más frecuentes en el idioma inglés, y señaló que los estudiantes debían aprender las primeras palabras de manera gradual y defendió que este proceso se llevara a través de la lectura (Zimmerman, 1994, En: Coady y Huckin, 1997, p. 9).

Luego surgió el enfoque comunicativo. Este enfoque, que emergió de la sociolingüística, supone que la comunicación real va más allá del aprendizaje de reglas y vocabulario, pues es necesario “desarrollar la capacidad de hacerse entender en formas socialmente apropiadas” (Hearn y Garcés, 2003, p.8). Se trata de enseñar al aprendiz a comunicarse en diferentes contextos funcionales. Los objetivos de la competencia comunicativa no se limitan a la lingüística y las técnicas empleadas están diseñadas para involucrar a los estudiantes en uso pragmático, funcional y comunicativo del idioma (Brown, 2007, p. 241). La adquisición de vocabulario no es el centro de atención de este enfoque, sino el uso apropiado de las categorías comunicativas. No obstante, se reconoce su importancia para dominar completamente el idioma objetivo, y se recomienda que el sistema lexical sea tratado como cualquier otro sistema: permitir que el aprendiz tenga mucha exposición a la lengua objeto (Zimmerman, 1994, En: Coady y Huckin, 1997, p. 13). Así, este enfoque permite el aprendizaje y la adquisición de vocabulario de manera diversa, ya que a medida que avanza el aprendiz se vuelve más autónomo en su proceso.

Sobre el manejo de la competencia lexical Vivanco (2011) presenta otra visión del aprendizaje de vocabulario como proceso individual, en la medida que se limita a la destreza memorística de los estudiantes y al interés o a los sentimientos implicados en el proceso. Además hay que tener en cuenta que cuando se enseña vocabulario en inglés hay que prestar atención a las clases de palabras, las familias de palabras, la formación de palabras, las unidades de múltiples palabras, entre otros. Todos estos aspectos aparecen de manera repetitiva mientras se trabaja en clase, pero no se hacen evidentes para el estudiante.

Por otro lado, teniendo en cuenta todas las hipótesis desarrolladas por Krashen explicadas anteriormente, en 1983 Tracy Terrell presentó una teoría de aprendizaje de lenguas extranjeras a la que nombraron el Acercamiento natural. Los docentes que trabajen con el método de Acercamiento Natural deben trabajar con objetos reales, dibujos, conocimiento previo del estudiante para hacerse comprender desde el primer día. Con esto se puede afirmar que existe una amplia posibilidad de aprender y adquirir vocabulario de manera efectiva. Si bien este método no promueve el seguimiento de una secuencia

gramaticalmente establecida, reconoce que hay estructuras que se emplean con mayor efectividad en ciertas etapas del proceso. En cuanto al aprendizaje de vocabulario, este método defiende el uso del input comprensible, y encuentra que la lectura libre y voluntaria puede ser la forma de adquirir ese input (Zimmerman, 1994, En: Coady y Huckin, 1997, p. 16).

En la actualidad, diferentes teorías e investigaciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y el cerebro siguen permeando el desarrollo de la pedagogía para la enseñanza de las lenguas extranjeras, y se hacen continuas adaptaciones en este campo. Uno de los trabajos destacados que surgieron a partir de la revisión de todos estos postulados y teorías y de investigaciones es el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Este trabajo fue desarrollado por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los países miembros del Consejo de Europa. Además de realizar una revisión sobre las ideas más relevantes, propone nuevos interrogantes y soluciones al trabajo en el aula.

En este documento se reconoce el trabajo por competencia como parte de un sistema que lleva al pensamiento complejo. Por tal motivo en este trabajo se hace una revisión de la competencia comunicativa, pero como parte de las competencias generales del individuo. Esta competencia comunicativa se divide asimismo en competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. La lingüística se divide a su vez en competencia lexical, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Y la pragmática en competencia funcional y competencia descriptiva. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002, pp. 99-128)

A pesar de las subdivisiones, se mantiene una visión holística, en la cual se especifican los alcances de cada una de estas competencias, pero siempre dentro del marco de la competencia comunicativa. Así, la especificación es una forma de reconocer que pequeños logros hacen a su vez grandes cambios. Y que se necesitan combinar muchos aspectos para lograr que una competencia mejore. Sin embargo, dentro de las competencias a desarrollar durante los procesos de enseñanza – aprendizaje de un idioma, la competencia lexical no está en primer lugar.

Cuando se habla de competencia lexical se hace referencia al “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002. p.108) Como todas las demás competencias, necesita tiempo y recursos para desarrollarla de la manera apropiada. Esta competencia implica un conocimiento sobre formulas fijas, modismos, estructuras, el régimen semántico, entre otros. No se puede asumir que todos los aprendices tienen un conocimiento suficiente para entender la complejidad de una palabra, pero si hay un desarrollo sobre cada uno de estos aspectos, es posible organizar de mejor manera el trabajo que se lleva a cabo para desarrollar esta competencia. Verónica Vivanco plantea las dificultades del docente de idiomas de enseñar vocabulario, en la cual “su papel se restringe, de hecho, a la explicación

terminológica y a la motivación del alumnado a través de diversas estrategias y juegos” (2011, p. 5). Esta idea ya había sido planeada por Thornbury. Según el autor “los profesores no han reconocido plenamente la enorme ventaja comunicativa en el desarrollo de un amplio vocabulario” (2002, p.13).

