

LB1576
S352

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN LENGUAS EXTRANJERAS

**DESARROLLO DEL LÉXICO EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA (ILE) DE LA TERCERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN
VENEZUELA**

Autor: Laura Carolina Sánchez Torres

Tutor: Ingrid Goilo de Tyrode

**Trabajo de Grado presentado ante la Ilustre Universidad de Los Andes
como requisito final para optar al Grado Académico de
Magíster Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras**

MÉRIDA, VENEZUELA

Diciembre, 2013

**Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)**

Derechos reservados
LAURA CAROLINA SÁNCHEZ TORRES
2013

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

DEDICATORIA

A Dios

A la Virgen Divina Pastora

A mis amados padres Flor y Simón

A mi sobrino José Simón

A mis primos Gabriel, Miguel y Laura

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Virgen Divina Pastora, por ser TODO y acompañarme en el cierre de este ciclo en mi vida.

A mis padres Flor y Simón, por su amor y su apoyo incondicional, gracias por creer en mí.

A mi tutora Ingrid Goilo de Tyrode, por el gran ser humano que es, gracias a sus enseñanzas, apoyo y consejos tanto académico como moral, culmino hoy esta meta. ¡Muchísimas gracias por su disposición!

A mi hermana Serelis y mi sobrino José Simón, por su amor, comprensión y apoyo.

A la familia Mantilla Varela, por su apoyo en el momento y lugar perfecto, estaré infinitamente agradecida.

A mis compañeros de la IV Cohorte, por compartir sus conocimientos, innovadoras ideas, tristezas y alegrías. En especial, a Jained Pernía y a Ann Ortiz por apoyarme cuando más las necesité, ¡Éxitos para todos!

A las familias Sánchez y Torres, por las demostraciones de amor, apoyo y admiración.

A quienes conforman el equipo de la Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras y todas las personas que contribuyeron con mi tesis ¡Gracias!

Al CDCHTA de la Universidad de Los Andes, por su apoyo financiero para el desarrollo de mi investigación, a través del Proyecto código H-1352-11-06-EM.

RESUMEN

DESARROLLO DEL LÉXICO EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE) DE LA TERCERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN VENEZUELA

Los estudiantes de ILE, específicamente, los de la Tercera Etapa de Educación Básica en el contexto venezolano, demandan protagonismo, dinamismo y diversidad. Es por ello que es importante el uso de diferentes métodos, modelos y enfoques de enseñanza/aprendizaje para desarrollar el léxico a través de diferentes actividades. Una alternativa para ello es a través de las áreas de contenido aunque algunos docentes de ILE tienen dificultades para adaptarlas y aprovecharlas en su metodología de enseñanza. Esta investigación pretendió explorar, describir y analizar de qué manera una docente de ILE desarrolló el léxico dentro de una clase de inglés del tercer año de Educación Básica en una Unidad Educativa ubicada en el occidente de Venezuela. Se realizó un estudio de casos - en el que participaron una (1) docente y cuatro (4) estudiantes - bajo el paradigma cualitativo de investigación. Los datos fueron recolectados mediante observaciones no participativas; análisis de documentos; entrevistas semi-estructuradas; y, un pre- / post-test y escala de elicitación. Entre los hallazgos más relevantes se destacan que los temas de contenido seleccionados para el proyecto de aula hicieron la clase más interesante y motivante tanto para la docente como para los estudiantes; las actividades y los materiales didácticos brindaron contexto para el aprendizaje de vocabulario; gracias a la contextualización del aprendizaje, se desarrollaron diferentes estrategias de aprendizaje dirigidas hacia el desarrollo del léxico y aún cuando se hizo uso constante de la LM el vocabulario en la LE fue aprendido. En conclusión, las áreas de contenido permitieron un balance entre el ILE y el contenido, generando input comprensible y estimulando a ambos, la docente y los estudiantes.

Palabras claves: desarrollo del léxico, ILE, LM, áreas de contenido, input

ABSTRACT

LEXICAL DEVELOPMENT IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) STUDENTS IN NINTH GRADE SECONDARY LEVEL IN VENEZUELA

EFL students, especially those in the first stage of secondary school in Venezuela, demand first row position, dynamics and diversity. Therefore, it is important to use a variety of teaching activities, methods, models and approaches in lexical teaching/learning. One of the alternatives is through the use of content area. Many IFL teachers have difficulties adapting and using them in their classrooms. The purpose of this study was to explore, describe and analyze the ways in which a teacher taught and encouraged vocabulary learning in her EFL class in a third year level class at a high school in a town in the western part of Venezuela. It was conducted under a qualitative approach, specifically a case study. The teacher and four (4) students were the informants. Data was collected through observations; written documents; semi-structured interviews; a pre and post-test and an elicitation scale. Among the most relevant findings were that the selected content areas for the school period made the class more interesting and motivating for both teacher and students; teaching activities and resources gave context for the learning of vocabulary; thanks to this contextualization, students developed their own learning strategies towards vocabulary building and even though Spanish was constantly used in class, students learned and used vocabulary in EFL. Content area topics allowed a balance between EFL and content, generating comprehensible and stimulating input to both, teacher and students.

Key words: vocabulary building, EFL, mother tongue, content area, input

ÍNDICE

	Págs.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE CUADROS	xi
LISTA DE ILUSTRACIONES.....	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA	5
Planteamiento del problema	5
Propósito y justificación del estudio	7
Preguntas de investigación	8
Limitaciones de la investigación	9
Resumen	10
II MARCO TEÓRICO	11
Fundamentación teórica	11
Enseñanza/Aprendizaje del vocabulario en una LE según la teoría conductista	12
Enseñanza/Aprendizaje del vocabulario en una LE según la teoría constructivista	16
Principios a ser tomados en cuenta en la enseñanza del	

vocabulario en el contexto de ILE	28
Actividades para desarrollar el vocabulario	32
Materiales didácticos para enseñar vocabulario	35
Estrategias de aprendizaje	38
Uso de la lengua materna (LM)	41
Antecedentes bibliográficos	42
Estudios relacionados con la Enseñanza/Aprendizaje del vocabulario	43
Estudios relacionados con la instrucción basada en contenido	46
Estudios relacionados con las tareas y/o actividades usadas para desarrollar vocabulario	49
Resumen	55
III MARCO METODOLÓGICO	56
Diseño de la investigación	56
El estudio de casos	57
Lugar y participantes de la investigación	58
Procedimiento para la recolección de datos	59
Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos	65
Validez y confiabilidad	67
Resumen	67
IV EL CONTEXTO SOCIO- EDUCATIVO DE LOS PARTICIPANTES	
INFORMANTES	69
Contexto socio-educativo	70
Programa de estudio	77
Selección del proyecto de aula	78

Dinámica de la clase	82
Participantes	83
Resumen	104
V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	105
1. Proyecto de aula	106
2. El papel de la LM y la traducción en clase de LE	120
2.1 El diccionario ¿Herramienta indispensable?	129
3. Estrategias de aprendizaje	138
Resumen	156
VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	157
Desarrollo del léxico en ILE por parte de la docente	159
Perspectiva de la docente acerca de la enseñanza del léxico en sus clases de ILE	160
Vinculación de las actividades y los materiales didácticos para promover el desarrollo del léxico	161
El papel de la LM en el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico en esta clase de ILE	163
Desarrollo del léxico en ILE por parte de los estudiantes	164
Perspectiva de los estudiantes acerca del uso de las áreas de contenido para desarrollar el léxico	165
Estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes al momento de aprender palabras nuevas	166
Recomendaciones de tipo pedagógico	168
Recomendaciones de tipo investigativo	170

APÉNDICES.....	173
A. Carta de solicitud de permiso a la docente	174
B. Carta de solicitud de permiso a los representantes de los estudiantes participantes	176
C. Guía de entrevista nº 1 de la docente	178
D. Guía de entrevista nº 2 de la docente	180
E. Guía de entrevista nº 1 de los estudiantes	182
F. Guía de entrevista nº 2 de los estudiantes	184
G. Modelo de pre-test para el primer lapso escolar	186
H. Modelo de pos-test para el primer lapso escolar.....	188
I. Escala de elicitación para el inicio y final del segundo lapso.....	191
J. Escala de elicitación	196
K. Instrumento de registro, codificación y categorización de los datos	197
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 198

LISTA DE CUADROS

CUADROS	Págs.
1. Uso de la LM por parte de la docente en su clase de ILE	125
2. Uso de la LM por parte de los estudiantes en la clase de ILE	127

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIONES	Págs.
1. Frente de salón de clase	74
2. Vista de los pupitres y ventana del fondo	74
3. Escritorio que usaba la docente	75
4. Ilustraciones de los valores con los términos en inglés y en español	76
5. Ilustración de los valores con los términos en inglés y español	76
6. Planificación administrativa de la docente correspondiente al primer lapso observado	107
7. Cuaderno de Patty, lista de palabras aisladas relacionadas con el proyecto de aula	108
8. Cuaderno de Patty, actividad (sopa de letras) usando el vocabulario	109
9. Cuaderno de Patty, aspectos gramaticales	109
10. Cuaderno de Chiqui, composición usando el vocabulario relacionado con el proyecto de aula y su traducción	110
11. Cuaderno de Patty, uso del vocabulario relacionado con el tema del proyecto de aula en ejercicios gramaticales	112
12. Afiche de las plantas ornamentales realizado por la docente	114
13. Afiches comerciales	114
14. Sopa de letras (partes del cuerpo humano)	115

15.	Hoja fotocopiada con los materiales de jardinería	115
16.	Cuaderno de Patty, partes del cuerpo humano	118
17.	Cuaderno de Davo, partes de la planta	118
18.	Cuaderno de Davo, traducción de los pronombres interrogativos.....	121
19.	Cuaderno de Xavi, reglas ortográficas de la tercera persona del singular en el presente simple	122
20.	Cuaderno de Xavi, expresiones de despedida y presentación	122
21.	Xavi desarrollando una actividad	135
22.	Davo usando el diccionario para buscar una palabra desconocida ..	136
23.	Patty desarrollando un ejercicio con el diccionario en sus piernas ...	136
24.	Xavi desarrollando el ejercicio de identificación de vocabulario nuevo con el diccionario	137
25.	Cuaderno de Xavi, en el lateral izquierdo escribe cómo se pronuncia	145
26.	Cuaderno de Xavi, escribe en la parte superior cómo se pronuncia <i>a lot of people</i> [muchas personas]	146

INTRODUCCIÓN

Para enseñar una lengua extranjera, el docente debe, idealmente, fomentar la competencia comunicativa, a través del desarrollo del léxico y de las cuatro modalidades de la lengua. Sin embargo, en la tercera etapa de la Educación Básica venezolana, específicamente, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE a partir de este momento), se ha desplazado el interés en desarrollar habilidades y conocimientos por el interés de aprender la forma gramatical de la lengua en sí, tal y como lo expresan Richards y Rodgers (2001) cuando afirman que algunos docentes se han encargado de exponer, enseñar y usar la lengua de forma descontextualizada.

Autores como Sherris (2008) y Willis (2008), resaltan la importancia de aprender la lengua dentro de un contexto formal y establecen que las oportunidades para negociar y construir significado dentro del contexto educativo, en ocasiones, se ven restringidas porque el docente se rige por principios como la enseñanza de largas listas de palabras y/o de estructuras gramaticales a través de formulas, o, de la formulación de ejercicios de completación o de repetición en los

cuales, el único modelo a seguir es el docente de la lengua meta (Hedge, 2001). Por estas razones, Sherris (2008) y Willis (2008) recomiendan el uso de las áreas de contenido para romper y variar los esquemas de enseñanza de una lengua ya preestablecidos por algunos docentes, puesto que, estas áreas facilitan el aprendizaje, transfieren el protagonismo al estudiante al hacer uso de su conocimiento previo, promueven el uso de diferentes materiales y el desarrollo del léxico de forma contextualizada, desplazando de esta manera, la memorización de largas listas de palabras aisladas sin ningún uso auténtico (Sherris, 2008; Willis, 2008).

Por su parte, Lee Brown (2004) resalta la importancia de aprender una lengua de forma contextualizada. La misma autora establece que, en el caso específico del aprendizaje del vocabulario, el aprendiz puede desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje ya que el contexto como por ejemplo, el que brinda un área de contenido, provee oportunidades para aprender vocabulario especializado de la forma más significativa posible. Es importante resaltar que al considerar contextualizar la enseñanza de la lengua, el docente podrá adaptar las actividades y ya éstas no sólo serán de corte gramatical si no que, se podrán desarrollar actividades de corte comunicativo y funcional a través de experimentos, dramatizaciones, poemas, afiches, juegos didácticos, entre otros (Cantoni-Harvey, 1987).

