

Estrategias de aprendizaje de vocabulario en idioma inglés

English Language Vocabulary Learning Strategies

Luisa Fernanda Jaramillo Crespo¹ (lfjaramillo@uagraria.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0007-1331-7794>)

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es particularmente difícil, porque no es del dominio de la comunidad estudiantil, como es el caso específico del inglés como segunda lengua. Motivo fundamental para el desarrollo de esta investigación que se propone como objetivo general, orientar la formación de la interlengua, para que el proceso se desarrolle de acuerdo con los planes marcados en el currículo de la institución. En esta investigación participaron 40 alumnos de 9° año de bachillerato, en el nivel secundario de educación en una escuela de fiscomisional San Juan de Bosco, ubicada en el centro de Guayaquil. Los datos resultantes permiten comprender la complejidad del proceso de educación política y sugieren vías para la solución de los problemas identificados.

Palabras clave: vocabulario, aprendizaje de idiomas extranjeros, estrategias.

Abstract

Foreign language situations are particularly difficult when the language is not the language of the student community, as is the case when learning English as a second language. For this reason, the general objective of this research is to guide the formation of the interlanguage within certain limits so that the process develops in accordance with the plans set out in the institution's curriculum. For the development of this research, 40 adolescent students of 9 years of age participated. year of high school at the secondary level of education in a San Juan de Bosco school located in the center of Guayaquil. The data we study allows us to understand the complexity of the political education process and suggests that we solve these problems.

Key Words: vocabulary, foreign language learning, strategies

Introducción

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, su objetivo principal, según la metodología tradicional, es que el conocimiento de la lengua en sí no es suficiente para desarrollar en los estudiantes lo que Haim (1972) llama "competencia comunicativa". Este autor considera primero el concepto de competencia lingüística de Chomsky (1965) como un conocimiento abstracto de las reglas gramaticales que permite a un hablante producir oraciones correctas cuando hay un hablante ideal en una comunidad lingüística homogénea.

¹Mgs. Docente de la Universidad Agraria del Ecuador.

Haims amplía esta noción de competencia e incluye el contexto social y a los hablantes reales dentro de él. Esta reformulación del concepto original de Chomsky se enriquece y abarca dimensiones sociolingüísticas, discursivas y estratégicas en la comunicación, según Canale y Swain (1980).

El conocimiento lingüístico es aquel que se aplica en un contexto social específico, donde el hablante debe poseer competencia práctica. Pero podemos ir más allá de este concepto y afirmar que con el surgimiento de este nuevo concepto de lenguaje, aparece una nueva perspectiva sobre los estudiantes. De hecho, los nuevos métodos están asociados a la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que desarrolla su autonomía en la formación de la interlengua, según la teoría de la adquisición de una segunda lengua (Selinker, 1972; Mac Laughlin, 1987). El hablante sobrevive a la transición de la lengua materna a otra lengua.

La enseñanza de una lengua extranjera es particularmente difícil, porque no es del dominio de la comunidad estudiantil, como es el caso del inglés como segunda lengua. El docente intenta orientar la formación de la interlengua dentro de ciertos límites, para que el proceso se desarrolle de acuerdo con los planes marcados en el currículo de la institución. Generalmente, tales procedimientos requieren que el contenido declarativo, es decir, el conjunto de formas gramaticales, funciones lingüísticas y vocabulario se presente y consolide sistemáticamente de una manera metodológica dominante.

La adquisición del vocabulario, en particular, tiene al menos dos aspectos. En principio, mide la cantidad de elementos léxicos que los estudiantes necesitan aprender para interactuar comunicativamente y, aunque existen diferencias en algunas mediciones, los hallazgos muestran que es alta la cantidad de elementos léxicos que los hablantes de una lengua usan con frecuencia.

Los estudiantes serán ubicados únicamente en un nivel introductorio (Nation y Waring, 1997). La complejidad de este aprendizaje radica no solo en la estimación del número, sino más bien en el supuesto de que el conocimiento del vocabulario pasa por etapas desde el simple reconocimiento hasta la producción correcta en un contexto apropiado (Melka, 1997). En segundo lugar, el número de ítems debe aumentar relativamente rápido, a lo largo del proceso de adquisición de la lengua, en comparación con el vocabulario que adquiere un hablante nativo en su comunidad lingüística (Nation y Waring, 1997).