De haber un amplio interés por el desarrollo de la competencia lexical, los programas de estudio tendrían énfasis en el desarrollo de la competencia lexical, pero lo que se ha hecho hasta el momento es sobrevalorar la competencia gramatical, hasta el punto de desplazar las otras competencias. Por lo tanto desarrollar estrategias efectivas que lleven a la adquisición de vocabulario es la tarea que se debe comenzar a desempeñar. Además, hay que tener en cuenta que el proceso de comprender y emplear una palabra adecuadamente conlleva el conocimiento sobre la forma escrita y hablada de la palabra, su comportamiento gramatical, el significado, su uso y las diferentes connotaciones de la palabra.

Por otro lado, para Meara (1996) el desarrollo de la competencia lexical no se debe revisar desde el aprendizaje de palabras, sino desde la construcción de lexicones. Además, en términos generales, como hablantes empleamos varias estrategias para aprender palabras, y la mayoría de ellas están relacionadas con apoyarse en el conocimiento de otras palabras. No se aprenden palabras aisladas descontextualizadas, sino redes de palabras.

El interés por lograr soluciones ha llevado en los últimos años a la revisión de estrategias que ayuden a construir la competencia lexical en los estudiantes de lenguas extranjeras. Varios autores han trabajado sobre Estrategias de aprendizaje de vocabulario y han desarrollado diferentes taxonomías que pueden guiar a los docentes en su trabajo.

Inicialmente O'Malley propuso una estrategia taxonómica que se dividía en tres partes: estrategias meta-cognitivas, estrategias cognitivas y estrategias socio-afectivas (O'Malley, 1998 En: Kadubiec, 2009). Luego, Stern propuso cinco grupos de estrategias: estrategias de gestión y planeación, estrategias cognitivas, estrategias comunicativas-experienciales, estrategias interpersonales y estrategias afectivas (Stern, 1992 En: Kadubiec, 2009). Por su parte, Oxford propuso sistemas, no taxonomías, en la medida que el primer término implica relaciones claras y jerárquicas (1990 En: Kadubiec, 2009). La autora dividía las estrategias en dos clases: estrategias directas e indirectas y estas se subdividían a su vez en tres grupos: memoria, cognitiva, compensación como estrategias directas y meta-cognitiva, afectiva, y social como estrategias indirectas. Y Schmitt categorizó las estrategias de aprendizaje de vocabulario en dos grupos diferentes: estrategias de descubrimiento y estrategias de consolidación (Schmitt, 1997 En: Kadubiec, 2009).

De todas estas propuestas, la taxonomía de Schmitt fue la empleada como referencia para desarrollar esta investigación debido a la distribución explícita de las estrategias al interior de las categorías. Se emplearan algunas estrategias

de memoria que se ubican dentro de las estrategias de consolidación con las cuales se practican y estudian las palabras

Otra de las opciones que han surgido para mejorar el empleo de estrategias es el uso de nuevas tecnologías y el Internet. Para Christine Menoli (1998), los estudiantes son más receptivos a las actividades que se realizan a través de medios tecnológicos. Además, esta herramienta provee la oportunidad de practicar idioma auténtico, en la medida que los estudiantes realizan actividades en las que necesitan comunicarse, como el uso de e-mail, y es claro que mucha de la información que circunda por Internet está en inglés.

A través de la revisión bibliográfica, se puede evidenciar que en Colombia no se evidencian investigaciones en torno al tema del uso de estrategias de vocabulario, empero sí hay interés por mejorar los problemas que se vienen presentando en la enseñanza y el aprendizaje del inglés; lo que ha llevado a la ejecución de proyectos pilotos e investigaciones (Ministerio de educación Nacional, 2005). Este interés está más centrado en la realización de cambios en las metodologías del aprendizaje del inglés que hacia revisiones de estrategias para el mejoramiento de una habilidad, y éstos también incluyen cambios en las estructuras administrativas de las instituciones.

Otra investigación llevada a cabo en Sevilla, España “sobre la efectividad de un plan de aplicación de estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en Enseñanza Secundaria” (García López, 2005, p. 121) trabajó sobre las estrategias de retención y memorización de vocabulario. Su investigación permitió comprobar que la restricción a una única estrategia no es útil. Se emplearon las estrategias de Asociaciones y Keywords y se realizaron pruebas de aprendizaje, trabajo en el aula y tests, en un trabajo comparativo entre dos grupos. El investigador tomó como grupo experimental aquel con los resultados más bajos el cual luego igualó al segundo grupo

Por el contrario Lessard-Clouston (1998) en su artículo *Vocabulary Learning Strategies for Specialized Vocabulary Acquisition: A Case Study* se propone que el uso de estrategias no parece un factor determinante en el aprendizaje del vocabulario especializado. El autor de esta investigación exploró las estrategias que emplearon dos grupos de estudiantes para aprender el vocabulario especializado de su disciplina. A partir de los resultados se concluyó que ninguno de los grupos apelaron al uso de estrategias definidas para el aprendizaje de vocabulario y al parecer los estudiantes elegidos para el estudio emplearon estrategias de aprendizaje en general que habían sido exitosas en sus estudios de pregrado. Sin embargo en otro artículo anterior el mismo autor defiende la revisión de estrategias para la adquisición de vocabulario. Para Lessard-Clouston la enseñanza específica de vocabulario “en un enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma, es útil debido a la importancia del significado tanto en aprender y entender el inglés como segundo idioma (ESL).” (1994, p. 69)

En una investigación alrededor del incremento del vocabulario receptivo se revisa el “aumento en el conocimiento general de del vocabulario receptivo de 224 jóvenes alumnos de sus grados 4^a, 5^a y 6^a de la enseñanza primaria y en su primer año de educación secundaria” (Gallego, 2009). Los estudiantes mostraban un aumento estable con el paso de un grado a otro lo que demuestra que las estrategias de aprendizaje están siendo bien desarrolladas en el aula de clase. Sin embargo, muchos estudiantes no habían aprendido las 2.000 palabras que se consideran más frecuentes en el idioma inglés. Al parecer para llegar a dominar esas palabras se necesita mayor exposición al vocabulario frecuente. Esta investigación reafirma las ideas planteadas por Thornbury (2002) sobre la diferencia entre el la cantidad de familias de palabras que conocen los aprendices y los hablantes nativos.