Como docente de ILE en la 3ª etapa de educación secundaria en Venezuela, he podido constatar que existen algunos colegas que aún cuando incorporan nuevo vocabulario, no lo hacen a través de temas o contenidos que

brinden contexto en la LE para su uso. Es por ello que la presente investigación tuvo como propósito explorar, describir y analizar de qué manera una docente de ILE promovió el aprendizaje y desarrollo del léxico. Así mismo, fue mi propósito indagar acerca de las perspectivas de los estudiantes de la tercera etapa de la Educación Básica en cuanto al aprendizaje y desarrollo del léxico.

A continuación, describo cómo se llevó a cabo la presente investigación; en el capítulo I, planteo el problema; así como también, formulo las preguntas de investigación, las cuales sirvieron para guiar y responder mis inquietudes. De igual forma, menciono el propósito, la justificación y las limitaciones de la misma. En el capítulo II hago un breve repaso de la fundamentación teórica que subyace esta investigación y además, reseño algunos antecedentes relacionados con la enseñanza/aprendizaje del vocabulario, la instrucción basada en contenido y las tareas y/o actividades usadas para desarrollar el vocabulario.

Con relación a la metodología aplicada, en el capítulo III describo el diseño de investigación, el cual fue de corte cualitativo; específicamente, un estudio de casos. Los datos fueron recolectados a través de observaciones no participativas con notas de campo en una clase de ILE de 3º año (para el momento del estudio) de la Educación Básica. Del mismo modo, recolecté documentos usados por la docente y los estudiantes; al principio y al final del período de observaciones realicé entrevistas semi-estructuradas a la docente y a los estudiantes participantes. Finalmente, apliqué un pre-test, un pos-test y una escala de elicitación a los estudiantes para indagar acerca del vocabulario aprendido a través del uso de las áreas de contenido en la clase observada.

En el capítulo IV, describo el contexto socio-educativo de los participantes informantes, en el cual menciono las características de la institución donde recolecté los datos, el programa de estudio y la dinámica de la clase; además, por un lado presento a la docente, su formación académica, su experiencia laboral, su contacto con el idioma, su filosofía de enseñanza, entre otros. Y por otro lado, presento la perspectiva sobre la importancia del aprendizaje del ILE y específicamente sobre el aprendizaje del léxico que tienen los estudiantes que participaron en esta investigación.

En el capítulo V, presento el análisis e interpretación de los resultados y las categorías y sub-categoría que emergieron de la triangulación de los datos a partir de los diferentes métodos de recolección de datos. La primera categoría: "El proyecto de aula: "Ella...a la misma vez nos enseña... y todo lo explicaba dentro del proyecto..." (Chiqui)" La segunda: "El papel de la LM y la traducción en clase de ILE: "Refuerza... refuerza... permite confirmar..." (Isabel)"; teniendo como sub-categoría: "El diccionario ¿Herramienta indispensable?: "Siempre nos va a ayudar..." (Chiqui)" y la tercera: Estrategias de aprendizaje: "... Yo lo deletreo... deletreo veinte (20) veces cada palabra..." (Patty)".

Finalmente, en el capítulo VI describo las conclusiones generales a las cuales llegué, respondo las preguntas planteadas en mi investigación y esbozo las recomendaciones de corte pedagógico y de corte investigativo que emergieron a medida que llevé a cabo mi estudio.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

En el contexto venezolano en este momento, las clases de ILE, según mi experiencia como docente, demandan dinamismo y diversidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que los estudiantes buscan aprender la lengua desde una perspectiva más auténtica. Es por ello que los docentes de inglés, en especial, los que laboramos en Educación Básica, hemos sentido la necesidad de cambiar nuestra praxis pedagógica, incorporando nuevos enfoques y estrategias de enseñanza.

En relación con esta realidad, algunos autores como Coady y Huckin (1997), Nation (2008), Nunan (2001a), Richards y Rodgers (2001) y Willis (2008) consideran que el uso del contexto como los temas o las áreas de contenido y la asignación de tareas relacionadas con dichas áreas, son alternativas válidas con las que cuenta el docente para desarrollar las clases de una LE, adaptando estas acciones pedagógicas a los intereses y las necesidades de los estudiantes. Estos mismos autores coinciden en la idea de que al contextualizar el aprendizaje, los

aprendices pueden desarrollar el léxico en situaciones reales y ayudan a descubrir los múltiples significados de una palabra.

A lo largo de mi experiencia como docente de inglés en la 3ª etapa de la Educación Básica en Venezuela, he podido constatar que las clases de ILE se han visto afectadas por diferentes problemas y carencias. Entre ellos, podemos mencionar la poca atención al desarrollo de las diferentes modalidades de la lengua (comprensión y producción oral/escrita), el desinterés por desarrollar la competencia comunicativa, la actitud pasiva del docente o, a su vez, su necesidad de ser el centro del aprendizaje, la apatía para realizar una revisión y actualización de los programas de la asignatura y los materiales de enseñanza y la enseñanza descontextualizada del vocabulario.

Con relación a la enseñanza del vocabulario, Nation (2008), Nunan (2001 b) y Rodríguez (1991) sostienen que la instrucción y el desarrollo de este importante aspecto debería ser facilitado dentro del marco de un contenido y/o tema; de esta manera, los estudiantes al examinar el contexto que propone el contenido, pueden negociar y construir significados. A su vez, con los temas encontrados por ejemplo, en textos o conversaciones, los aprendices podrían establecer conexiones con su conocimiento previo, e igualmente, construir variaciones semánticas (Nation, 2001; Nunan, 2001a).

Una de las alternativas con las que cuenta el docente para contextualizar el aprendizaje de una palabra es a través de la instrucción basada en contenidos. El léxico se podría desarrollar sin recurrir a la memorización de largas listas de

palabras descontextualizadas (Richards y Rodgers, 2001). Así mismo, Cantoni-Harvey (1987), Peachey (2003) y Read (2008) opinan que las áreas de contenido podrían entre otras cosas, ofrecer la oportunidad de establecer un balance entre el desarrollo del léxico, el aprendizaje de la gramática y las cuatro (4) modalidades de la lengua.

Partiendo de lo anterior y tomando en consideración la opinión, casi unánime, de los que han estudiado el tema con anterioridad, acerca de la importancia del contexto para el desarrollo del léxico, esta investigación surge de la inquietud que representa el hecho de haber constatado que algunos docentes tienen dificultades para adaptar su metodología de enseñanza a los constantes cambios que amerita el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua. Esta inquietud me ha hecho evidenciar que el vocabulario está siendo presentado mayormente en largas listas de palabras aisladas en el aula de clase de ILE, a nivel de Educación Básica en Venezuela.

Propósito y justificación del estudio

El propósito de esta investigación fue explorar, describir y analizar de qué manera una docente de inglés como lengua extranjera (ILE) desarrolló el léxico dentro de su clase de inglés correspondiente al tercer año de Educación Básica.

Para cumplir dicho propósito, la presente investigación pretende cubrir un importante vacío puesto que, son escasos los estudios relacionados con el desarrollo del léxico en ILE, particularmente, en la tercera etapa de Educación Básica en el contexto venezolano. De igual manera, este estudio y sus resultados

podrían servir como referencia para aquellos docentes que experimentan incertidumbre con relación a la falta de herramientas a la hora de tomar decisiones didácticas cuando trabajan con las áreas de contenido, en relación con la selección de los temas, el uso de los materiales didácticos y las actividades que podrían desarrollar en su clase de ILE para promover el desarrollo del léxico.

Finalmente, la presente investigación será una introducción a un amplio tema y quienes tengan interés en profundizar sobre el desarrollo del léxico en ILE a este nivel educativo, encontrarán una moderna bibliografía que sirvió para la documentación del presente estudio. El mismo será una lectura útil y de aplicación favorable en el campo educativo, especialmente, en el campo de la enseñanza/aprendizaje de una LE.

Preguntas de investigación

Considerando la realidad y necesidades pedagógicas de los docentes y los estudiantes en este contexto educativo, me planteo las siguientes preguntas de investigación:

1. **¿De qué forma una docente de 3º año de Educación Básica desarrolla el léxico en ILE?**
 - 1.1 **¿Qué perspectiva tiene la docente acerca de la enseñanza del léxico en sus clases de ILE?**
 - 1.2 **¿Cómo vincula la docente las actividades y los materiales didácticos para promover el desarrollo del léxico?**

2. **¿Qué papel juega la lengua materna en el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico en esta clase de ILE?**
3. **¿De qué manera los estudiantes de 3º año de Educación Básica desarrollan y aprenden de forma significativa el léxico en ILE?**
 - 3.1 **¿Qué perspectiva tienen los estudiantes acerca del uso de las áreas de contenido para desarrollar el léxico en las clases de ILE?**
 - 3.2 **¿Qué estrategias de aprendizaje desarrollan los estudiantes al momento de aprender palabras nuevas?**

Para dar respuesta a estas preguntas realicé un Estudio de Casos en el que observé, describí y analicé de qué manera una docente de ILE promovió el desarrollo del léxico dentro de su clase y cómo cuatro (4) estudiantes conocieron, desarrollaron, vincularon y aprendieron el vocabulario. La recolección de los datos la realicé dentro de una clase de la asignatura Inglés del tercer año de Educación Básica en una Unidad Educativa pública ubicada en una ciudad del occidente de Venezuela.

Limitaciones de la investigación

Por tratarse de un estudio de casos, los resultados están necesariamente vinculados con un contexto socio-educativo específico y es posible que los resultados que se obtengan en el presente estudio no puedan ser generalizados o transferidos a otros contextos.

Resumen

En este capítulo planteé el problema de la investigación; además, describí el propósito del mismo y justifiqué los motivos por los cuales es de gran aporte para el campo de la enseñanza/aprendizaje del ILE. Del mismo modo, planteé mis inquietudes e interrogantes como investigadora y mencioné las limitaciones de mi estudio. En el siguiente capítulo describiré la fundamentación teórica que subyace a esta investigación; igualmente, reseñaré algunos estudios relacionados con la enseñanza/aprendizaje del vocabulario en inglés como L2 y LE.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En esta sección describo, en primer lugar, las bases teóricas que sustentan esta investigación; en segundo lugar, reseño algunos estudios relacionados con el léxico, la instrucción basada en contenido y las actividades para desarrollar el mismo.

Fundamentación teórica

Antes de puntualizar la teoría pertinente a este estudio, considero relevante destacar que en esta investigación utilizo el término “léxico” y “vocabulario” como sinónimos. Para Crystal (2008) el léxico “es un término usado en lingüística para referirse al vocabulario de una lengua” (p. 279) concepto que coincide con el de Richards, Platt y Platt (1997) el léxico “es el conjunto de todas las palabras y locuciones de una lengua” (p. 248). Del mismo modo, estos autores definen el vocabulario como “el conjunto de palabras usadas como parte de la definición de otras palabras” (Crystal, 2008, p. 132) y “es el conjunto de lexemas que comprenden palabras simples, compuestas y modismos” (Richards, Platt y Platt, 1997, p. 248). Por consiguiente, el término léxico implica un rol lingüístico y el

término vocabulario también, pero éste último es usado con mayor frecuencia en la praxis pedagógica en un aula de ILE (Nation, 2001).

A continuación, presento las teorías que sirvieron como apoyo para el desarrollo del presente estudio; entre éstas se destacan la enseñanza/aprendizaje del vocabulario en una LE según las teorías conductista y constructivista, además, hago una revisión de los diferentes métodos, enfoques y/o modelos que se originaron a partir de dichas teorías. Es importante resaltar que en esta sección, sólo hago una revisión de los métodos, enfoques y modelos pertinentes y relacionados con esta investigación.

En segundo término, describo el proyecto de aula y los pasos que debería cumplir; además, realizo una revisión de algunos autores que han planteado principios para la enseñanza del vocabulario, así como de algunas de las actividades o tareas que el docente puede realizar para desarrollar el léxico a través de las áreas de contenido. También, algunas propuestas acerca del uso de materiales didácticos que pueden ser usados y explotados para facilitar el aprendizaje y desarrollo del léxico en la lengua meta. Finalmente, describo algunas estrategias de aprendizaje que podrían ser aplicadas para la enseñanza/aprendizaje de vocabulario y reviso bibliografía acerca del uso de la LM dentro una clase de LE.

Enseñanza/Aprendizaje del vocabulario en una LE según la teoría conductista

A través de los años, el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera ha evolucionado y generado nuevas concepciones y, a su vez, ha sido considerado como un proceso complejo de describir (Richards y Rodgers, 2001).

A pesar de que ha recibido connotaciones negativas, una de las teorías que ha servido como base para explicar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE es la teoría conductista.

Según el conductismo, el aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada, luego de la presentación de un estímulo específico (Ertmer y Newby, 1993). Con relación al aprendizaje del vocabulario, Read (2008), en su revisión de esta teoría, establece que el mismo se ha asociado con la inversión de tiempo para aprender de forma memorizada largas listas de palabras y sin ningún uso dentro de un contexto. Además, en cuanto al aprendizaje y el desarrollo del léxico en las lenguas extranjeras, se crea una dependencia hacia el uso del diccionario bilingüe, el cual bajo las premisas de esta teoría, es uno de los recursos más importante en el que pueden apoyarse los estudiantes (Richards y Rodgers, 2001).