Los resultados de las investigaciones influyen en las decisiones curriculares como, por ejemplo, los criterios para seleccionar el vocabulario, el número de palabras a incluir, los ejes de organización para facilitar el aprendizaje, el vocabulario técnico para la presentación, el refuerzo y la evaluación (Sokmen, 1997; Read, 1997; O'Dell, 1997; Lewis, 1993). Pero la tarea de aprender vocabulario de lenguas extranjeras parece ir más allá del aula.

Desde este punto de vista, no basta con enseñar vocabulario, los estudiantes también deben aprender a aprender vocabulario por sí mismos. Esto significa expandir la enseñanza más allá de

los entornos institucionales. Para abordar las preguntas aquí planteadas sobre el dominio del aprendizaje de vocabulario, se proponen estrategias de aprendizaje que son áreas potenciales de intervención en el aula, diseñadas para ayudar a los estudiantes a aprender vocabulario de lenguas extranjeras.

Cuando un estudiante usa estrategias inapropiadas y recuerda palabras individuales, la recuperación de estos mensajes afectará su capacidad para transmitir significados. Para confirmar este hecho, basta observar la producción fragmentada de un estudiante que, para hablar o escribir una oración, recupera palabras individuales de su memoria a largo plazo, en lugar de crear oraciones (*collocations* en inglés).

Al respecto, Lewis (1993) sostiene que los estudiantes necesitan disponer de un amplio repertorio de frases idiomáticas, entendidas como fragmentos ("chunks" en inglés) que no requieren análisis. Esto significa que el vocabulario no se divide en palabras, sino que se entiende como unidades de significado que normalmente constan de varias palabras separadas. Pensando en la diferencia entre enseñar y aprender, volveré más adelante a citar un ejemplo de Lewis (1993), que propone salir de la situación social, e intentar armar una frase similar desde un punto de vista pragmático, utilizando palabras aisladas.

A partir de lo cual, el efecto comunicativo de las expresiones idiomáticas es evidentemente más eficaz y menos agotador para el hablante. Si el eje de la enseñanza de lenguas extranjeras pasa de la gramática, que tradicionalmente ha dominado el aula, a la enseñanza de vocabulario, como sugieren algunos métodos de enseñanza, sufriremos un efecto péndulo típico en la historia de la metodología de las lenguas extranjeras (Richards y Rodgers, 1992).

Por el contrario, si se evita esta dicotomía y se invierte esfuerzo en enseñar estrategias de aprendizaje, no se puede simplemente desplazar el eje del contenido declarativo al procedimental y combinarlo con el primero. Los estudiantes y profesores participan en una práctica reflexiva sobre los procesos en los que están involucrados. Esto significa que los beneficios son dobles, los procedimientos tomarán la iniciativa y las estrategias de aprendizaje promoverán la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje actual y futuro.

Si un estudiante aprende a aprender, podrá ampliar su aprendizaje y hacerlo de forma efectiva. La transición al área del vocabulario significa que el alumno que se limita a copiar ciertas palabras ofrecidas por el profesor, comenzará a acelerar el proceso de aprendizaje del vocabulario, lo que beneficiará su comprensión del idioma y su lenguaje, y así, los modos de expresión oral y escrita. El bagaje de estructuras gramaticales por sí solo no puede transmitir significado porque requiere vocabulario. De ahí que, las posibilidades de comunicación de un hablante pueden mejorar, si conoce un vocabulario amplio de una lengua extranjera.

La aplicación de estrategias de instrucción al contenido declarativo (vocabulario) puede tener resultados positivos, además de mejorar las habilidades comunicativas como la lectura y la

escritura en otro idioma (Oxford, 1990; O'Malley y Shamo, 1990; Wenden, 1991; Rubin, 1981). Por el contrario, los efectos a corto plazo de las estrategias sobre el vocabulario se pueden observar principalmente en la identificación de elementos léxicos. Como ya se mencionó, se cree que el reconocimiento es el primer paso que conduce a la producción, pero incluye varias etapas intermedias; cuyo tiempo de consolidación y variación entre palabras no puede determinarse.