Luego de hacer una amplia revisión, de la cual en este artículo sólo se plasma una parte, pero para mayores consultas se puede revisar la bibliografía completa, se encontró que realizar una investigación de este tipo en el contexto colombiano, y más aún en una institución pública, tenía validez y permitiría revisar el uso de estrategias para el aprendizaje de vocabulario sin estar ligadas a la lectura extensiva.

La población con la cual se realizó esta investigación fueron estudiantes de sexto grado de la Sede A de la Ciudadela Metropolitano del Sur (Floridablanca, Santander). Esta sede es la sede de básica secundaria y media vocacional. Se tomó una muestra de 30 estudiantes cuyas edades estaban entre los 11 y 13 años. Todos ellos eran residentes en viviendas de estrato 1 y 2, cercanas a la institución y m la mayoría provenía de las Sedes B y C de primaria de la Ciudadela Metropolitano del Sur. Como no había ningún conocimiento sobre estos nuevos estudiantes se implementó una encuesta. Antes que partir de supuestos, se consideró importante conocer algo de la realidad de los estudiantes involucrados en la investigación, en la medida que algunos de esos factores puedan afectar el desarrollo del proyecto. El porcentaje de estudiantes antiguos es del 73,33%, lo cual significa que la mayoría de los estudiantes provienen de las diferentes sedes de la institución. Dentro del 73,33% de los estudiantes que son antiguos, 28,57% de ellos son repitentes, ya que provienen de la sede A. Las sedes de primaria (Sede B, C, y D) aportan la mayor cantidad de estudiantes: 69.03% en total. Sin embargo es claro que el porcentaje total de estudiantes repitentes es alto: 23,33%. En este porcentaje se incluyen aquellos que provienen de la Sede A y de otros colegios.

Con respecto a su entorno social y familiar, se puede afirmar que un 83, 33% de los estudiantes y sus familias viven en estrato 2, y el 80% de ellos están vinculados al régimen subsidiado de salud (SISBEN). Su ubicación en el estrato 2 garantiza que por lo menos tienen acceso a todos los servicios públicos básicos, y que no se encuentran en un nivel de pobreza absoluta.

Esta investigación requirió de un acercamiento mixto. Desde una visión cualitativa se pudo analizar a profundidad los comportamientos, opiniones y las

situaciones que se presentaron durante la investigación, pero al mismo tiempo se necesitó realizar un acercamiento cuantitativo que permitiera revisar el desarrollo de algunos aspectos de la investigación, como los progresos en la adquisición de vocabulario con las diferentes estrategias planteadas. Se empleó el diseño de triangulación concurrente con el cual se puede recolectar y analizar datos cuantitativos y cualitativos que luego se contrastan para interpretarlos desde ambos enfoques. Por lo tanto, los datos generados en la investigación no fueron sólo los procedimientos sino las palabras, y los procedimientos de los muestreos fueron al mismo tiempo probabilísticos y deliberados.

Dentro de las estrategias planteadas para la investigación se planteó revisar e identificar las estrategias más apropiadas para apoyar el trabajo sobre vocabulario en los estudiantes del estudio. Por eso se inició con un análisis desde la teoría. Dentro de las actividades que se programaron estaban revisar e identificar las estrategias más apropiadas para apoyar el trabajo sobre vocabulario en los estudiantes del estudio; realizar una encuesta sobre características de los estudiantes y una prueba diagnóstica; iniciar con un diario de campo y cuaderno de opiniones para seguimiento hecho por los estudiantes, hacer entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes y elaborar pruebas de conocimiento de vocabulario según la Escala de Conocimiento de Vocabulario.

Igualmente se planteó diseñar actividades que implementen las estrategias más apropiadas para incrementar el vocabulario. Por tal motivo se realizó una revisión sobre las estrategias de memorización para el aprendizaje de vocabulario y se organizaron actividades de clase que incluyeran las estrategias de memorización como la representación pictórica del significado de las palabras, agrupar palabras, usar palabras en diferentes oraciones, estudiar el sonido de las palabras y usar acciones físicas. Además se elaboraron guías y fichas de trabajo que incluyeran las estrategias y se incluyeron ejercicios de apoyo en blog y encuesta sobre los ejercicios desarrollados a en el blog.