Por su parte, Jones (2002) manifiesta que existen aún muchas clases que propician el aprendizaje de una lengua a través de las repeticiones, el seguimiento y la imitación estricta de modelos, la aplicación de exámenes estandarizados e incluso, algunas en las que los materiales didácticos que deberían fomentar el desarrollo de la lengua, sólo la presentan como algo aislado y estructurado.

La teoría conductista ha servido como base para muchos métodos de enseñanza tanto para la L2 como para la LE, tales como el método gramática-traducción, el directo y el audiolingual, los cuales se han encargado de fomentar el

aprendizaje del vocabulario a partir de diferentes convenciones y premisas; es por ello que, a continuación haré una breve revisión de cada uno de estos métodos.

Método gramática-traducción

Este método basado en la teoría conductista fue usado por muchos años y aún continúa siendo favorecido por muchos docentes. Igualmente, ha servido como una fuente primordial de comparación con las nuevas formas de enseñar la lengua. Para Coady y Huckin (1997), el método gramática-traducción fue el primer método introducido y usado para enseñar la LE. Las premisas de enseñanza de este método en particular, se distinguen por ver la lengua como una estructura gramatical; sus propósitos primordiales eran en primer lugar, preparar al estudiante para leer y escribir materiales clásicos y en segundo lugar, hacer y aprobar exámenes estandarizados (Coady y Huckin, 1997). Con relación al léxico, se esperaba que el estudiante aprendiera largas listas bilingües escogidas y relacionadas estrechamente con las reglas gramaticales para luego, lograr la traducción de los textos clásicos (Coady y Huckin, 1997).

Del mismo modo, la enseñanza del vocabulario se realizaba a través de explicaciones exhaustivas y etimológicas, en las cuales se identificaban las raíces latinas y griegas. La enseñanza bajo este método cuenta con escaso uso de recursos y/o materiales, entre éstos se pueden identificar los textos clásicos, los cuales son los que predominan por su contenido intelectual (Richards y Rodgers, 2001).

Método directo

Este método es sinónimo del método natural, la lengua meta se usa como la lengua obligatoria para la instrucción, en clases pequeñas e intensivas; también, se espera que el vocabulario de la LE se use constantemente (Coady y Huckin, 1997). A diferencia del método gramática-traducción, el método directo basa su enseñanza en el contexto y lo que se encuentre en él (Richards y Rodgers, 2001). A su vez, el léxico es presentado a los estudiantes de la forma más familiar y simple posible, facilitando de esta manera, el aprendizaje del mismo. El método directo es uno de los primeros métodos que propone desarrollar el léxico con el uso de realia, es decir, la asociación de las palabras con los objetos que están a la mano y/o alrededor de los estudiantes (Richards y Rodgers, 2001); en resumen, el léxico se desarrolla a través del uso constante del idioma meta, por las conexiones con objetos y por el uso de imágenes (Larsen-Freeman, 2003).

Método audiolingual

Así como los métodos de gramática-traducción y directo han aportado premisas a la evolución de la enseñanza del léxico, también, el método audiolingual lo ha hecho. Los docentes seleccionan este método por su simplicidad de uso con los estudiantes ya que el desarrollo de las clases se fundamenta en ejercicios de completación dejando a un lado la construcción de nuevas ideas (Brown, 2001).

Bajo este método, el léxico es impartido de forma aislada dado que cada palabra se considera equivalente y exacta como una sola unidad de significado, es decir, con el mismo significado de una lengua a otra (Richards y Rodgers, 2001).

En concordancia, se espera que el estudiante aprenda el vocabulario reaccionando a un estímulo dado. Del mismo modo, este método considera como punto de partida la enseñanza/aprendizaje de la gramática, presta mucha atención a las repeticiones en voz alta y toma al docente como el único modelo en el proceso de enseñanza. (Larsen–Freeman, 2003; Richards y Rodgers, 2001).

Así como la teoría conductista y los diferentes métodos derivados de ella han influenciado la enseñanza/aprendizaje del vocabulario, la teoría constructivista y algunos métodos derivados de ésta están siendo tomados en cuenta actualmente en algunos contextos educativos venezolanos, específicamente, en la enseñanza del ILE a nivel de Educación Básica.

Enseñanza/Aprendizaje del vocabulario en una LE según la teoría constructivista

La teoría constructivista establece que el estudiante aprende haciendo; autores como Gass y Selinker (2001) y Richards y Rodgers (2001) resaltan la importancia de aprender una lengua dentro de un contexto formal. Estos mismos autores coinciden en que el aprendizaje debería ser construido socialmente; es decir, los aprendices crean significado y aprenden practicando los conocimientos construidos en sus contextos sociales. Es por ello que, los docentes deberían proveer a sus estudiantes con situaciones y herramientas que les permitan participar activamente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hedge, 2001).

Por su parte, para Dalton-Puffer (2007), el desarrollo del léxico basado en el constructivismo se caracteriza por ser un proceso en el cual los aprendices

construyen nuevas ideas con el uso del léxico que están aprendiendo. Esta teoría está basada en la noción de que el aprendizaje gira alrededor de la interacción social y ésta a su vez tiene un lugar importante en el contexto donde el conocimiento de la lengua y las habilidades o competencias son adquiridas y practicadas usualmente (Hedge, 2001). En este caso, saber y manejar el vocabulario en la LE tiene como objetivo primordial brindar el conocimiento necesario para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa (Read, 2008).

A partir del constructivismo surgieron diferentes enfoques que se han considerado al momento de desarrollar el léxico en una L2 y/o LE, tales son los casos del enfoque comunicativo (*communicative approach*), el enfoque de la instrucción basada en contenido (*content based instruction (CBI)*), y el enfoque de la enseñanza de la lengua basado en tareas (*task- based language teaching (TBLT)*) entre otros. A continuación describo brevemente las características más importantes de cada una de estos enfoques de enseñanza/aprendizaje de una L2 y/o LE, en especial en relación con el vocabulario.

El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge para contraponer y mejorar las premisas de los métodos considerados estructuralistas mencionados anteriormente, entre otros. Así mismo, el enfoque comunicativo propone contextualizar la enseñanza/aprendizaje de la lengua con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa (Richards y Rodgers, 2001). Con relación a la competencia

comunicativa Hymes (2001) sostiene que ésta no sólo es el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes deben poseer, sino también, implica conocer qué y cómo decir algo de forma apropiada en una situación dada.

Retomando las premisas del enfoque comunicativo, Richards y Rodgers (2001), describen que éste es uno de los enfoques que desde sus comienzos ha considerado al estudiante como el centro del aprendizaje. Además, entre sus principales características se encuentran: el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua (producción oral/escrita y comprensión oral/escrita); la variación lingüística, la cual se logra a través de diferentes estrategias de enseñanza/aprendizaje; la motivación, la cual está intrínseca en las actividades; además, la apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes y la interacción activa de éstos con sus compañeros (Richards y Rodgers, 2001). De igual forma, el docente debe brindar la ayuda necesaria motivando al aprendiz a usar la lengua meta (Nunan, 2001b; Richards y Rodgers, 2001).

Finalmente, con relación al aprendizaje del vocabulario, este enfoque se caracteriza por ser uno de los primeros en proponer programas con funciones comunicativas y el desarrollo del léxico tanto de forma oral como escrita. Así mismo, propone diferentes tareas y/o actividades y el uso de realia y materiales auténticos para estimular la comunicación (Cantoni-Harvey, 1987; Richards y Rodgers, 2001).

Otro enfoque que ha brindado grandes aportes al desarrollo del léxico en una LE ha sido el enfoque de la instrucción basada en contenido, que se presenta a continuación.

El enfoque de la instrucción basada en contenido (IBC)

Enseñar la lengua desde este enfoque significa aprender la misma de forma organizada y contextualizada en contenidos o temas que no necesariamente están relacionados con contenidos lingüísticos y su enseñanza explícita sino que, los aspectos lingüísticos de la lengua se encuentran inmersos dentro de dichos contenidos (Cantoni-Harvey, 1987; Richards y Rodgers, 2001). Antes de mencionar sus características, dada la importancia de este enfoque para el presente estudio, a continuación haré una breve descripción de su evolución.

A mediados de los años 70, la IBC tuvo sus inicios en la enseñanza de la LM a través del currículo; a su vez, ese mismo año en Canadá se desarrollaron los primeros programas de inmersión, los cuales consistían en dar la oportunidad a los hablantes de inglés de tener contacto directo con la lengua meta, en este caso el francés, el cual fue utilizado como vehículo de instrucción para enseñar sobre las áreas de contenido como Matemática, Geografía, Historia, entre otros (Cantoni-Harvey, 1987; Larsen-Freeman, 2003).

Después de los años 70, surgen otros enfoques basados en contenidos para enseñar el inglés como L2 y LE, tales son los casos del inglés con fines específicos (IFE) y la instrucción basada en contenido (IBC). En primer lugar, la enseñanza del inglés con fines específicos se caracteriza por enseñar la lengua

según la necesidad de los estudiantes con la finalidad de cumplir un rol específico; por ejemplo, si el estudiante necesitaba usar el inglés para acceder a textos de una determinada área como Ingeniería, Enfermería, Medicina, entre otros (Richards y Rodgers, 2001).

En segundo lugar, en los últimos veinte (20) años la instrucción basada en contenido ha evolucionado y a su vez, ha ampliado el abanico de posibilidades para enseñar y aprender el ILE (Grabe y Stoller, 1997). Este enfoque se basa en dos principios; el primero, relacionado con la motivación porque los aprendices aprenden la lengua para adquirir información y no para aprender sobre la lengua en sí. El segundo, asociado con el aprendiz, ya que éste se considera como el centro del aprendizaje por lo que, el aprendizaje de la LE parte de sus necesidades e intereses (Coady y Huckin, 1997; Grabe y Stoller, 1997; Lee Brown, 2004; Nunan, 2001b; Richards y Rodgers, 2001).

En la actualidad, la instrucción basada en contenido se utiliza para desarrollar las diferentes destrezas de la lengua (comprensión y producción oral/escrita); es decir, enseñar y aprender la misma desde una perspectiva holística y en los diferentes niveles de educación (primaria, secundaria y universitaria) (Hearn y Garcés, 2006). Este enfoque tiene como finalidad que el estudiante, mediante las áreas de contenido, desarrolle el pensamiento crítico, los conocimientos y las habilidades para usar la lengua dependiendo de su necesidad de comunicación (Davies, 2003).

Con relación al desarrollo del léxico, la instrucción basada en contenidos juega un rol importante puesto que el léxico en la lengua meta es expuesto mediante las actividades diseñadas por el docente; por medio de éstas, los estudiantes descubren y aprenden el vocabulario según sus intereses (Nunan, 2001a). Además, las áreas de contenido son importantes porque ayudan a aprender tanto las palabras de contenido (sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos), como las palabras gramaticales (artículos, conjunciones, auxiliares y preposiciones) y la conexión entre las mismas (Cameron, 2008).

En resumen, aprender a través de las áreas de contenido ayuda a mejorar las habilidades en la lengua meta, desarrollar y reforzar el léxico, organizar el discurso, interactuar y, a contextualizar la lengua, desplazando el aprendizaje estructurado y de características aisladas de la misma (Cameron, 2008; Grabe y Stoller, 1997).

Dada la importancia del enfoque de la instrucción basada en contenido para el desarrollo del léxico y como sustento de esta investigación, considero pertinente describir algunos de los modelos que han surgido a partir de este enfoque. A continuación, describo cada uno de estos modelos.

Modelos de la enseñanza del inglés basada en contenido

En la instrucción basada en contenido, se pueden distinguir diversos modelos, tales como: el modelo basado en temas, el protegido, el adjunto y la enseñanza de la lengua con fines específicos, los cuales describo a continuación.

a. El modelo basado en temas

Es uno de los modelos con más años en el campo de la enseñanza/aprendizaje de una LE y se caracteriza por su flexibilidad para ser usado en todos los niveles educativos (Richards y Rodgers, 2001). Bajo este modelo, el docente debe escoger un tema o tópico, como por ejemplo, la nutrición, la contaminación, los derechos humanos (Stryker y Leaver, 1997). Estos contenidos temáticos proveen "input" y el uso real de la lengua; además, estimulan al educando a trabajar cooperativamente, fomentando el aprendizaje significativo de la lengua y permitiendo al estudiante establecer criterios del por qué y para qué la aprende (Richards y Rodgers, 2001).