Descripción de la naturaleza del léxico

En los diccionarios de inglés reconocemos que *no*, *my*, *cup*, *of* y *tea* son palabras separadas. También reconocemos que “no es mi taza de té” es una frase polinómica que tiene identidad propia y significado idiomático, no es el mío. Esto proviene de comprender cada palabra que la compone. El diccionario no solo consta de palabras individuales. Lewis (1993) cree que es correcto hablar de elementos léxicos, en lugar de palabras, definiéndolas como "unidades independientes divididas arbitrariamente según el uso social.

Los diccionarios pueden contener palabras, pero también diferentes entidades que se pueden categorizar con mayor o menor facilidad. No profundizaremos aquí en dichas taxonomías, ya que el enfoque de este trabajo es más pedagógico que lingüístico. Sin embargo, cabe destacar que desde un marco pedagógico es interesante personalizar unidades mayores a una palabra. Por ejemplo, si utilizamos la palabra "investigación", podemos decir que tiene cierto potencial para fusionarse en una entidad más grande. Palabras como “médico, científico, académico, en curso, reciente” pueden vincularse paradigmáticamente a la investigación, formando sustantivos.

Además, la investigación limita el uso de otras palabras. No usamos el verbo *to do* en relación con la investigación, pero sí usamos el verbo *to do*. Estas posibilidades de combinación llamadas *collocations* en inglés, a veces pueden ser estrictas para algunas palabras, mientras que en otras ocasiones pueden ser más abiertas. Se puede imaginar un continuo con los extremos formados por combinaciones fijas o rígidas en un lado y combinaciones abiertas en el otro. A medida que nos acercamos a objetivos más difíciles, nuestras opciones son cada vez menos.

Primero, el significado que aprendemos a menudo es la llamada "referencia". Pero el significado de las unidades léxicas debe entenderse como un concepto multidimensional. El significado de referencia nos proporciona los datos léxicos básicos, pero no nos dice nada sobre su relación con otros elementos léxicos. A menudo es necesario definir una palabra y distinguirla de otras haciendo referencia a lo que no es. Es más fácil definir un arbusto contrastándolo con un árbol, que intentar abordar su referente (Lewis, 1993).

En segundo lugar, el conocimiento del vocabulario es multifacético. En este sentido, Laufer (1997) cree que para comprender una palabra, además de su ortografía, fonología y multidimensionalidad, es necesario comprender la estructura de la palabra, su función oracional y sus relaciones léxicas. En otras palabras, el hecho de que el conocimiento morfológico permita reorganizar palabras individuales basándose en inflexiones y derivaciones morfológicas, abre la

puerta a familias de palabras que, a su vez, forman unidades de evaluación de la expansión léxica de un hablante (Nation y Waring, 1997).

Se considera que una vez que se aprende una palabra base es fácil aprender palabras derivadas de ella. De esta manera, el conocimiento de la estructura de las palabras tiene un efecto multiplicador, al acceder a nuevas palabras que pueden derivarse simplemente de palabras conocidas, aplicando las reglas adecuadas. Sin embargo, veremos más adelante cómo una función tan productiva puede convertirse en un área problemática para los profesores de lenguas extranjeras.

En tercer lugar, como han señalado muchos autores (Laufer y Paribakht, 1998; Schmitt, 1995; Melka, 1997), conocer una palabra no es una cuestión de todo o nada. Se cree que el conocimiento se desarrolla continuamente. Por un lado, en casos extremos, habrá palabras conocidas, es decir, palabras que al menos pueden considerarse pertenecientes a una lengua extranjera o que son desconocidas para el hablante, pero que son comprensibles de forma transparente. Una palabra que tiene significado debido a su similitud con una palabra del idioma nativo se llama palabra afín. Por otro lado, en el otro extremo, los hablantes pueden utilizar otras palabras correctamente durante la producción del lenguaje.