Se puede afirmar entonces, que se recogieron datos desde el inicio de la investigación (observaciones generales, datos de las entrevistas, revisión de documentos). Además se emplearon instrumentos de medición como encuestas y realizaron pruebas objetivas y se realizó un análisis estadístico con respecto a su desempeño en pruebas y desempeño académico general. Con la prueba diagnóstica se medía los conocimientos de vocabulario y gramática y los resultados por encima del 60% de respuestas correctas eran los resultados relevantes relacionados con las variables. Con la prueba diagnóstica se midieron los conocimientos de vocabulario, gramática y comprensión de lectura, y al igual que con la prueba diagnóstica los resultados relevantes relacionados con las variables eran los resultados por encima del 60% de respuestas correctas. Las entrevistas y el cuaderno de opiniones median las opiniones de los estudiantes sobre el proceso y el diario de campo permitía medir las observaciones sobre el proceso. Para estos tres instrumentos se

consideró que las respuestas repetitivas sobre un mismo tema o las situaciones repetitivas o especiales que se presenten durante el proceso eran resultados relevantes relacionados con las variables

Todas las actividades y estrategias propuestas buscaron alcanzar los objetivos planteados al inicio de esta investigación. Se consideró que si se buscaba analizar los alcances del uso de estrategias de memorización de vocabulario en los estudiantes para evaluar su uso como estrategia extendida en el área de inglés a todos los estudiantes de la institución Metropolitano del sur, era pertinente en un principio revisar las estrategias de memorización que más se adaptaran a las características de los estudiantes; y para esto era necesario recurrir a las fuentes de información y los diferentes referentes teóricos al mismo tiempo que se revisaban las características de los estudiantes a partir de la observación en clase. Además, se consideró que la pertinencia debería evaluarse de una forma objetiva y por tal motivo se planteó tener en cuenta los resultados de los diferentes exámenes y tests aplicados a los estudiantes, así como su desempeño general en la asignatura.

La prueba piloto se realizó con una prueba basada en la metodología del test VKS. Esta prueba medía el conocimiento de vocabulario representado en cinco categorías de auto-reporte y los porcentajes con amplio margen de diferencia eran los resultados relevantes relacionados con las variables. Se tomaron 20 palabras al azar de las primeras 200 palabras de la Lista General de Servicio o General Service List desarrollada por Michael West y que presenta las 2.000 palabras más frecuentes en el idioma inglés. Las palabras empleadas en la prueba fueron: all, and, but, can, early, eye, first, go, great, have, know, life, many, new, people, same, this, up, when y with. Se adaptaron las categorías iniciales del test VKS, a una versión en español, con algunas modificaciones.

1. Yo no recuerdo haber visto esta palabra anteriormente.
2. Yo he visto esta palabra, pero no sé qué significa.
3. Yo he visto esta palabra antes y pienso que significa: _____
4. Yo conozco esta palabra. Significa: _____
5. Yo puedo usar esta palabra en una oración en inglés: Por ejemplo: _____

(Agustín Llach y Barreas Gómez, 2005)

Y estos fueron los resultados: la primera categoría ocupa el primer lugar con el 51%. Lo que quiere decir, que poco menos de la mitad de las palabras fueron reconocidas por los estudiantes como palabras en inglés. La segunda categoría (Yo he visto esta palabra, pero no sé qué significa) tiene porcentajes 37%. Ninguno de los estudiantes empleó ninguna de las palabras para hacer una oración, así que la categoría 5 prácticamente vacía con el 0,33% de las palabras. Además, es de destacar que del total (12%) de palabras que fueron reconocidas en las categorías 3 y 4, poco más de la mitad de ellas (53,16%) fueron incorrectas.

En la investigación realizada por Gerardo Corbo (2011) también se hace uso de la Escala de Conocimiento de Vocabulario, pero el investigador hace una modificación a las categorías y sólo trabaja 4 de ellas al fusionar la primera y segunda categoría en una sola. Desde esa visión, el autor propone otra mirada. Desde las 4 categorías propuesta por Corbo (2011) la diferencia entre las palabras desconocidas y las demás categorías es muy profunda. Las palabras desconocidas superan el 80%, lo que deja menos de un 20% para las demás categorías.

Los resultados de la prueba diagnóstica fueron similares. A pesar de haber seleccionado un vocabulario que según los planes de área fue trabajado en el nivel de primaria, los resultados de los estudiantes fueron bajos. Sólo unos pocos estudiantes sobrepasaron el 60% de las preguntas, el cual era el puntaje mínimo para superar la prueba. De hecho el promedio de la prueba fue de 39,40%.

Después de la revisión bibliográfica se decidió trabajar las estrategias de memoria propuestas por Schmitt, (Schmitt, 1997 citado por Kadubiec, 2009). Dentro del abanico de estrategias que se proponen por el autor se decidió trabajar la representación pictórica del significado de las palabras, agrupar palabras, usar palabras en diferentes oraciones, estudiar el sonido de las palabras, usar acciones físicas y usar cuadrículas semánticas. Se empleó la representación pictórica del significado de las palabras, esto se refiere a unir la imagen con la palabra que la represente y viceversa. Aquí es cuando la idea de la enseñabilidad toma fuerza ya que hay palabras mucho más fáciles de representar que otras. También se agrupaban palabras de acuerdo a varios esquemas, pero en términos generales se agrupaban por redes semánticas. Por ejemplo los estudiantes tenían que reconocer cuáles de un grupo de palabras sobre objetos de la casa cuáles estaban relacionadas con objetos de la cocina, cuáles con objetos del baño y así sucesivamente.