De este modelo de enseñanza se pueden distinguir otras ventajas como las que propone Cameron (2008):

En primer lugar, otras áreas de contenido como la Matemática o el Arte, pueden ofrecer técnicas y actividades de enseñanza. En segundo lugar, las clases de lengua extranjera pueden proveer contenidos para otras áreas de contenidos y en tercer lugar, toda las clases pueden ser enseñadas en la lengua extranjera (p. 182).

b. El modelo protegido

Este modelo usualmente ha sido usado a nivel universitario, se le da connotación de "protegido" porque a los aprendices se les da asistencia para ayudarlos a entender las clases regulares en sus áreas de especialización; también, se les brinda apoyo para desarrollar el léxico, la comprensión lectora, la organización de ensayos y las técnicas de estudio (Davies, 2003). Este modelo se caracteriza por facilitar a los estudiantes el desarrollo de habilidades desde dos puntos de vista; en primer lugar, el relacionado con el conocimiento declarativo, el

cual tiene relación con saber acerca de algo; en segundo lugar, el relacionado con el conocimiento procedimental, orientadas hacia cómo el estudiante desarrolla el contenido declarativo (Ponticelli, 2009; Stryker y Leaver, 1997). El aprendizaje del vocabulario es supervisado por dos docentes; por ejemplo, uno se encarga de presentar el texto especializado y el otro supervisa que el estudiante haya aprendido las palabras en la lengua meta (Davies, 2003).

c. El modelo adjunto

El modelo adjunto, al igual que el protegido, ha sido usado a nivel universitario, usualmente en clases intensivas y en aquellas en las que se aprende una lengua como L2. El propósito de estas clases es preparar a los estudiantes para que se apropien del contenido especializado en corto tiempo (Davies, 2003). El vocabulario de la LE es adquirido de dos formas porque el estudiante debe asistir a dos clases, una asociada con el área de contenido y la otra con la lengua (Ponticelli, 2009). Estos mismos autores recomiendan que las clases sean desarrolladas simultáneamente ya que la una es complementaria de la otra; así como desarrollar las actividades de clases a través de tareas con la finalidad de que los estudiantes usen y practiquen la lengua frecuentemente.

d. La enseñanza de la lengua con fines específicos

Actualmente este modelo es también llamado enseñanza de la lengua con fines académicos. Es usado principalmente para enseñar la lengua meta en carreras universitarias tales como Ingeniería, Medicina, Letras, entre otros (Klee, 2000). Existen diferentes puntos de vista acerca de este modelo; por un lado, Stryker y Leaver (1997) no están de acuerdo con que los docentes trabajen bajo este modelo puesto que, los temas desarrollados en clase son escogidos

arbitrariamente por éstos, desplazando los intereses de los estudiantes. Por otro lado, Klee (2000) contrapone las ideas de Stryker y Leaver (1997) pues esta autora sostiene que, el aprendizaje de la lengua con fines específicos o académicos es una de las innovaciones más cercanas a la instrucción basada en contenido porque los estudiantes además de desarrollar habilidades en la lengua, también desarrollan el pensamiento crítico mediante la evaluación, análisis y resumen de los textos. Para esta autora, la enseñanza del léxico puede ser organizada a través de presentaciones orales o escritas, conversaciones informales y algunas actividades sociales.

En este mismo orden de ideas, Nation (2001) afirma que el léxico desarrollado debe contribuir a la comprensión de textos especializados. Para el mismo autor, aprender la lengua bajo esta modalidad implica aprender vocabulario técnico relacionado con un discurso y un cuerpo de conocimiento.

Dentro del campo de la enseñanza/aprendizaje de una LE a nivel de Educación Básica, el enfoque basado en tareas, junto con el enfoque de la instrucción basada en contenido ha sido utilizado para desarrollar el léxico; por consiguiente, lo presento a continuación.

Enfoque basado en tareas

El enfoque basado en tareas amplía las posibilidades de aprendizaje, además, le brinda al docente herramientas que contribuyen con el desarrollo de las diferentes habilidades de la lengua (Coady y Huckin, 1997). Del mismo modo, Nunan (2001a) y Willis (2008) coinciden en que las tareas crean oportunidades para desarrollar el léxico de la manera más real posible ya que, las actividades o tareas deberían estar dirigidas al interés de los estudiantes, estar enfocadas en la

construcción de significado y considerar el conocimiento previo del estudiante, siendo este último aspecto, el que convierte las tareas en auténticas puesto que, le brinda al estudiante la posibilidad de usar la lengua dentro y fuera del aula de clase (Nunan, 2001a ; Willis, 2008).

Con relación a la enseñanza del vocabulario, para este enfoque las palabras no son unidades lingüísticas aisladas sino un aspecto clave que cumple un rol central en el uso de la lengua, porque las tareas contextualizan el uso de ese vocabulario, y, a través de los procesos del habla, el estudiante lo usa de forma significativa (Hedge, 2001; Nunan, 2001a; Richards y Rodgers, 2001; Willis, 2008).

Después realizar un recuento de algunos métodos, enfoques y modelos que subyacen el desarrollo del léxico en L2 y LE, considero pertinente referirme al concepto de áreas de contenido, por su importancia y relevancia para esta investigación.

Áreas de contenido

Todo aquel contenido o referencia fuera de la instrucción específica de los aspectos contemplados en el programa de la asignatura inglés, constituye un área de contenido. Por ejemplo, la ciencia (biología, química y física), el arte (pintura y música) y la educación para la salud y física, entre otros. En el caso específico, de la enseñanza/aprendizaje de una LE, es una forma de enseñanza que se usa para englobar el conocimiento, la enseñanza y los programas académicos dentro de una visión y/o contexto. Además, podemos mencionar que las áreas de contenido contribuyen a enriquecer la experiencia del estudiante y su conocimiento lingüístico, así como a estimular el uso de su conocimiento previo en las mismas.

De igual manera, reafirman las habilidades académicas y brindan la oportunidad a los estudiantes de incrementar su nivel tanto en contenidos como en la lengua que está aprendiendo (Cantoni-Harvey, 1987).

En el caso específico de la enseñanza del vocabulario, las áreas de contenido le brindan al docente y al estudiante, la posibilidad de crear su propio ambiente de enseñanza/aprendizaje, así como también, facilitan la comprensión, la clasificación, la generalización y la comparación de palabras nuevas con la realidad o conocimiento previo del estudiante (Nunan, 2001^a).

Actualmente, a nivel de la Educación Básica venezolana, los enfoques de la Instrucción Basada en Contenido y el Basado en Tareas son los que tienen más auge y aplicabilidad, puesto que los docentes tienden a relacionarlos para planificar, conectar y usar las áreas de contenido a través de los proyectos de aula, obligatorios en cada institución pública de educación media en el país.

El proyecto de aula

Para Stoller (2002) los proyectos de aula provienen de la instrucción basada en contenido y el aprendizaje a través de estos proyectos debería ser visto como una conexión de la lengua meta con el contenido y su vocabulario. El mismo autor menciona que los proyectos de aula se caracterizan por enfatizar el desarrollo del léxico especializado y no un aspecto específico de la lengua; los estudiantes son considerados el centro del aprendizaje; el trabajo es más colaborativo que competitivo; la integración de habilidades, el uso de materiales didácticos y el desarrollo de tareas auténticas son una realidad; y finalmente, estos proyectos son un reflejo de la realidad dentro del aula de clase.

El contexto del proyecto de aula depende de los objetivos del currículo o programa, del nivel e intereses de los estudiantes, de las expectativas de la clase, del tiempo para su ejecución, de los materiales didácticos y de la disposición del docente (Cameron, 2008; Stoller, 2002). Además, Stoller (2002) sostiene que para llevar a cabo un proyecto de aula, el estudiante se expone a una información que le ayuda a mejorar sus habilidades en la lengua y sus destrezas en un contenido académico.

Según el mismo autor, para desarrollar un proyecto de aula se deben considerar diez (10) pasos:

1. Los estudiantes y el docente negocian y discuten para escoger el tema del proyecto.
2. Los estudiantes y el docente negocian las actividades durante el desarrollo del proyecto y la evaluación final.
3. Los estudiantes y el docente determinan la estructura del proyecto; es decir, la fase introductoria, el desarrollo y la culminación del mismo.
4. El docente hace la explicación gramatical según las necesidades de los estudiantes.
5. Los estudiantes recopilan información.
6. El docente prepara a los estudiantes en el idioma durante la recopilación de los recursos didácticos y los materiales auténticos.
7. Los estudiantes recopilan y analizan la información.

8. El docente prepara a los estudiantes en el idioma para la presentación del producto final del proyecto.
9. Los estudiantes presentan el producto final.
10. Los estudiantes son evaluados y evalúan el proyecto (p. 113).

Con la planificación del proyecto de aula, el docente facilita el uso de la lengua y prueba sus habilidades y creatividad para adaptar los recursos didácticos a los contenidos académicos (Cameron, 2008). Además de los aspectos teóricos que he venido revisando, no podemos dejar a un lado algunos principios que deberían ser tomados en cuenta a la hora de enseñar el vocabulario.

Principios a ser tomados en cuenta en la enseñanza del vocabulario en el contexto de ILE

La enseñanza de vocabulario debería estar sujeta a diferentes principios, Nation (2001) propone tres (3) aspectos a tomar en consideración; en primer lugar, contenido; en segundo lugar, formato y presentación y en tercer lugar, monitoreo y evaluación.

Contenido

El contenido como primer principio juega un rol importante dentro de la enseñanza del vocabulario, ya que éste ayuda a contextualizar el aprendizaje y también a decidir qué vocabulario presentar y cómo desarrollarlo. Con la ayuda del contenido, el docente puede brindar estrategias de aprendizaje dirigidas al vocabulario meta, y, a su vez, brindar la oportunidad de aprender los diferentes

aspectos o significados provenientes de una misma palabra (Nation, 2008; Read, 2008).

Formato y presentación

Antes de presentar el vocabulario nuevo, el docente debe planificar su enseñanza dentro de un formato determinado. En este formato se registra la información que se quiere impartir durante la clase. Entre otras cosas, el docente debe decidir si el vocabulario lo va a introducir de forma directa (en forma explícita) o indirecta, muy utilizada actualmente. Al usar esta última, el docente planifica diferentes actividades y/o tareas (composiciones, diálogos, exposiciones, descripción de imágenes, entre otras), a través de las cuales el vocabulario se aprende de forma significativa, se relaciona con el contenido que se está aprendiendo y se adquiere de forma no explícita (Nation, 2001; Nation, 2008).

Monitoreo y evaluación

En todo proceso de enseñanza/aprendizaje del vocabulario no debe faltar este tercer principio, es decir, este proceso debería ser monitoreado para identificar tanto las debilidades como las cualidades de los estudiantes y cómo éstas últimas pueden ser reforzadas (Nunan, 2001b; Cameron, 2008). Es por ello que, el docente debe monitorear para observar y analizar el progreso del estudiante (Hedge, 2001). Por su parte, Nation (2001) afirma que la evaluación mantiene al estudiante motivado a participar en su proceso de aprendizaje y a reflexionar sobre sus necesidades de comunicación y comprensión.

Por su parte, Hunt y Beglar (2002) sugieren siete (7) principios diferentes en la enseñanza de vocabulario. A continuación, describo cada uno de ellos.

1. Proveer oportunidades para el aprendizaje incidental del vocabulario

El aprendizaje incidental del vocabulario se puede lograr a través de la comprensión oral y la lectura extensiva. Se estima que cuando el estudiante escucha o lee por placer, el aprendizaje se facilita y el educando construye vocabulario y estructuras nuevas, y así mismo, desarrolla habilidades para entender una palabra expuesta en diferentes contextos.

2. Diagnosticar cuál de las 3000 palabras más comunes del inglés el estudiante necesita aprender

Una de las formas para diagnosticar el nivel del léxico de los estudiantes es aplicando un test, puesto que, se considera que mientras más vocabulario tengan los aprendices, más éxitos académicos obtendrán, en este aspecto coincide con Nation (2001).

3. Proveer oportunidades para el aprendizaje intencional del vocabulario

Así como es importante proveer el aprendizaje incidental, también, se considera pertinente el aprendizaje intencional puesto que, el primero, se puede usar con aquellos estudiantes que tienen un alto nivel en la lengua meta; mientras que el segundo, se puede usar con aquellos estudiantes principiantes en el aprendizaje de una LE. Para proveer oportunidades de aprendizaje intencional del vocabulario, los docentes deben: considerar las necesidades de los estudiantes, comenzar el aprendizaje por el significado de una palabra, evitar enseñar palabras de formas similares al mismo tiempo, enseñar no más de cinco a siete palabras nuevas al mismo tiempo, usar actividades que estimulen el proceso mental y usar materiales que sirvan de puente para la asociación de la L1 con la LE, en este aspecto coincide con Coady y Huckin (1997).