Curiosamente, como señala Schmitt (1998), el conocimiento de una palabra puede considerarse receptivo o productivo siempre que se considere que cualquier aspecto de una palabra puede ser conocido en estos términos. Es decir, algunos aspectos como la ortografía, la pronunciación y el significado referencial, los tripletes que mencionamos anteriormente, pueden incluirse en el conocimiento activo de la palabra individual. Los demás aspectos pueden formar parte de un conocimiento pasivo y solo pueden reconocerse en determinadas circunstancias. Es decir, el reconocimiento de una sola palabra es una cuestión de grado, profundidad y, como señalan Laufer y Paribakht (1998), control entendido como control sobre la producción, ya sea estimulada o espontánea.

El proceso de aprendizaje del léxico

El procesamiento de captura de entrada ocurre automáticamente cuando un hablante encuentra el lenguaje, ya sea intencionalmente o no. Esto significa que los procesos no están controlados conscientemente y, por lo tanto, es imposible expresar con palabras en qué consisten estos procesos. Luego está la adquisición o aprendizaje implícito (Hulstijn, 2002; Han y Ellis, 1998). Krashen y Terrell (1983) utilizan este concepto para explicar cómo se produce la adquisición de la gramática de una segunda lengua, a través de la exposición a entradas lingüísticas en el nivel $i+1$; es decir, progresivamente, por encima del nivel actual de comprensión del hablante, el sujeto es capaz de interiorizar las reglas gramaticales de la lengua en cuestión, pero no puede expresarlas verbalmente.

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua es un aprendizaje indirecto porque es similar a cómo los niños aprenden su lengua materna. En el caso de una segunda lengua, los hablantes negocian el significado a través de la interacción y los aspectos formales abstractos del lenguaje sin conciencia. Por otro lado, en el proceso de aprendizaje o aprendizaje explícito tal como lo define Hulstijn, los estudiantes son entrenados en las reglas generativas de la gramática de la segunda lengua y su vocabulario (McLaughlin, 1987).

Desde un punto de vista sociohistórico, la cognición debe estar relacionada con el entorno cultural y el contexto en el que se desarrolló. Esta afirmación cobra relevancia cuando se trata de la esencia del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, aprender una lengua que la comunidad hablante no practica.

Aprender idiomas extranjeros requiere un aprendizaje claro y, por tanto, necesita ayuda. Si intentamos enseñar a los estudiantes, la gramática y el vocabulario de una lengua extranjera, es decir, hacerlo de forma indirecta, el proceso será demasiado lento e incierto porque los estudiantes carecen de suficiente contacto con la lengua.

Implicancias para su enseñanza y evaluación

Las investigaciones sobre el razonamiento contextual (Nagy, 1997; Kaivanpanah & Alavi, 2008) apuntan a una relación entre este y el nivel de habilidad del hablante. De hecho, los mejores estudiantes son capaces de inferir más eficazmente a partir del contexto, porque comprenden mejor el idioma. Se estima que los estudiantes necesitan comprender al menos el 95% del texto para inferir el significado de palabras desconocidas.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras más elemental, observamos que los estudiantes sacan conclusiones incorrectas sobre palabras nuevas. Además, a veces creen conocer una palabra y le dan un sentido equivocado. Es decir, no se dan cuenta de que en realidad no se conoce el significado. Según Hulstijn y Laufer (2001), algunas actividades requieren un procesamiento más profundo que otras, lo que resulta en una retención más eficiente del vocabulario nuevo. Ante una actividad propuesta en clase o en la vida cotidiana, si la necesidad de expresar el significado está determinada por algún factor externo (el profesor) o si este es el caso, los estudiantes se sentirán más o menos motivados para determinar el significado de las palabras.

El alumno realiza dos operaciones cognitivas, encuentra la palabra que necesita y la evalúa. Al dar una palabra relevante se debe comparar con otras palabras para asegurarse de que coincida con el significado expresado y el contexto en el que se utiliza. Es decir, hay dos procesos, uno es la motivación, la necesidad, y el otro es el reconocimiento, la búsqueda y la evaluación. Estos elementos forman lo que Hulstijn y Laufer llaman la "hipótesis de la carga de participación". Utilizando esta hipótesis, es teóricamente posible que estos elementos influyan en el procesamiento y almacenamiento de la información, en dependencia del grado en que estén involucrados.