También se trabajó sobre usar palabras en diferentes oraciones, y fue de las más difíciles, porque los estudiantes tenían que conocer el significado para usar la palabra en una nueva oración. Por ejemplo ellos tenían que completar oraciones con la palabra adecuada, pero éstas oraciones eran variaciones de aquellas con las que se practicó, a menos que fueran expresiones fijas como "Nice to meet you". Con ellos también se estudió sonido de las palabras y comenzaron a reconocer que había palabras con sonidos similares y que podrían ser confusas. En la parte de producción de sonidos no hubo mucho avance, pues los estudiantes siguieron con serios problemas de pronunciación, pero sí se vio un avance en el reconocimiento auditivo de palabras aisladas y ciertas expresiones. También se usaron acciones físicas para recrear el significado de las palabras. Esto está basado en la teoría de TPR o Total Physical response. Y la idea detrás del planteamiento es que la memoria se puede activar de mejor manera cuando a la palabra se le añade una acción física que le acompañe.

Cabe señalar, sin embargo, que las estrategias de desarrollo de vocabulario debieron ir acompañadas de estrategias de trabajo en grupo, debido a los inconvenientes con la disciplina de los estudiantes. Precisamente, luego de las diferentes observaciones la disciplina destacó como un elemento primordial para el afianzamiento del vocabulario. Fue necesario dar a estos estudiantes ubicaciones específicas dentro del salón de clase y a partir de la séptima clase, no se realizó ningún tipo de juego hasta que no se percibía un buen clima de trabajo. Después de la reubicación el clima de clase y su comportamiento mejoraron notablemente, además comenzaron a entregar actividades y su actitud hacia el trabajo mejoró. Por lo tanto, es posible afirmar que en clases grupales los procesos para la interiorización del vocabulario dependen tanto del colectivo de estudiantes, como del individuo. Un ejemplo de ello es que las distracciones provocadas por estos estudiantes no sólo afectaron su propio trabajo sino el de los demás. Una de las razones para que esto suceda es que cada persona lleva el proceso y avanza de manera distinta, pero el aprendizaje no se da sólo por procesos individuales, sino de manera social. Tal y como Daniels sostiene, “el concepto de cognición como fenómeno que se extiende más allá del individuo y que surge de la actividad compartida está claramente en deuda con la noción original de Vygotsky de que lo interpersonal precede a lo intrapersonal.” (Daniels, 2003, p. 104).

A partir de las entrevistas con los estudiantes se pueden obtener ciertas conclusiones que comprueban lo escrito por ellos en el cuaderno de opiniones. Se logró realizar una amplia variedad de actividades. De forma general, se puede decir que en casi todas las clases se realizaban diferentes actividades, a menos que se estuviera trabajando sobre una guía o ficha de trabajo. Se puede inducir que los estudiantes valoraron positivamente las actividades que se programaban para la clase y valoraron de forma positiva el conocimiento y la didáctica empleada por la docente, además, ellos reconocieron y dividieron el vocabulario en redes semánticas y utilizaron esta categorización para recordar el vocabulario. Cabe destacar que a los estudiantes no sólo les gustaba aprender vocabulario sino poner en práctica otras habilidades como dibujar o el trabajo en equipo y valoraron más el vocabulario al cual le encontraron aplicación inmediata y que se trabajó en diferentes actividades. Igualmente, una relación cordial y amable entre estudiantes y docentes afectó positivamente el desarrollo de las actividades y bajó el filtro afectivo aunque se mostró una cierta inconformidad por parte de los estudiantes con el uso del idioma inglés en la clase. Sin embargo, desde una perspectiva comunicativa, se sigue recomendando el uso del segundo idioma durante la totalidad de la clase para aumentar el input que recibe el estudiante. Es de destacar también, que los estudiantes adoptaron una actitud más crítica y reconocían fácilmente sus falencias en el trabajo en clase y en la convivencia y mejoraron su disponibilidad y atención para el aprendizaje de vocabulario cuando las actividades integraron juegos y el uso del dibujo facilitó la aceptación del trabajo, pues al parecer los estudiantes han creado un puente entre su forma de trabajar en primaria y lo que hacen en bachillerato.

A partir de las observaciones se puede concluir también que las estrategias de desarrollo de vocabulario debieron ir acompañadas de estrategias de trabajo en grupo y prestar mucha atención al tiempo y a la distribución de los estudiantes dentro del salón para evitar problemas de disciplina. Por lo tanto, se reitera lo planteado anteriormente, todos los estudiantes que hacen parte del mismo grupo se ven afectados por las decisiones y las situaciones que se presenten. Es difícil aislarse del colectivo, así como es difícil avanzar si no hay disposición personal para ello

En las semanas finales los estudiantes presentaron dos tipos de pruebas. Dos de ellas fueron tests VKS en el cual se revisaban algunas palabras de las que se trabajaron en clase, 35 en total y las palabras seleccionadas para la prueba piloto. Los resultados de la segunda prueba VKS deben ser tomados con precaución ya que no se hizo prueba de entrada que revelara el nivel de conocimiento inicial con respecto a este vocabulario en particular.

Si bien la segunda categoría sigue siendo amplia (36,82%), fue superada por la tercera categoría y sólo el 8,8% de los estudiantes afirman no reconocer el las palabras como parte del idioma inglés. Así que se puede decir que se logró que los estudiantes no sólo mejoraran la recordación del vocabulario sino que adquirieran seguridad sobre el mismo, ya que al preferir la categoría 4 (Yo conozco esta palabra. Significa:) a la tercera (Yo he visto esta palabra antes y pienso que significa:) para dar el significado de las palabras demostraban que habían logrado completar un proceso de aprendizaje. Esto va de la mano con su actitud en clase y con su reconocimiento por los logros alcanzados en esta segunda prueba, de ahí que muchos fueran severos con los bajos resultados de algunos de sus compañeros.