4. Brindar oportunidades para la elaboración del conocimiento de la palabra

La esencia de este principio no es el saber traducir una palabra sino que, el estudiante adquiera los conocimientos necesarios para poder usar una palabra determinada en el contexto apropiado. Es importante resaltar que al construir conocimiento, el estudiante tendrá la habilidad de usar el vocabulario en su producción oral y escrita.

5. Brindar oportunidades para desarrollar la fluidez con el vocabulario aprendido

Este principio se aplica a las oportunidades proporcionadas a partir de las actividades y prácticas planificadas. Por ejemplo, las prácticas orales benefician al educando en el desarrollo de la fluidez, y a su vez, las lecturas tienen grandes ventajas puesto que, el estudiante además de identificar y reconocer significados, aumenta su velocidad de lectura.

6. Experimentar adivinando el significado de la palabra a través del contexto

Adivinar el significado a través del contexto es una estrategia compleja y usualmente difícil de dominar; ha sido considerada sinónimo de alto nivel en la comprensión de la lengua meta. Cabe destacar que, para aplicar esta estrategia el docente tiene que disponer de tiempo y el aprendiz debe tratar de tomar las decisiones más acertadas. A medida que pasa el tiempo y con la aplicación continua de esta estrategia de lectura o comprensión auditiva, el estudiante dependerá menos de un docente o del diccionario; Nation (2008) coincide con ellos en este aspecto.

7. Examinar diferentes tipos de diccionarios y enseñar a los estudiantes cómo usarlos

El diccionario puede servir como una herramienta de aprendizaje, éste ofrece diferentes entradas de una misma palabra y su pronunciación. También, es un recurso usado para proveer oportunidades de aprendizaje intencional; es por ello que, el docente debería facilitar su manejo para que el aprendiz adquiera habilidades de interpretación, análisis y construcción de conclusiones de la información allí presentada, del mismo modo Coady y Huckin (1997) coinciden con este principio y Nation (2008) también es de la misma opinión.

Existen diferentes maneras de involucrar y tomar en cuenta los principios mencionados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, en especial en la enseñanza/aprendizaje del vocabulario. Una de ellas es a través de los diferentes tipos de actividades que se pueden desarrollar, algunas de las cuales describo a continuación.

Actividades para desarrollar vocabulario

Para Graves (2007), las actividades facilitan el “input” (información de entrada comprensible (Krashen, 1982) bien sea de forma oral o escrita. Mediante el desarrollo de las actividades, el docente puede observar cuidadosamente el desempeño de los estudiantes; a su vez, las actividades maximizan las oportunidades para el aprendizaje y el uso incidental del vocabulario mientras que los estudiantes se centran en desarrollar sus habilidades de forma oral o escrita (Graves, 2007). Es importante resaltar que el docente debe adaptar las actividades a las necesidades, intereses y nivel de los estudiantes, a los objetivos

que pretende alcanzar y al tema que se quiere desarrollar (Graves, 2007; Nation, 2001; O'Malley y Valdez, 1996).

Para facilitar el desarrollo del vocabulario, Nation (2001) propone considerar tres aspectos fundamentales tales como la forma, el significado y el uso, y, dependiendo de lo que el docente quiera enseñar, escoger las diferentes actividades que le van a permitir el desarrollo de dichos aspectos en sus estudiantes. Por ejemplo, para desarrollar la forma, Nation propone actividades como: pronunciación de palabras, leer en voz alta, dictados, completar tablas de palabras, construir una palabra compleja o escoger la forma correcta de la misma.

Con relación al significado, el mismo autor sugiere actividades como: la conexión de la forma con el significado, las adivinanzas, los detectives de palabras, la elaboración de mapas de palabras, encontrar sinónimos y antónimos, entre otros (Nation, 2001). Finalmente, este autor sostiene que para aprender sobre el uso del vocabulario, los estudiantes pueden ordenar las palabras según su categoría y a su vez, pueden colocar las palabras en orden para crear nuevas oraciones.

Para Nation (2008), las actividades para enseñar el vocabulario deben presentarse de acuerdo con la destreza que se desea desarrollar; es decir, tanto para la comprensión y producción oral como para la escrita, los docentes pueden usar las mismas actividades, estableciendo desde un principio qué y cómo desea desarrollar el léxico.

Este autor sugiere las siguientes actividades: relato de historias, adivinar el nombre de objetos o personas a partir de la descripción de sus características, dictados, responder preguntas o elaborar las interrogantes, lectura en voz alta de

información relacionada con un tópico con la finalidad de hacer que los estudiantes registren el vocabulario relacionado con el mismo en un tabla (Nation, 2008). También, sugiere que para el desarrollo de la producción oral, los estudiantes pueden ordenar, agrupar y describir imágenes, parafrasear las palabras o frases, recontar una historia, expresar en voz alta los pasos para realizar una actividad, entre otros (Nation, 2008).

En cuanto a la comprensión y producción escrita Nation (2008) dice que estas destrezas están estrechamente relacionadas. Es por ello que, las actividades que se desarrollen para la comprensión lectora pueden ser aplicadas a su vez para la producción escrita.

Entre estas actividades se destacan las siguientes: elaboración de glosarios a partir de una lectura, en los cuales se registre el vocabulario desconocido; ejercicios de completación después de la lectura; uso del contexto para adivinar el significado de una palabra; uso del diccionario monolingüe y bilingüe y elaboración de mapas semánticos. Del mismo modo, se pueden combinar destrezas como leer, discutir y escribir, entre otros (Nation, 2008).

Por su parte, Cantoni-Harvey (1987) afirma que las actividades, el vocabulario y las habilidades lingüísticas enseñadas deben desarrollarse y adaptarse según el área de contenido que se está impartiendo. Por ejemplo, si el área está relacionada con la ciencia, el estudiante puede realizar lecturas especializadas, experimentos, glosarios, cuadros de comparación del vocabulario que el estudiante ya sabe con el nuevo o con el que desconoce.

Si el área de contenido está asociada con la literatura, el estudiante puede realizar dramatizaciones, poemas, cuentos, descripciones de imágenes, usando el

vocabulario aprendido (Cantoni-Harvey, 1987). El mismo autor afirma que las áreas de contenido relacionadas con las artes plásticas son flexibles puesto que, éstas tienen la ventaja de adaptarse a otras áreas. Con relación a las artes plásticas se pueden elaborar marionetas, juegos didácticos y exposiciones.

Para finalizar, un punto común en la revisión bibliográfica realizada es que es importante que el docente varíe las estrategias de enseñanza durante su praxis pedagógica. Es por ello que las áreas de contenido facilitan la enseñanza y el aprendizaje porque motivan la realización de diferentes actividades aplicables a la hora de desarrollar el léxico en la clase de una LE (Cameron, 2008). Asimismo, al planificar las actividades, el docente debería considerar en primer lugar, los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes; en segundo lugar, el planteamiento de instrucciones de forma clara y concisa y, en tercer lugar, las actividades planificadas deberían tener un fin comunicativo, permitir y contribuir con la negociación de significados, además, de facilitar la práctica y el uso constante de la lengua meta (Graves, 2007; Nation, 2001; Nation, 2008; Nunan, 2001a).

Materiales didácticos para enseñar vocabulario

Otro de los aspectos a considerar para promover la enseñanza del vocabulario y para garantizar un aprendizaje significativo, es la selección adecuada de los materiales didácticos utilizados por el docente.

Según autores como Cunningsworth (1984), García, Segura y Zamora (1994) y Hatch y Brown (1998), en el proceso de enseñanza de una LE se considera pertinente desarrollar diferentes actividades y los docentes tienen la

necesidad de decidir para qué tipo de audiencia, con qué finalidad, con qué contenidos y con qué frecuencia serán utilizados los materiales didácticos.

Por su parte, Cunningsworth (1984) clasifica los materiales en dos grupos, el primero, los materiales visuales, que son todos aquellos materiales que podemos asociar fácilmente con una imagen, son atractivos y su utilización hace el proceso de enseñanza más motivante. Algunos de estos materiales visuales pueden ser: fotos, tarjetas con imágenes, afiches, diapositivas, entre otros. El segundo grupo lo componen los materiales auditivos. Su propósito fundamental es estimular la comprensión y producción oral del idioma. Algunos de estos materiales auditivos pueden ser por ejemplo: cassettes, discos compactos, grabaciones o videos que pueden ser utilizados como material visual o auditivo dependiendo del propósito de la actividad de aprendizaje (Cunningsworth, 1984).

Sin embargo, es importante destacar que así como los enfoques y métodos de enseñanza han evolucionado, también, lo han hecho la selección y uso de materiales didácticos. Hatch y Brown (1998) afirman que los materiales han sido incorporados o desechados según la necesidad de los métodos y/o enfoques de enseñanza, en este caso, la enseñanza de una L2 o LE. Por ejemplo, bajo las premisas del método gramática-traducción, se estila usar el diccionario bilingüe como herramienta para traducir el vocabulario. Así como el método audiolingual se ha caracterizado por el uso del libro de texto, los ejercicios de repetición y de completación de vocabulario asignado por el docente (Hatch y Brown, 1998).

Con el transcurso del tiempo y con el surgimiento de nuevas maneras de enseñar una LE, el vocabulario se ha ido expandiendo hacia la cotidianidad de los estudiantes; es decir, ya no sólo se enseña el vocabulario que el docente y el libro

o diccionario proponen, si no que en las clases se han ido integrando poco a poco el vocabulario del salón, de la casa, de la comunidad, del trabajo y de la familia (Hatch y Brown, 1998).

Dentro de este proceso de evolución, el aprendizaje del vocabulario en la lengua meta se ha ido desarrollando de diferentes maneras, pasando de aprenderse por mera necesidad, es decir, por supervivencia, a un vocabulario aprendido de forma contextualizada y comunicativa (Coady y Huckin, 1997). Por ejemplo, en 1980, se impone e incrementa la importancia de los materiales preparados por y para hablantes nativos. Estos materiales en la actualidad son llamados materiales auténticos (Coady y Huckin, 1997; Hatch y Brown, 1998).

Por su parte, Graves (2007) y Richards y Rodgers (2001) coinciden en que existe una gama de materiales auténticos tales como: periódicos, avisos, recibos de pagos, historietas, revistas, publicidades, mapas, fotos, objetos elaborados de vidrio o plástico y materiales impresos de diferentes lugares que pueden ser llevados al aula de clase por los estudiantes o los docentes y ser utilizados en lugar de un libro de texto comercial.

De igual forma, Contreras y Goilo (2005) afirman que los materiales auténticos con los que puede contar un docente en el contexto educativo venezolano son: "periódicos, revistas, tiras cómicas, avisos de publicidad impreso o digital, canciones, noticias del periódico o de Internet, así como también imágenes o videos" (p.87). Es importante resaltar, que el docente de la lengua meta debe tener claro cuál es el objetivo de la actividad que va a desarrollar porque, si no tiene unos criterios establecidos para la utilización de este tipo de

material, la clase de inglés puede tomar otro rumbo y no cubrir las expectativas deseadas (Plata, 2002).

En resumen, es evidente que los profesores constantemente cambian de material didáctico para ajustarlo a las necesidades de sus estudiantes. Para Graves (2007) y McDonough y Shaw (2000) la adaptación del material permitirá el uso de nuevo vocabulario en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE sí, y sólo si, la adaptación está relacionada con los intereses y las necesidades del estudiante y los criterios pedagógicos del docente. El estudiante y el docente no sólo deberán buscar material escrito o grabado en la lengua meta sino también, deberán considerar el vocabulario contextualizado dentro de un área de contenido o tema al mismo tiempo que desarrolla estrategias de aprendizaje (Cantoni-Harvey, 1987; Hatch y Brown, 1998).

Dada la importancia de las áreas de contenido, de las actividades y de los materiales para el desarrollo del léxico y de la promoción de estrategias de aprendizaje, paso a describir éstas últimas a continuación.

Estrategias de aprendizaje

Para Oxford (1990) las estrategias de aprendizaje "son acciones específicas tomadas por el aprendiz para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más auto dirigido, más efectivo, y más transferible a nuevas situaciones" (p. 8). Para complementar esta idea, Breen (2001) sostiene que las estrategias de aprendizaje son formas individualizadas que además de facilitar el aprendizaje, están dirigidas hacia el cumplimiento de un objetivo.

Por su parte, Oxford (1990) establece doce (12) características de las estrategias de aprendizaje de una lengua:

1. Contribuyen a la meta central, la competencia comunicativa.
2. Permiten al aprendiz auto-dirigirse.
3. Expanden el rol de los docentes.
4. Son orientadoras de problemas.
5. Son acciones específicas tomadas por el aprendiz.
6. Involucran muchos aspectos del aprendiz, no solamente el cognitivo.
7. Apoyan el aprendizaje directo e indirecto.
8. No son siempre observables.
9. A menudo son conscientes.
10. Pueden ser enseñadas.
11. Son flexibles.
12. Son influenciadas por una variedad de factores (p. 9).