A continuación, veremos cómo surge este significado. Hulstijn y Laufer ilustran su hipótesis con el siguiente ejemplo, cuando se pide a los alumnos que utilicen determinadas palabras en la formación de frases y el profesor les ha explicado su significado, la actividad se valora mucho porque los alumnos tienen que juzgar cómo utilizarlas. Pero como el significado ya está dado, la necesidad se impone y la búsqueda no se produce. Si se pide a los estudiantes que realicen un ejercicio de comprensión de texto y aparece un vocabulario nuevo en un párrafo, a modo de glosario, deberán consultar el glosario asignado por la propia actividad. Sin embargo, los estudiantes no participan en la búsqueda o evaluación del vocabulario nuevo. Comparando estas dos actividades, en la primera actividad los estudiantes están más comprometidos que en la segunda actividad.

Materiales y métodos

En el desarrollo de esta investigación participaron 40 alumnos, adolescentes de 9° año de bachillerato, en el nivel secundario de educación en una escuela de fiscomisional San Juan de Bosco ubicada en el centro de Guayaquil. Se seleccionaron dos grupos, uno de los cuales fue asignado al azar a la condición de control y el otro a la condición experimental.

En el pre y postest, se realizó una prueba escrita de identificación de vocabulario y formación de control que abarcó los elementos de vocabulario incluidos en el programa de estudio. De esta manera, se buscó desarrollar una herramienta confiable basada en el contenido de los respectivos cursos por su carácter objetivo y válido. Una lista de verificación administrada al inicio del tratamiento experimental contenía varias estrategias, con una breve explicación de estas, cuando correspondía. Algunas de las estrategias sugeridas por Schmidt (1997) no son relevantes para el contexto dado porque son inusuales, como en el caso de los métodos Loci y Peg.

Estas estrategias no se incluyen y suelen incluir otras estrategias más habituales en este contexto, como el análisis morfológico de palabras sueltas, razonamiento a partir del contexto lingüístico, uso de diccionarios monolingües o bilingües, parafraseo, uso de pruebas de vocabulario, ejercicios de intervalos cronometrados, etc. Las actividades de tratamientos experimentales están diseñadas para lograr un aprendizaje reflexivo y se desarrollaron sobre la base de los materiales de referencia del curso, por lo que las frases idiomáticas (*Collocations* en inglés) se consideran ejes de organización.

Se utilizó un diseño prepost, con un grupo cuasi control. Ambos grupos recibieron pruebas escritas sobre identificación y producción de control del léxico, antes y después de la prueba. La variable dependiente se define como las puntuaciones de estas pruebas, y la variable independiente como la instrucción de estrategias de aprendizaje. Al comienzo del tratamiento experimental, los estudiantes fueron divididos en pequeños grupos y se les dio un tiempo limitado para aprender una serie de frases idiomáticas y demostrar que las habían aprendido, explicado su significado o utilizándolas en oraciones.

Luego, se les pidió que reflexionaran sobre cómo aprendieron. Este trabajo se amplía estimulando el debate sobre lo que se necesita para aprender vocabulario en otro idioma y por qué es útil aprender vocabulario de manera eficiente. Se distribuyó a los estudiantes una lista de estrategias de aprendizaje de vocabulario. El inventario se considera una técnica de recopilación de datos intrapersonal y sirve como recurso para recordar a los estudiantes qué estrategias están utilizando para aprender vocabulario y qué otras estrategias podrían ser útiles para este propósito. Los estudiantes que respondieron afirmativamente a las estrategias metacognitivas en las categorías apropiadas fueron entrevistados informalmente.

A través de entrevistas buscamos obtener información cualitativa sobre cómo los estudiantes utilizaron estas estrategias. Trabajamos dentro de una educación informada y un enfoque holístico. Durante el semestre se planifican e implementan varias actividades relacionadas con los cursos. En cada actividad de explicación y modelado, intentamos idear una o más estrategias de taxonomía, diciéndoles a los estudiantes cuáles eran, o pidiéndoles que las descubrieran consultando una lista. También explica por qué las estrategias discutidas son efectivas en el aprendizaje de vocabulario.