Cuando se comparan los resultados de la primera y segunda prueba VKS muestra una notable mejoría con respecto a la primera prueba. El promedio de esta prueba se ubicó en el 45,38%, con respecto a la anterior que se sólo alcanzó el 13,79%. Sin embargo dos estudiantes obtuvieron puntajes incluso menores a los anteriores (12,85%, 13,57%). De hecho, los 3 puntajes más bajos (12,85%, 13,57%, 25%) pertenecen a 3 de los estudiantes que continuamente se les llama la atención en clase por su mal comportamiento, 2 de los tres restantes están por debajo del promedio (40%, 44,28%), y sólo uno de ellos supera el promedio (65%) y se ubica dentro de los tres mejores puntajes de la prueba; esto confirma que la disciplina afecta el proceso de adquisición de vocabulario.

Ahora se presentan los resultados de la tercera prueba VKS, la cual es la aplicación de la prueba piloto por segunda ocasión. La prueba piloto se muestra entonces como el test de entrada y salida que permite ver un avance general del nivel de vocabulario de los estudiantes. A partir de la comparación de los resultados dados en las dos aplicaciones de la prueba se pueden notar que la primera categoría decreció dando paso a la tercera y cuarta categorías, lo que demuestra que los estudiantes pasaron de no reconocer en absoluto el vocabulario a reconocerlo parcialmente. Para esta prueba se seleccionaron

palabras al azar del vocabulario de las primeras 200 palabras de la Lista General de Servicio o General Service List, pero al hacer un análisis de las misma, sólo 4 de ellas fueron trabajadas de forma explícita durante las clases, así que la exposición a las otras palabras fue de forma incidental. Incluso hay palabras como “first” que nunca se emplearon en clase.

Igualmente los estudiantes presentaron una prueba final acumulativa. La prueba constaba de 23 reactivos, todos de opción múltiple. Para realizar una validación de la prueba se revisó su índice de discriminación. A diferencia de las pruebas VKS, que revisa el nivel de apropiación de vocabulario, este examen revisa el conocimiento de vocabulario, conocimiento gramatical, de uso del lenguaje y la comprensión de lectura. Los resultados de esta prueba mostraron un incremento mínimo. El promedio de la prueba fue de 42,27%, sólo un poco superior al 39,40%, que fue el promedio de la prueba diagnóstica. Lo que deja entrever que aún hay mucho trabajo por hacer para mejorar el conocimiento general de los estudiantes. Si bien, su conocimiento lexical es ahora mucho mejor, lo que comprueba que el trabajo sobre estrategias de vocabulario explícitas dio resultados, es importante contextualizar mejor este vocabulario y dar mayor uso para que los estudiantes no sólo aprendan vocabulario sino que mejoren significativamente en todas sus habilidades comprensivas.

CONCLUSIONES

De la anterior investigación se desprenden las siguientes conclusiones: entre la primera y segunda aplicación de la prueba piloto se presentó un avance pero aún falta trabajar mucho más hacia la independencia del estudiante en su rol de aprendiz y hacia una real consolidación del vocabulario. Además, los resultados de las observaciones y entrevistas demuestran que el aprendizaje de vocabulario y la apropiación de estrategias que ayuden al mejoramiento general del nivel de inglés es un proceso largo que necesita, además, estar rodeado de otros factores que pueden agilizar o entorpecer el proceso tanto a nivel grupal como individual.

A partir de las observaciones de clase también se evidenció que cuando se emplean estrategias de vocabulario, los estudiantes son mucho más conscientes de su proceso y de sus avances el términos de cuántas palabras logran reconocer, y recordar. Por lo tanto, la implementación de estrategias de vocabulario no sólo ayuda al trabajo de clase, además les da un sentido de unidad de trabajo a los estudiantes y ponen a prueba su memoria y su habilidad como aprendices. De hecho, el fortalecer su vocabulario mejora su confianza y les impulsa a avanzar en su proceso de aprendizaje del inglés, lo que les lleva a mantener un filtro afectivo bajo. Ante todo, los estudiantes deben observar, o incluso “sentir” que están avanzando y que lo que hacen es útil. Una muestra de ello es que dentro de las actividades que se realizaron en clase, los estudiantes recordaron más aquellas que les permitieron hablar con sus compañeros. Esta pequeña producción para ellos significó mucho porque comenzaron a emplear el conocimiento.

Se evidenció que es importante que el proceso de utilización de estrategias de vocabulario en un salón de clases se acompañe por otros elementos. Unos de estos elementos es la calidad en relación que existe entre los aprendices y el docente. Aunque cabe notar la importancia de la preparación pedagógicas y de conocimiento lexical que debe tener el docente para aplicar este tipo de estrategias, ya que los estudiantes, pueden reconocer cuando un docente dedica su trabajo a ellos, y cuándo es el docente el centro de atención.

Los estudiantes mostraron una inclinación hacia actividades que promuevan el trabajo en equipo, así que se puede tener en cuenta que este tipo de actividades, y ayudarles a fortalecer sus vínculos afectivos y su trabajo colaborativo. De todos los procesos que se llevaron a cabo para recoger información el único que tuvo poca participación fueron los ejercicios en las páginas web

Igualmente se desprenden algunas recomendaciones para futuras investigaciones y otras preguntas. Es importante revisar la afectación que llegue a tener una mala disciplina y mal manejo de clase en los procesos de adquisición de vocabulario y revisar el uso de herramientas en internet como apoyo en las tareas y las actividades extra-clase para seguir con el proceso de desarrollo de vocabulario fuera del aula.