En definitiva, las estrategias de aprendizaje son importantes porque en primer lugar, ayudan a entender los procesos mentales del estudiante y cómo adquieren una lengua y en segundo lugar, porque con el conocimiento de éstas se le puede brindar ayuda a los aprendices menos exitosos en la lengua meta (Breen, 2001). Con relación a este último aspecto, Oxford (1990) sugiere que las estrategias sociales como realizar preguntas, cooperar con otros y establecer lazos de empatía con otros, pueden resultar útiles a la hora de aprender vocabulario puesto que, los estudiantes más capaces proporcionan "input" a sus compañeros y los retroalimentan de forma indirecta, cabe destacar que con el uso de estas estrategias, la ayuda protagoniza el proceso de aprendizaje y la competencia se ausenta (Oxford, 1990).

Asimismo, los aprendices menos capaces pueden usar las estrategias sociales con la finalidad de realizar preguntas, consultar, clarificar, verificar o corregir la información con una persona más capaz como el docente, un hablante nativo o estudiantes de alta competencia en el idioma (Oxford, 1990).

Específicamente en cuanto al aprendizaje del vocabulario, Oxford (1990) expresa que las estrategias de memoria y de compensación pueden ser significativas para el estudiante puesto que son herramientas influyentes al momento de pensar, aprender y recordar información, mientras que Nation (2001) considera que éstas pueden ser desarrolladas según sus necesidades de comunicación. Se pueden distinguir como estrategias de memoria las siguientes: la agrupación, la asociación, la ubicación de nuevas palabras en contexto, el uso de la imaginación, el mapa semántico, el uso de palabras claves, la representación de sonidos en la memoria, el repaso, el uso de movimientos físicos o de sensaciones, entre otras. Las llamadas estrategias de compensación son: el uso de claves lingüísticas, el uso de sinónimos, la selección de un tema, el uso de la lengua materna, la acuñación de nuevos términos, entre otras (Oxford, 1990).

Además, la misma autora considera que estrategias como el subrayado, el resumen, la toma de notas, la auto-evaluación, el solicitar una aclaratoria, las observaciones y la traducción ayudan a adquirir vocabulario y mantienen al estudiante usando la lengua meta (Oxford, 1990).

Entre otras estrategias Oxford (1990) propone la traducción o uso de la LM como estrategia para el desarrollo del léxico en la LE, la cual permite a los estudiantes usar su propia lengua como base para la comprensión del vocabulario nuevo. Además, de ejercer esta influencia, la L1 puede ser una estrategia muy útil

que ayuda a adquirir vocabulario en la L2, ya que con la identificación, traducción y uso de cognados (palabras con características ortográficas y de pronunciación similares) los estudiantes pueden realizar distinciones semánticas y de uso del registro (Schmitt, 2010). Sin embargo, los docentes también deben enseñar que existen falsos cognados que pueden confundir y ser una barrera para el desarrollo del léxico puesto que, son palabras que se escriben y pronuncian parecido pero cuyo significado es diferente (Schmitt, 2010).

Así como es importante el desarrollo de estrategias de enseñanza/aprendizaje, el uso de la LM también lo es a la hora de desarrollar el léxico en una clase de LE; por tal razón, lo describo a continuación.

El uso de la lengua materna (LM)

Para Ellis (1994) el uso de la LM en una clase de LE se puede presentar en dos formas: "la débil y la fuerte" (p. 223). En la primera, los estudiantes mediante clases explicativas de teoría se ven expuestos a la LM durante el desarrollo de la clase en la LE, creando cierta dependencia, transferencia de significado e inseguridad en los estudiantes, y, en la segunda, los estudiantes puede que usen la L1 y desarrollen destrezas superiores en la L2, creando factores afectivos positivos tales como una ansiedad baja, motivación y creencia en sí mismo (Ellis, 1994).

Para Cameron (2008) los docentes pueden usar la LM para:

- Explicar aspectos de la lengua extranjera.
- Traducir palabras u oraciones.

- Dar instrucciones.
- Chequear comprensión de concepto, discurso, texto o ilustraciones.
- Adquirir el idioma.
- Centrar la atención de los estudiantes.
- Evaluar.
- Hablar sobre el aprendizaje.
- Dar retroalimentación.
- Disciplina y control, y,
- Conversar amable e informalmente con los estudiantes (Cameron, 2008, pág. 201).

Y los estudiantes pueden usar la LM para:

- Pedir ayuda al docente o los compañeros, y,
- Responder las preguntas del docente (Cameron, 2008, pág. 202).

Después de haber presentado la fundamentación teórica que sustenta esta investigación, en la siguiente sección reseño algunos estudios que tienen puntos en común con la misma.

Antecedentes bibliográficos

En esta sección describo algunos estudios relacionados con la enseñanza/ aprendizaje del vocabulario, los cuales han sido agrupados en tres grupos; en el

primero, se mencionan los trabajos de Kojic-Sabo y Lightbown (1999), de Terrazas y Agustín (2009); así como también, el de Xu (2010), relacionados con la enseñanza/aprendizaje del vocabulario. En el segundo, reseño estudios relacionados con la Instrucción Basada en Contenido de Hernández (2005), de Kiziltan y Ersanli (2007) y de Valentine y Repath-Martos (1992). Finalmente, describo las investigaciones de Brett, Rothlein y Hurley (1996), de Kim (2008), de Thanh y Thu (2003) y de Puente (2011) relacionadas con las tareas y/o actividades usadas para desarrollar el vocabulario.

Estudios relacionados con la Enseñanza/Aprendizaje del vocabulario

Con relación al aprendizaje del vocabulario, Kojic-Sabo y Lightbown (1999) realizaron un estudio bajo el paradigma cuantitativo sobre las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para aprender vocabulario y su relación con el aprendizaje exitoso. Este estudio fue realizado en dos ambientes diferentes. El primero, en un ambiente constituido por 47 estudiantes de inglés como segunda lengua (IL2) a nivel de pregrado en la Universidad de Concordia, Montreal; y el segundo, en un ambiente constituido por 43 estudiantes de estudios preuniversitarios de inglés como lengua extranjera (ILE) en el norte de Yugoslavia.

Estos autores se plantearon cuatro preguntas de investigación, una (1) pregunta general y tres (3) específicas, las cuales fueron respondidas gracias a la información recolectada a través de tres instrumentos. El primero, un cuestionario adaptado del trabajo de Sanaoui (1992), usado para medir las estrategias desarrolladas por los estudiantes para aprender vocabulario; el segundo, un set de cloze tests para evaluar el conocimiento del vocabulario y la competencia de la

lengua, y el tercero, una serie de preguntas etnográficas relacionadas con la edad, sexo e idiomas.

Para analizar los datos, éstos fueron agrupados en dos categorías: la estructurada y la no estructurada. Este estudio concluyó que los dos grupos exhibieron diferencias significativas en el uso de algunas estrategias. El análisis condujo a determinar que existe una posible relación entre las estrategias usadas y el aprendizaje exitoso. Mientras más estrategias utilizaban los estudiantes para aprender vocabulario, más alto era el nivel de aprendizaje, mientras que, la falta de esfuerzo para usar estrategias, pudo ser asociada con una actuación pobre. Por último, Kojic-Sabo y Lightbown (1999) encontraron que el tiempo y la independencia fueron dos factores medibles, que influyeron tanto en el aprendizaje exitoso del vocabulario como para adquirir competencia comunicativa en ambos contextos (IL2/ILE).

En otro estudio cuantitativo, Terrazas y Agustín (2009) realizaron una investigación longitudinal sobre el incremento de la receptividad del vocabulario en inglés como lengua extranjera (ILE) de estudiantes que cursaban los últimos 3 años de la educación primaria y el primer año de la educación secundaria en España. El propósito del estudio fue determinar si había un incremento significativo en la percepción del léxico de los estudiantes y si la velocidad del incremento era constante y gradual en los diferentes momentos de medición.

La pregunta de investigación fue ¿Se incrementa la cantidad del vocabulario de nuestros estudiantes desde 4º grado hasta 7º grado? Y la subpregunta fue ¿Si incrementa el vocabulario, es el aumento constante? Los informantes de la investigación fueron 224 estudiantes hablantes de español,

aprendices de ILE. Los datos fueron recolectados en cuatro escuelas diferentes en España a través de un instrumento para medir la receptividad del vocabulario - la 2ª versión del test Schmitt, Schmitt y Clapham (2001). A su vez, los datos fueron analizados con el programa SPSS versión 15.0.

De acuerdo con los resultados, se demostró que los estudiantes sí incrementaron el número de palabras significativamente y con un aumento constante a medida que éstos avanzaban de grado. Sin embargo, Terrazas y Agustín confirmaron y revelaron que aunque unos estudiantes incrementaban su vocabulario algunos de estos aprendices de ILE perdían palabras de un año a otro, anulando entonces los efectos del test aplicado.

También, Xu (2010) realizó un estudio empírico sobre el efecto del uso del diccionario en la adquisición incidental del vocabulario en inglés como segunda lengua (IL2). Éste se planteó las siguientes preguntas de investigación: ¿Tendrá el uso del diccionario efecto positivo en la adquisición incidental del vocabulario en la lectura del material sin realizar listas de palabras? ¿Tendrá el diccionario de papel y electrónico diferente efecto sobre los estudiantes en la retención de una palabra inmediata? Los sujetos de este estudio fueron 60 estudiantes del nivel inicial quienes aprendían IL2 en la Universidad de Ciencia y Tecnología de Qingdao.

Para recolectar los datos se dividió a los estudiantes en dos (2) grupos de acuerdo con su competencia en el idioma y con la cantidad de vocabulario aprendido; el grupo N°1 trabajó con el diccionario de papel y un texto con glosario y el grupo N°2 trabajó con el diccionario electrónico y con el mismo texto sin glosario. Para la realización de las lecturas les fueron concedidos 15 minutos en los cuales los estudiantes debían reconocer 10 palabras en la lengua meta.

El instrumento cuantitativo utilizado para analizar los resultados fue el programa SPSS 10.0 y se utilizó la estadística descriptiva para analizar los datos tabulados. En este estudio se concluyó que el diccionario de papel es útil para que los estudiantes construyan buenos hábitos de estudio. Del mismo modo, se concluyó que, es más beneficioso para el estudiante aprender el uso del diccionario de papel que el del electrónico puesto que, el significado de la palabra podría encontrarse más elaborado, y se comprobó que era más fácil recordar el vocabulario así aprendido.

Entre otras cosas también se llegó a la conclusión que, con la aplicación de diferentes tareas se había promovido la adquisición de vocabulario incidental y, gracias a esto, los sujetos desarrollaron habilidades como el obtener el significado de una palabra por el contexto y además la palabra adquirida, permaneció en la memoria de los estudiantes más largo plazo.

Estudios relacionados con la instrucción basada en contenido

Así como las investigaciones sobre el aprendizaje del vocabulario han realizado grandes aportes a la enseñanza/aprendizaje de una lengua, también, lo han hecho los estudios relacionados con las áreas de contenido.

Valentine y Repath-Martos (1992) realizaron dos (2) estudios independientes en los que se examinaron los intereses y la motivación de los estudiantes en una clase universitaria de IL2 basada en contenido. El propósito de esta investigación fue examinar la relación entre la motivación y el diseño de la instrucción; la población estuvo constituida por estudiantes inmigrantes y extranjeros, quienes estudiaban inglés como segunda lengua (IL2) a nivel avanzado en una universidad de los Estados Unidos.

En el estudio N°1, los datos fueron recolectados a través de tres (3) cuestionarios: uno en la primera semana, otro en la segunda semana y uno en la última semana. Todos ellos tuvieron como propósito identificar la percepción, necesidades y satisfacciones de los estudiantes con relación al currículo.

En el estudio N°2, se realizó el mismo procedimiento que en el estudio N°1 pero se enfatizó más en las necesidades de los estudiantes y en las reacciones etnográficas. También, en ambos estudios se realizaron entrevistas y se examinaron los materiales de IL2 y las tareas.

Entre los resultados, se muestra que los estudiantes se preocuparon por la adquisición del vocabulario. A su vez, los resultados condujeron a establecer que las áreas de contenido generaron un alto interés. Es por ello que, los investigadores se centraron en los docentes y en la importancia de los materiales y de las tareas, las cuales motivaron y resaltaron el logro académico de los estudiantes, tanto en la adquisición del IL2 como en las clases de contenido.

Por su parte, Hernández (2005), realizó un estudio cuantitativo sobre la Instrucción Basada en Contenido, cuyo objetivo general fue determinar si la producción oral de los estudiantes mejoraba con el uso de contenidos auténticos provenientes de diferentes fuentes, y si estos contenidos servían como punto de partida ("input") para las diferentes actividades de clase. Los sujetos de la investigación fueron 21 estudiantes de segundo semestre cursantes de la asignatura Comunicación Oral (I) del inglés como lengua extranjera (ILE) en una Universidad de Costa Rica durante el año 2004.