Al modelar, el maestro demuestra estrategias de participación de los estudiantes en la resolución de áreas del vocabulario, específicas del proyecto. Para reforzar estas estrategias, planificamos actividades que permitieran a los estudiantes aprender el nuevo vocabulario con más autonomía. Al final del tratamiento experimental, se entrevistó a los estudiantes del grupo experimental para comprender sus percepciones sobre la experiencia de aprendizaje. Durante el tratamiento experimental al vocabulario del grupo de control, se le enseñaron los mismos conceptos que al vocabulario del grupo experimental, es decir, oraciones idiomáticas.

En el grupo de control, el aula tenía espacio para presentar y consolidar vocabulario, utilizando métodos y estrategias populares, comúnmente utilizados en las aulas, como mapas conceptuales, grupos de vocabulario y organización del vocabulario en torno a palabras clave.

En referencia al nivel de dificultad del pretest, las estimaciones de F.V. (*facility value*) sobre la base de las respuestas correctas obtenidas por los alumnos, muestran que los ítems de la parte I, presentaron un grado de dificultad variable en ambos grupos. En contraposición, los ítems de la parte II, resultaron más difíciles para ambos grupos, en particular para el grupo de control. Cabe destacar que la mayoría de los alumnos del grupo control no completó la parte II, y en el grupo experimental, solo algunos alumnos lo hicieron. Recordemos que la parte I del pretest consistía en un ejercicio de reconocimiento de ítems léxicos, mientras que la parte II comprendía un ejercicio de producción controlada.

Tabla 1. Tabla del pretest

Pretest	Control	Experimental	Control	Experimental
Parte I	F.V.	F.V.	Parte II	F.V.
Item1	63%	67%	Item 1	0
Item2	53%	29%	Item 2	0
Item3	10.5%	14%	Item 3	16%
Item4	21%	33%	Item 4	0
Item5	10.5%	38%	Item 5	0
Item6	21%	33%	Item 6	10.5%
Item7	16%	29%	Item 7	0
Item8	0	38%	Item 8	0
Item9	26%	48%	Item 9	0
Item10	68%	52%	Item 10	0
Item11	79%	16%		
Item12	26%	29%		
Item13	58%	67%		
Item14	53%	9.5%		
Item15	42%	52%		

Tabla 2. Tabla del postest

Postest	Control	Experimental	Control	Experimental
Parte I	F.V.	F.V.	Parte II	F.V.
Item1	32%	67%	Item 1	0
Item2	47%	76%	Item 2	32%
Item3	21%	62%	Item 3	37%
Item4	47%	67%	Item 4	16%
Item5	84%	95%	Item 5	53%
Item6	42%	57%	Item 6	68%
Item7	42%	43%	Item 7	79%
Item8	58%	62%	Item 8	37%
Item9	58%	67%	Item 9	42%
Item10	95%	81%	Item 10	42%
Item11	58%	67%		
Item12	84%	81%		
Item13	37%	52%		
Item14	68%	76%		
Item15	47%	71.5%		

Las estimaciones de F.V. (facility value) para el postest indican que el número de aciertos ha sido mayor en las dos partes de la prueba, para ambos grupos, en comparación con el pretest. En particular, los alumnos tanto del grupo control como del grupo experimental fueron capaces de producir, de manera controlada, los vocablos de la segunda parte de la prueba, en porcentajes que muestran una mejoría con respecto al pretest. Las respuestas incorrectas no parecían palabras elegidas al azar como había sucedido en el pretest, sino más bien palabras que se aproximaban a las respuestas correctas. Este dato también denota una mejoría en relación con los intentos de completar las oraciones.