Además se pueden estudiar otras estrategias de aprendizaje de vocabulario que se puedan trabajar de forma independiente y que permitan el trabajo autónomo de los estudiantes y revisar los procesos internos y los tipos de relaciones que se establezcan entre el docente y el grupo al interior de la clase

Algunas de las preguntas que surgieron fueron las siguientes: ¿Es posible pensar que hay estrategias específicas para trabajar de forma grupal y de forma individual y que el uso erróneo de las mismas ralenticen o aceleren los procesos? ¿La efectividad de la estrategia empleada depende del tiempo que se usa, del manejo que de ella hace el docente que la propone o de las características del grupo? ¿Es válido adaptar la propuesta curricular a las listas de vocabulario mencionadas? ¿Qué tan desfasada está la propuesta curricular de la actualidad? ¿Son actividades de comprensión de lectura un activador clase e indispensable para el mejoramiento de los niveles de vocabulario y su uso debe estar siempre ligado a las estrategias de aprendizaje? Y finalmente ¿Cuál es el grado la afectación que llegue a tener una mala disciplina y mal manejo de clase en los procesos de adquisición de vocabulario?

BIBLIOGRAFÍA

Agustín Llach, M. (2010) Examining the role of L2 proficiency in L2 reading-writing relationships. ESTUDIOS INGLESES DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (en línea). Disponible en: <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/821056914?accountid=11643> [Consultado el 22 de Octubre de 2011]

Agustín Llach, M y Barreas Gómez, A. (2005) Análisis De Errores En El Inglés Escrito A Través Del Vocabulary Knowledge Scale. En IX Simposio. La Lengua Escrita, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2005. (págs. 184 – 191) Logroño, España:

Universidad de La Rioja. (en línea). Disponible en: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/18/Agustin,_M.P._y_Barreas,_A..pdf [Consultado el 1 de Noviembre de 2011]

Arnaud, P. y Savignon, S. (1997) Rare words, complex lexical units and the advanced learner. En J. Coady y T. Huckin, (coord), SECOND LANGUAGE ACQUISITION. A RATIONALE FOR PEDAGOGY: Cambridge University Press, Estados Unidos.

Bromley, K. (2002) Web Watch: Vocabulary Learning Online. Reading Online. (en línea). Disponible en: <http://www.readingonline.org/newliteracies/webwatch/vocabulary/> [Consultado el 23 de Octubre de 2011]

Brown, H. Douglas. (2000) Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy. Segunda Edición: Pearson Education, New York.

Brown, H. Douglas. (2007) Principles of Language Learning and Teaching. Quinta Edición: Pearson education, New York.

Corbo, G. (2011). Aprendizaje y retención de vocabulario con el uso de estrategias de comprensión lectora en inglés. REVISTA EDUCARE. Vol. 15. N° 2, pp .123 – 150. (en línea).Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/535> [Consultado el 5 de Diciembre de 2011]

Daniels, H. (2003). Vygotsky y la Pedagogía. Barcelona: Paidós. (en línea). Disponible en: http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_group_id=_4_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_433332_1%26url%3D [Consultado el 2 de Marzo de 2011]

Dalton B, Grisham, D. (2011). eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary. THE READING TEACHER : International Reading Association. Versión On line. No 5. (en línea). Disponible en: <http://crmsliteracy.wikispaces.com/file/view/10+Ways+to+Use+Technology+to+Build+Vocabulary.pdf> [23 de Septiembre de 2011]

Fundación Compartir. (2009) PALABRA MAESTRA. Año 9. Número 22. Bogotá, Colombia. (en línea). Disponible en: http://www.premiocompartirmaestro.org/PDFPmaestra/PALABRA_MAESTRA22.pdf [Consultado el 20 de Octubre de 2011]

Gallego, M. (2009) Exploring the Increase of Receptive Vocabulary Knowledge in the Foreign Language: A Longitudinal Study. INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGLISH STUDIES; Universidad de Murcia. (en línea). Disponible en: <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/prisma/docview/859041277/fulltextPDF/1329897942B71F67300/3?accountid=11643> [Consultado el 23 de Octubre de 2011]

García López, Miguel (2005) La combinación del uso libre de asociaciones y la estrategia 'keywords' en el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera. CAUCE, REVISTA INTERNACIONAL DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA, n° 28. (en línea). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_07.pdf [Consultado el 8 de Septiembre de 2011]

Hearn, I.; Garcés Rodríguez, A. – Coord. (2003) Didáctica del Inglés para primaria: Pearson Education, Madrid.

Horst, M. (2005) Learning L2 Vocabulary through Extensive Reading: A Measurement Study. THE CANADIAN MODERN LANGUAGE REVIEW. (en línea). Disponible en:

<http://utpjournals.metapress.com/content/96035r8253436173/fulltext.pdf>

[Consultado el 2 de Diciembre de 2012]

Krashen, Stephen D. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. (en línea). Disponible en:

http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html [Consultado el 16 de Septiembre de 2011]

Laufer, B. ; Goldstein, Z. (2004), Language Learning [Abstract]. Vol. 54, Issue 3. (en línea). Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x/abstract> [Consultado el 1 de Noviembre de 2011]

Lessard-Clouston M. (1998) Vocabulary Learning Strategies for Specialized Vocabulary Acquisition: A Case Study. Report: ERIC Document Reproduction Service No. ED420195.