Los datos fueron recolectados a través de cuestionarios y entrevistas; además, se recolectaron y analizaron las lecturas y las actividades realizadas en

clase, y, se analizaron las calificaciones de las evaluaciones en cuanto a la competencia en el idioma y en dos exámenes orales. Los resultados fueron tabulados y analizados; el análisis de estos resultados se caracterizó por comparar lo obtenido en el test inicial con lo obtenido en el segundo test.

Basada en los resultados obtenidos, la investigadora concluyó que el diseño de las áreas relacionadas con los contenidos activaron las estructuras de la lengua meta y entrenaron a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje, las cuales a su vez los ayudaron a resolver problemas lingüísticos. Igualmente, concluyó que las tareas basadas en contenidos debían tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Kiziltan y Ersanli (2007) realizaron una investigación bajo el paradigma cuantitativo, específicamente, con un diseño experimental. Ésta tuvo como propósito discutir las contribuciones de la Instrucción Basada en Contenido (IBC) a estudiantes de 6º. Grado, a nivel de la escuela primaria.

Los sujetos fueron escogidos de dos (2) clases de inglés como lengua extranjera (ILE) en Turquía y se dividieron en dos (2) grupos a su vez. Un (1) grupo piloto constituido por 44 estudiantes, a quienes se les enseñaron las habilidades básicas del inglés a través del Modelo Basado en Temas de la (IBC) y un (1) grupo control de 43 estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario. Los datos fueron categorizados y tabulados según los tests realizados.

Los resultados indicaron que existía estadísticamente una diferencia entre los dos grupos. Se pudo constatar que el grupo piloto desarrolló las habilidades del inglés mejor que los sujetos del grupo control. Entre las conclusiones más relevantes con relación al vocabulario, se encontró que los estudiantes

presentaron dificultad para comprenderlo durante el primer mes del estudio; por consiguiente, los investigadores buscaron la manera de captar la atención de los estudiantes a través de los materiales y consideraron cualquier dificultad con el vocabulario y la gramática.

También se reveló que los estudiantes aprendían mejor con el Modelo Basado en Temas. A estos estudiantes se les dio la oportunidad para aprender la información a través de diferentes recursos, además, con los trabajos en grupo los aprendices desarrollaron el trabajo colaborativo. Con este estudio se pudo comprobar que la lengua se aprende de una manera más significativa, también, se comprobó que este modelo enfatiza las características lingüísticas a través de los materiales usados en clase.

Finalmente, se concluyó que la Instrucción Basada en Contenido contribuye al desarrollo del vocabulario y al aprendizaje de aspectos gramaticales. A su vez, estos autores concluyeron que el Modelo Basado en Temas puede ser más efectivo con los jóvenes aprendices, que se encuentren en proceso de adquisición de la primera lengua.

Estudios relacionados con las tareas y/o las actividades usadas para desarrollar vocabulario

En esta sección reseño estudios relacionados con el desarrollo del vocabulario a través de tareas y/o actividades. El primero que describo no establece en qué idioma fue realizado el mismo, presumo que fue en inglés como lengua materna. Y el último reseñado en esta sección, a pesar de que su propósito no era investigar sobre el desarrollo del léxico, en éste emergieron diferentes categorías relevantes y pertinentes para este estudio.

Dentro del paradigma cuantitativo de la investigación, Brett, Rothlein y Harley (1996) realizaron un estudio sobre la adquisición del vocabulario a través de la comprensión oral de historias y la explicación de palabras claves. Este estudio tuvo como propósito comparar los efectos de tres condiciones; en primer lugar, la explicación del vocabulario con una breve explicación del significado de palabras claves desconocidas; en segundo lugar, escuchar la historia sin ninguna explicación de las palabras; y en tercer lugar; sin tener exposición sistemática a la historia o al vocabulario.

Los sujetos del estudio fueron 175 estudiantes de seis (6) salones de dos (2) escuelas primarias en Miami, E.E:U.U; también, participaron seis (6) profesores. Para la recolección de los datos se utilizó un (1) pre-test y un (1) post-test. El pre-test estuvo constituido por 10 ítems de selección múltiple, el cual fue administrado por el docente antes de la lectura de la historia y el post-test administrado 6 (seis) semanas después de aplicar el pre- test, éste estuvo constituido por 10 ítems de selección múltiple en los cuales se planteaban palabras desconocidas por los estudiantes. Los resultados fueron tabulados y se presentaron las derivaciones de los porcentajes del pre-test y del pos-test de cada historia leída.

Los autores de este estudio evidenciaron el valor de la lectura; leer en voz alta acompañada de explicación del léxico desconocido fue un método de enseñanza con buenos resultados. Según los resultados, los estudiantes que escucharon dos (2) historias con breve explicación de las palabras aprendieron más vocabulario que el grupo de estudiantes que escucharon las historias sin explicación de las palabras.

Por su parte, Thanh y Thu (2003) investigaron sobre el aprendizaje del vocabulario. Este estudio pretendió examinar si los juegos ayudaban al estudiante a aprender vocabulario efectivamente y cómo los ayudaba. Los métodos de recolección de datos fueron: aplicación de diferentes juegos durante las clases, los cuales fueron observados; revisión de la planificación de otros profesores y entrevistas a algunos profesores y estudiantes. A su vez, después de las clases se aplicó una encuesta para identificar la experiencia y sentimientos de los aprendices. Los participantes del estudio fueron 20 estudiantes y 2 docentes vietnamitas, quienes se encontraban a nivel inicial en el centro de idiomas para aprendices de inglés como lengua extranjera (ILE).

Los datos fueron triangulados y los resultados fueron presentados en tres (3) categorías; la primera, expectativas y actitudes de los estudiantes; la segunda, progreso del estudiante y la tercera, problemas inesperados. En este estudio se concluyó que el aprendizaje del vocabulario mediante juegos es una manera efectiva e interesante que puede ser aplicada en el aula de clases. Los resultados sugieren que los juegos pueden ser usados no sólo para mera diversión sino también, para practicar y aprender las lecciones de la lengua, logrando así el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Del mismo modo, Kim (2008) realizó un estudio cuantitativo sobre la relación del rol de la tarea inducida y la competencia del aprendiz en la adquisición del vocabulario en inglés como segunda lengua (IL2). Este estudio realizó dos experimentos; el experimento N°1 estuvo compuesto por 64 aprendices adultos del (IL2), y pretendió examinar cómo los diferentes niveles de la tarea inducida afectaban la educación inicial y la retención de las palabras metas por los

aprendices de la L2. Durante este experimento se administraron tres (3) tareas diferentes (lecturas, ejercicios de completación y composiciones).

El experimento N° 2 compuesto por 20 estudiantes adultos, también, estudiantes de IL2, pretendió examinar cómo dos (2) tareas inducidas (composiciones y escritura de oraciones) con el mismo nivel teórico, afectaron el aprendizaje inicial y la retención de las palabras metas. En su totalidad, los estudiantes pertenecían a un programa intensivo de inglés en una Universidad ubicada en la región central de los Estados Unidos.

Para medir 10 palabras metas se aplicó un pos-test; además, otro test después de dos (2) semanas de haber aplicado el pos-test y los datos recolectados fueron analizados con el programa SPSS versión 13.0. Los resultados, en el experimento N°1 mostraron que un alto nivel de relación del aprendizaje con la tarea promueve más el aprendizaje del vocabulario inicial y mejora la retención de nuevas palabras. Por su parte, el experimento N° 2 indicó que cuando las diferentes tareas tuvieron la misma carga teórica, la cantidad de aprendizaje del vocabulario inicial y la retención de nuevas palabras resultaron similares.

Por otro lado, Puente (2011) realizó un estudio cualitativo, específicamente, un estudio de casos, el cual tuvo como propósito describir y analizar el rol que tiene la lengua materna en las interacciones orales en un curso de inglés como LE en una Universidad del occidente de Venezuela. Los participantes de este estudio fueron tres (3) estudiantes y un (1) docente informante y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron la observación participante, la toma de notas, las grabaciones de audio y video y cuatro (4) entrevistas semi-

estructuradas, triangulando así, la información a partir de los datos arrojados de dichos instrumentos.

Es importante destacar que después del análisis interpretativo, la autora dividió en dos secciones las categorías y sub-categorías que emergieron. La primera, las categorías relacionadas con los estudiantes afirman que la lengua materna durante las interacciones orales sirvió para aclarar significado; esto quiere decir, que los estudiantes aclaraban términos y expresiones, solicitaban explicación gramatical y seguían la clase. Además, confirmaban su comprensión y la del docente. Otro hallazgo, los estudiantes usaban la lengua materna para construir significado, orientar las tareas, pensar en voz alta y pronunciar en inglés.

La segunda sección estuvo relacionada con el docente, en este caso el mismo usó la lengua materna para suministrar significado, traducir directamente, explicar la gramática, verificar y confirmar la comprensión de vocabulario y de las instrucciones para los estudiantes. A partir de estas categorías la autora pudo constatar que el uso de la lengua materna en una clase de lengua extranjera cumple diferentes propósitos como andamio y mediadora durante las interacciones. Este estudio tuvo como conclusión que la lengua materna podría servir como una estrategia de comunicación y mediación en situación de incompreensión.

En resumen, la mayoría de los estudios antes mencionados se realizaron bajo el paradigma cuantitativo de la investigación; sólo el trabajo de Puente (2011) fue enmarcado dentro el paradigma cualitativo. Los estudios de Kojic-Sabo y Lightbown (1999), Puente (2011), Thanh y Thu (2003), Valentine y Repath-Martos (1992) y Xu (2010) demuestran confiabilidad puesto que, estos autores

recolectaron los datos a partir de tres o más fuentes diferentes permitiendo, la triangulación de los datos. Es importante resaltar que de los diez (10) estudios reseñados sólo cinco (5) fueron realizados en el campo de la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE), los demás se enmarcaron dentro de la enseñanza/aprendizaje del inglés como segunda lengua (IL2).

Las otras cinco (5) investigaciones restantes presentan vacíos de información. En algunos casos, las preguntas de investigación sólo originan y se limitan a una respuesta positiva o negativa, excluyendo información importante que pudiera ser recolectada durante el estudio; además en otros casos, no se describen los procedimientos realizados para analizar los datos.

A pesar de que algunos de los estudios presentan vacíos, la mayoría de los hallazgos encontrados revelan la importancia del desarrollo del vocabulario y concluyen que las áreas de contenido, las actividades/tareas y tópicos o temas facilitan el desarrollo del léxico de forma contextualizada en el idioma meta. Los estudios reseñados son de gran relevancia para la presente investigación ya que, me permitieron interpretar mis hallazgos desde otras perspectivas.

A diferencia de los estudios reseñados, la presente investigación pretendió contribuir con un área del conocimiento que no ha sido explorada suficientemente, específicamente, en el desarrollo del vocabulario a través de las áreas de contenido, ya que ninguna de las investigaciones reseñadas recolectó los datos a nivel de la 3ª etapa de la Educación Básica, en contexto venezolano y en clases de inglés como lengua extranjera.

También, se diferenciará de las investigaciones reseñadas porque fue un estudio dentro del paradigma cualitativo y el diseño un estudio de casos, en el cual se recolectaron los datos a través de varias fuentes como son: entrevistas, observaciones, tests (pre y post), una escala de elicitación y los documentos usados por la docente y los estudiantes lo que permitió la triangulación de los datos obtenidos.

Resumen

En esta sección describí las bases teóricas relacionadas con el desarrollo del léxico en ILE a través de las áreas de contenido, que me sirvieron como apoyo para desarrollar este estudio. También, reseñé como antecedentes bibliográficos los trabajos de Kojic-Sabo y Lightbown (1999), de Terrazas y Agustín (2009) y de Xu (2010) relacionados con la enseñanza/aprendizaje del léxico.

Además, describí estudios sobre la instrucción basada en contenido de Hernández (2005), de Kiziltan y Ersanli (2007) y de Valentine Repath-Matos (1992); al igual que las investigaciones de Brett, Rothlein y Hurley (1996), de Kim (2008), Puente (2011) y de Thanh y Thu (2003) relacionadas con las actividades usadas para desarrollar el léxico. Cabe destacar que, los estudios mencionados estuvieron enmarcados dentro del paradigma de la investigación cuantitativa y sólo el de Puente (2011) dentro de la investigación cualitativa. Además, estas investigaciones se realizaron en diferentes niveles de la educación y la mitad fueron estudios del inglés como segunda lengua (IL2).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En esta sección describo la metodología empleada para llevar a cabo mi investigación. Primero, presento el diseño y tipo de la investigación; segundo, describo el sitio y los participantes de la investigación; tercero, menciono los procedimientos que utilicé para la recolección de los datos. Finalmente, esbozo de qué manera analicé e interpreté los datos y menciono algunos aspectos sobre la validez y confiabilidad de los resultados.