Tabla 3. Resultados del inventario. Estrategias de aprendizaje usadas

Estrategias de aprendizaje usadas	%
Estudiar la pronunciación de la palabra	71
Traducir la palabra	
Asociar con alguna palabra parecida en castellano	67
Asociar con dibujos o gestos que acompañen a la palabra	
Repetir la palabra en voz alta cuando estudian	62
Pedirle al profesor que te explique el significado de una palabra	
Usar canciones, películas, programas de televisión, sitios de Internet, en inglés	
Hacer listados de vocabulario	
Ajecutar la acción que indica la palabra (mímica, gestos)	57
Razonar el significado de la palabra a partir del contexto	
Pedirle a tus compañeros que te expliquen el significado de una palabra	
Usar la palabra en una oración	52
Tomar notas en clase	
Analizar la categoría gramatical de la palabra	48
Parfrasear el significado de una palabra	
Continuar estudiando una misma palabra por un período de tiempo	
Asociar la palabra con un sinónimo o antónimo	43
Practicar las palabras nuevas regularmente	
Usar la sección de vocabulario en tu libro de texto	
Usar las palabras en la narración de una historia	38
Estudiar vocabulario en grupo, con tus compañeros	

Ignorar una palabra desconocida que no afecta la comprensión de un texto	
Escribir las palabras en un cuaderno personal para estudiar vocabulario	
Usar un diccionario bilingüe	
Conectar la palabra con una experiencia personal	
Estudiar la ortografía de una palabra	34
Analizar prefijos y sufijos	
Escribir la palabra varias veces	29
Usar un diccionario monolingüe	14
Agrupar las palabras en un cuadro, en un diagrama	

En las tablas se muestra el porcentaje de estudiantes que informaron usar estrategias específicas del inventario y el porcentaje de estudiantes que consideraron la utilidad de usar o no, una estrategia. Nos interesa centrarnos en las estrategias que aparecen en los extremos superior e inferior de la lista, así como en estrategias que reciben porcentajes no correlacionados en ambas listas.

La encuesta mostró que las estrategias más utilizadas por el grupo experimental fueron la traducción y la comprobación de la pronunciación de las palabras. Por otro lado, cuando se les pidió que evaluaran la utilidad de las estrategias incluidas en el cuestionario, los estudiantes calificaron la traducción, como la estrategia más efectiva y el estudio de la pronunciación de palabras individuales, como la menos útil.

Tabla 4. Resultados del inventario. Estrategias de aprendizaje según su utilidad.

Estrategias de aprendizaje según su utilidad	%
Traducir la palabra	67
Pedirle a tus compañeros que te expliquen el significado de una palabra	62
Usar un diccionario bilingüe	
Conectar la palabra con una experiencia personal	
Analizar prefijos y sufijos	
Escribir la palabra varias veces	
Analizar la categoría gramatical de la palabra	57
Asociar condibujos o gestos que acompañen a la palabra	
Tomar notas en clase	

Hacer listados de vocabulario	
Asociar la palabra con un sinónimo o antónimo	
Pedirle al profesor que te explique el significado de una palabra	52
Usar canciones, películas, programas de televisión, sitios de Internet, en inglés	
Parafrasear el significado de una palabra	
Escribir las palabras en un cuaderno personal para estudiar vocabulario	
Estudiar vocabulario en grupo con tus compañeros	
Estudiar la ortografía de una palabra	
Ignorar una palabra desconocida que no afecta la comprensión de un texto	48
Continuar estudiando una misma palabra por un período de tiempo	
Usar las palabras en la narración de una historia	
Usar un diccionario monolingüe	
Razonar el significado de la palabra a partir del contexto	
Asociar con alguna palabra parecida en castellano	43
Agrupar las palabras en un cuadro, en un diagrama	
Actuar la acción que indica la palabra (mímica, gestos)	
Usar la palabra en una oración	
Practicar las palabras nuevas regularmente	
Usar la sección de vocabulario en tu libro de texto	
Repetir la palabra en voz alta cuando la estudian	38
Estudiar la pronunciación de la palabra	34

Después de completar la encuesta, se identificaron los estudiantes que respondieron positivamente al uso de estas cuatro estrategias metacognitivas y se estudió su uso. Los estudiantes mencionaron que cuando ven una película, intentan entenderla sin leer los subtítulos. También comentaron que visitaban sitios web de Internet en inglés y trataban de entender lo que decían, y esto también se aplicaba a las canciones que escuchaban.