Lessard-Clouston M. (1994). Challenging Student Approaches to ESL Vocabulary Development. TESL CANADA JOURNAL; Burnaby, Canada: TESL Canada Federation. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ499453)

Lopez-Mezquita, M. T. 2007. La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez. Tesis doctoral, Secretaria General de Education, Centro de Investigacion y documentacion educativa C.I.D.E. (en línea). Disponible en: [http://books.google.com/books?id=F_BypNFqXeUC&pg=PA409&lpg=PA409&dq=Lopez Mezquita+La+evaluacion+de+la+competencia+lexica:+tests+de+vocabulario.+Su+fiabilidad+y+validez.&source=bl&ots=_sZGRv4Fi9&sig=k2AlneZxd87V_-K9hEwGoTfmWpo&hl=es&ei=snjJTvrOLl3qgQfCycBG&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CB4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=F_BypNFqXeUC&pg=PA409&lpg=PA409&dq=Lopez+Mezquita+La+evaluacion+de+la+competencia+lexica:+tests+de+vocabulario.+Su+fiabilidad+y+validez.&source=bl&ots=_sZGRv4Fi9&sig=k2AlneZxd87V_-K9hEwGoTfmWpo&hl=es&ei=snjJTvrOLl3qgQfCycBG&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CB4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false) [Consultado el 10 de Noviembre de 2011]

Meara, P. (1996) The vocabulary knowledge framework. : Swansea University. (en línea). Disponible en: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf> [Consultado el 6 de Noviembre de 2011]

Menoli, C. The internet in the classroom: a valuable tool and resource tool for EFL/ESL teachers (1998). ESL MAGAZINE: THE INFORMATION SOURCE FOR EFL/ESL PROFESSIONALS. Annapolis, United States: Bridge Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED432148)

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (en línea). Disponible en:

http://www.dfle.ipn.mx/wps/wcm/connect/DOBB16004CFE0562B640BEA6F218F1B/CVC_MCER3BCD.PDF?MOD=AJPERES [Consultado el día 16 de Octubre de 2011]

Ministerio de Educación Nacional (1999) Lineamientos curriculares de idiomas extranjeros. Bogotá: Ministerio de educación Nacional (en línea). Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf4.pdf [Consultado el 6 de Octubre de 2011]

Ministerio de educación Nacional (2011) Examen de Estado de la educación media. Resultados del periodo 2004 – 2009. Bogotá: Ministerio de educación Nacional (en línea). Disponible en:

http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.icfes.gov.co%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D4393&ei=uN-VT_jPGYig6QGgyKiPBA&usq=AFQjCNEbV5R_uo9INGHbpfzxp1hahUUurw&sig2=fjU-6tlRzLp47NS8s818eg [Consultado el 5 de Septiembre de 2011]

Ministerio de educación Nacional (Octubre – Diciembre 2005). Revista al Tablero. No 37. Bogotá: Ministerio de educación Nacional. (en línea). Disponible en: <http://augusta.uao.edu.co/reapi/paginas/estandares/AT37.pdf> [Consultado el 8 de Septiembre de 2011]

Nam, J. (2010) Linking Research and Practice: Effective Strategies for Teaching Vocabulary in the ESL Classroom. TESL CANADA JOURNAL; TESL CANADA FEDERATION. (en línea). Disponible en: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/1064/883> [Consultado el 23 de Octubre de 2011]

Nisbet, D. (2010) "Vocabulary Instruction for Second Language Readers". JOURNAL OF ADULT EDUCATION; United States: Mountain Plains Adult Education. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ891081)

Paribakht, T. , Wesche, M. (1997) Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En J. Coady y T. Huckin, (coord), Second Language Acquisition. A rationale for pedagogy: Cambridge University Press, Estados Unidos.

Patterson C.H. (1977) Carl Rogers and humanistic education. Capítulo5 Foundations for a theory of instruction and educational psychology: Harper & Row, Estados Unidos. (en línea). Disponible en: http://www.sageofasheville.com/pub_downloads/CARL_ROGERS_AND_HUMANISTIC_EDUCATION.pdf [Consultado el día 18 de Abril de 2011]

Ruiz Carrillo, E. (2004) Psicología para América Latina. Versión On line. No 2. México: UNAM. (en línea). Disponible en: http://www.psicolatina.org/Dos/lo_cualitativo.html [Consultado el 1 de Noviembre de 2011]

Silva, J. (2009): Extensive Reading through the Internet: Is it Worth the While? INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGLISH STUDIES, España: University of Murcia. (en línea). Disponible en: <http://0-search.proquest.com.millemium.itesm.mx/prisma/docview/859040533/fulltextPDF/1329897942B71F67300/2?accountid=11643> [Consultado el 22 de Octubre de 2011]

Thorbury. Scott (2002) How to teach vocabulary: Pearson Education limited, England.

Tobón, Sergio (2005) Formación basada en competencias. Segunda Edición: Ecoe Ediciones, Bogotá

Vivanco, V. (2011) La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos. ENCUESTRO REVISTA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA CLASE DE IDIOMAS. No. 12, pp. 177-187. (en línea). Disponible en: <http://www.encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf> [Consultado el 1 de Noviembre de 2011]

Waring, R y Tatsaki, M. (2003) At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? READING IN A FOREIGN LANGUAGE, Vol 15 (en línea). Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/october2003/waring/waring.pdf> [Consultado el 3 de Diciembre de 2012]

Yang, L. (1997) Tracking the acquisition of L2 vocabulary: the Keki language experiment. En J. Coady y T. Huckin, (coord), Second Language Acquisition. A rationale for pedagogy: Cambridge University Press, Estados Unidos.