Esta descripción parece encajar con el uso de estrategias. Sin embargo, los estudiantes admitieron que las estrategias de “aprender continuamente la misma palabra durante un tiempo” y “practicar nuevas palabras con regularidad” no coincidían con lo indicado en el cuestionario y su práctica real de aprendizaje de vocabulario. Ninguno de ellos dijo que practicaba sistemáticamente estas palabras, sino que solo las leía antes de la prueba, escrita u oral. Tampoco aprenden la misma palabra, solo aprenden cuando la palabra vuelve a surgir y piensan que les resulta familiar.

A partir de la estrategia “ignorar palabras desconocidas que no afectan la comprensión del texto”, los estudiantes pueden describir cómo compensan el desconocimiento de la palabra, utilizando información que puede estar en la misma oración o en otra parte del texto. Algunos estudiantes marcaron casi todas las estrategias del cuestionario como "utilizadas" y todas como "útiles". Estos datos se correlacionan con los resultados de la prueba anterior. Estos estudiantes afirmaron haber utilizado casi el 95% de las estrategias enumeradas, pero obtuvieron puntuaciones extremadamente bajas en la primera prueba. Luego se analizó lo que sucedió con los estudiantes que lograron los mejores resultados, simplemente marcan ciertas estrategias como "usadas" y "útiles".

Conclusiones

Se realizó un estudio empírico basado en los logros de Schmitt y Schmitt (1993), Schmitt (1997) y Tseng y Schmitt (2008), en el que se reconocen sus contribuciones. Esto permitió comprender la complejidad del proceso de educación política y la necesidad de implementar cambios en sus procedimientos. La situación cuasiexperimental está asociada a la dificultad de controlar las variables, pero al mismo tiempo confiere a la investigación un realismo que permite confirmar que se puede mejorar la velocidad de adquisición del vocabulario.

La resiliencia y su relación con el andamiaje docente y la autonomía de los estudiantes a lo largo del tiempo han demostrado que la metacognición desempeña un papel decisivo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, específicamente, a partir de la implementación de estrategias de aprendizaje.

Referencias

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT press.
- Ellis, R. (1995). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Hulstijn, J. (2002). Towards a Unified Account of the Representation, Processing and Acquisition of Second Language Knowledge. *Second Language Research*, 18(3) 193-223.
- Hulstijn, J. & Laufer, B. (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pridey J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kaivanpanah, S. & Alavi, M. (2008). Deriving Un known Meaning from Context: Is it Reliable? *RELC Journal*, 39(1), 77-95.

- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. California: The Alemany Press.
- Laufer, B. (1997). What' s in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt y M. McCarthy(eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.140-155). Cambridge University Press.
- Laufer, B. y Paribakht, T. (1998). The Relationship between Active and Passive Vocabularies: Effectso Language Learning Context. *Language Learning*,48(3), 365-391.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En N. Schmitt y M. McCarthy(eds.), *Vocabulary: Description, Acquisitionand Pedagogy* (pp.84-102). Cambridge University Press.
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. En N. Schmitt y M. McCarthy(eds.), *Vocabulary: Description, Acquisitionand Pedagogy* (pp.64-83). CambridgeUniversity Press.
- Nation, P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisitionand Pedagogy* (pp.6-19). Cambridge University Press.
- O'Dell, F. (1997). Incorporating Vocabulary in to the Syllabus. In N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabular and Description, Acquisitionand Pedagogy* (pp.258- 278). Cambridge University Press.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Read, J. (1997). Vocabulary and testing. En N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp.303-320). Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T.(1992). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rubin, J.(1975).What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quaterly* 9, 41-51.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10,201- 231.
- Schmitt, N.(1995).A Fresh Approach to Vocabulary: Usinga Word Know ledge Framework. *RELC Journal*, 26, 86-94.
- Sokmen, A. (1997). Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. . In N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisitionand Pedagogy* (pp.237-257). Cambridge University Press.



Tseng, W. & Schmitt, N. (2008). Towarda Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Language Learning*, 58(2), 357-400.