Diseño de la investigación

Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma de la investigación cualitativa que según Hernández, Fernández y Baptista (2003), es aquella en la cual se estudian las cualidades de los individuos, la calidad de los materiales o las actividades y se estudian situaciones determinadas en un contexto sin alteraciones por parte del investigador; es decir, en la investigación cualitativa se observan y se analizan situaciones desde su contexto natural. Por su parte, Dean y Rodgers (2006) y Merriam (1998) establecen que los estudios cualitativos se caracterizan por su flexibilidad y a su vez, por las acciones emergentes en cada situación dada, tales como en las observaciones, en las

entrevistas y en el análisis de los documentos. Dentro de los estudios cualitativos, los diseños que se destacan son: el Diseño Etnográfico, el Estudio de Casos y la Investigación-Acción (Villalobos, 2003). A continuación describo el Estudio de Casos, en el cual enmarqué mi investigación.

El Estudio de Casos

Esta investigación siguió los parámetros de un estudio de casos, el cual me permitió describir, explicar y analizar en profundidad un aspecto de un problema dentro de una escala de tiempo limitado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Para Merriam (1998), los estudios de casos se destacan por presentar diferentes características; es decir, estos estudios pueden ser descriptivos, particulares y heurísticos. Descriptivos, porque narran las realidades; particulares, porque estudian casos específicos sin permitir en algunos casos, la influencia de las creencias del investigador y; heurísticos, porque estudian de dónde vienen los casos y su situación actual (Merriam, 1998).

Heigham y Croker (2009) explican que el estudio de caso es un sistema limitado a un individuo o institución y el contexto donde se desenvuelve, después de identificar el caso según los intereses del investigador; el estudio de caso requiere que el investigador seleccione las herramientas acordes con el caso. En este sentido, he tomado una clase de ILE del tercer año de Educación Básica con el propósito de explorar, describir y analizar de qué manera una docente desarrolló el léxico en la lengua extranjera.

Lugar y participantes de la investigación

Esta investigación la desarrollé en una Unidad Educativa pública ubicada en una ciudad del occidente de Venezuela; en donde seleccioné una de las secciones del 3º nivel de la Educación Básica Secundaria.

Además del contexto educativo mencionado, los cinco (5) participantes seleccionados cumplieron con un perfil determinado con anterioridad para poder ser considerados como informantes en esta investigación. A continuación presento mis criterios de selección.

Para la selección de la docente, consideraré los siguientes criterios:

1. Que fuese una docente de inglés como lengua extranjera (ILE) del tercer (3º) año o nivel de Educación Básica.
2. Que considerara importante el desarrollo del léxico en su clase de ILE.
3. Que vinculara su praxis pedagógica con las áreas de contenido.
4. Que mostrara disposición para colaborar en la investigación, incluyendo ser entrevistada.
5. Que facilitara los documentos usados para desarrollar las clases.
6. Que facilitara los instrumentos de evaluación utilizados en las clases.

Para la selección de los cuatro (4) estudiantes tomé en cuenta los siguientes criterios:

1. Que estuviesen cursando el tercer (3º) año de Educación Básica en la clase observada.
2. Que sus padres autorizaran su colaboración en el estudio.

3. Que asistieran con regularidad a las clases.
4. Que mostraran motivación para desarrollar el léxico en ILE.
5. Que mostraran disposición para colaborar con el estudio facilitándome los materiales, cuadernos y evaluaciones realizadas en la clase observada y permitir ser entrevistados.

Es importante señalar que para los efectos de esta investigación, utilicé seudónimos para resguardar la identidad de todos los participantes en el estudio.

A continuación describo los procedimientos utilizados para recolectar los datos.

Procedimiento para la recolección de los datos

Los procedimientos que utilicé a la hora de recolectar los datos fueron: observaciones no participativas asentadas a través de notas de campo en el transcurso de las clases observadas; análisis de diversos documentos usados en clase tanto por la docente como por los estudiantes; entrevistas semi-estructuradas a la docente y a los estudiantes y, aplicación de un pre- y un post-test y de una escala de elicitación a los estudiantes. En la siguiente sección describo cada procedimiento detalladamente.

Observaciones

En la recolección de datos, las observaciones cumplen un rol importante para llevar a cabo un estudio de caso. Coller (2005) afirma que las observaciones permiten el contacto directo con la realidad o problema que se investiga. Es por ello que, se espera que el investigador no intervenga en la actuación de los

participantes sujetos a estudio para no alterar las situaciones desarrolladas, tomando así, nota de lo observado durante el desempeño de los mismos y los cambios que ocurren en el contexto (Coller, 2005; Heigham y Croker, 2009; Merriam, 1998). Del mismo modo, Coller (2005) recomienda el uso de un cuaderno en el cual se puedan registrar los hechos observados.

Particularmente en esta investigación, uno de los procedimientos para la recolección de los datos fue la observación no participativa o directa (Heigham y Croker, 2009) de una clase de (ILE) del tercer (3°) año de Educación Básica a nivel de secundaria durante dos lapsos académicos. Durante las observaciones, tomé notas de campo con la finalidad de registrar de qué manera la docente promovió el aprendizaje y el desarrollo del léxico en inglés. Así mismo, observé las reacciones de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Según Villalobos (2003), se observan personas y se registran diferentes aspectos de una situación en particular; esto con el fin, de orientar y ayudar a dar respuesta a las preguntas de investigación.

Por su parte, Gass y Mackey (2007) resaltan la importancia de usar otro procedimiento para recolectar datos ya que, las observaciones son fuentes importantes pero secundarias, es decir, para que sea confiable la información recolectada, el investigador debe considerar otras fuentes de recolección de datos.

Documentos

Como mencioné en la sección anterior, aunque las observaciones son importantes, deben estar acompañadas por otras fuentes de información, por tal

motivo, analicé algunos documentos escritos, que según, Coller (2005), se trata de cualquier tipo de materiales que han sido elaborados, diseñados o usados por los participantes del estudio. Los materiales tienen como propósito comparar lo que se ha encontrado en los mismos con otras fuentes de información como por ejemplo, con las observaciones (Coller, 2005).

En esta investigación, recolecté los materiales y/o los documentos escritos, usados por la docente y los estudiantes vinculados con el desarrollo del léxico en ILE tales como: material fotocopia- sopa de letras, cuadernos- descripción de imágenes, planificación-planilla administrativa, entre otros, con el fin de respaldar lo observado y complementar lo expresado por la docente y los estudiantes sujetos a estudio en las entrevistas. Según Villalobos (2003), “La recolección de materiales y documentos es una manera enriquecedora para describir y representar los valores y las creencias de los participantes en la investigación” (p. 79).

Entrevistas

Existen diferentes tipos de entrevistas como las abiertas, las semi-estructuradas y las cerradas; en este estudio de casos, consideré las entrevistas semi-estructuradas, por cuanto en la entrevista semi-estructurada, el entrevistador es quien marca la pauta y el entrevistado es quien tiene la palabra (Nunan, 1992). Por su parte, Gass y Mackey (2007) afirman que para desarrollar una entrevista se debe usar un cuestionario como instrumento, en el cual las preguntas planteadas deberían tener un propósito y estar relacionadas con la investigación. Estos

mismos autores afirman que el entrevistador debe obtener información personal como edad, estudios realizados, sexo, entre otros. Además de opiniones sobre el tema investigado, el entrevistador también debería indagar sobre el por qué de ciertas acciones (Gass y Mackey, 2007).

Además de usar un cuestionario de preguntas, se utilizó una grabadora puesto que, ésta permite recolectar los datos directos desde su fuente original, siendo de esta manera, la información grabada más confiable al eliminar el riesgo de tener que depender sólo de la memoria y/o de hacer la entrevista lenta o menos amena al tener que disponer de tiempo para escribir las respuestas y/o actitudes en su cuaderno de investigación (Coller, 2005; Seidman, 1997).

En el caso concreto de este estudio, realicé dos (2) entrevistas semi-estructuradas: una al inicio y otra al final de las observaciones, tanto a la docente como a los estudiantes. Grabé el audio de forma digital con una grabadora marca Panasonic, modelo RR-US470 y utilicé una guía de entrevista, la cual estuvo compuesta por preguntas abiertas relacionadas con la investigación. Las preguntas estuvieron dirigidas a obtener la opinión de la docente y la de los estudiantes acerca de la enseñanza/aprendizaje de vocabulario en ILE. En resumen, las preguntas tuvieron como propósito indagar sobre la opinión de la docente y la de los estudiantes acerca del desarrollo del léxico en ILE.

Pre- y post- tests

Para Gass y Mackey (2007), tanto el pre-test como el pos-test pueden ser usados para indagar sobre determinados aspectos de la lengua meta. En el

campo de la enseñanza basada en temas o contenidos, se estima que los modelos de estos tests sean semejantes a las tareas que los participantes desarrollan durante el proceso de aprendizaje para que se facilite su aplicación. Los mismos autores establecen que el pre-test se aplica para indagar acerca los conocimientos previos de los participantes sobre un tema y, el pos-test, se utiliza para indagar, comparar y analizar los conocimientos adquiridos a partir de la aplicación del pre-test (Gass y Mackey, 2007).

Específicamente, en esta investigación apliqué un pre-test al inicio del primer lapso observado para indagar acerca del vocabulario previo que tenían los estudiantes. A su vez, apliqué un pos-test al final de este mismo lapso para explorar y analizar la evolución de los estudiantes en el aprendizaje del vocabulario desarrollado en la clase ILE.

Es importante resaltar que ambos tests los apliqué en el primer lapso considerando que los estudiantes estaban acostumbrados a cierto tipo o estilo de evaluación y no quise causar un impacto, que hubiera podido ser negativo, aplicando la escala de elicitación utilizada en el 2do. Lapso puesto que, podía correr el riesgo de condicionar mi estudio e igualmente, para darle tiempo a los estudiantes mientras se adaptaban a mi presencia dentro de su contexto educativo. Para la realización de los tests indagué previamente sobre la manera como la docente acostumbraba evaluar a sus estudiantes y los adapté a la misma para que los estudiantes se sintieran cómodos al responder.

Escala de elicitación

Cuando se trata de investigar sobre el desarrollo del léxico, existen innumerables instrumentos de recolección de datos pero, la mayoría buscan medir la cantidad de palabras que los participantes adquieren según lo que el investigador tiene planteado en su propósito de estudio (Read, 2008). Los resultados en su mayoría, se limitan a dar una respuesta afirmativa o negativa a las preguntas de investigación; ejemplo de esto se puede observar en la sección de antecedentes del capítulo anterior; sin embargo, algunos autores como Read (2008), Milton (2009) y Wesche y Paribakht (2010) consideran que la escala de elicitación propuesta por éstos últimos, es un instrumento de auto-evaluación que puede ser aplicada en los estudios cualitativos; además, estos mismos autores y Gass y Mackey (2007) sugieren que los tests se pueden adaptar y utilizar en estudios cualitativos, si los resultados se sustentan con otros métodos de recolección de datos como la entrevista y/o la observación.

Wesche y Paribakht (2010) proponen una escala de elicitación que permite realizar una auto-evaluación sobre el vocabulario adquirido; esta escala tiene como propósito no sólo que el aprendiz identifique la palabra o su traducción, si no también, que auto-analice la profundidad y la amplitud del correcto uso de la palabra en contexto y evalúe su propio nivel de conocimiento de la palabra. Cabe destacar que esta escala ha sido usada por sus autores en los primeros niveles universitarios, también, ha sido aplicada al inicio y al final del curso y a estudiantes no nativos (Read, 2008; Wesche y Paribakht, 2010).

Esta escala de elicitación se caracteriza por tener cinco categorías (así llamadas por sus autores), las cuales están enumeradas del uno (1) al cinco (5) donde la número uno (1), se refiere a que el aprendiz no ha visto con anterioridad la palabra señalada; la dos (2), el aprendiz ha visto la palabra pero no sabe su significado; la tres (3), ha visto la palabra y cree saber que significa; en esta categoría se le brinda la posibilidad al estudiante de usar un sinónimo o la traducción de la palabra; la cuatro (4), conoce la palabra y sabe qué significa y la cinco (5) puede usar la palabra en una oración (Read, 2008; Milton, 2009; Wesche y Paribakht, 2010).

La escala de elicitación se aplicó al principio y al final del segundo lapso observado, para adaptar esta escala al contexto socio-educativo de mi investigación tomé como referencia la propuesta de Wesche y Paribakht (2010). Debo puntualizar que tanto los tests como la escala de elicitación estarán sustentados con las entrevistas semi-estructuradas, las observaciones y los documentos recolectados.

Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos

Los procedimientos para analizar e interpretar los datos comenzaron desde el primer momento de su recolección. En primer lugar, durante las observaciones tomé notas de campo y registré toda la información posible en un cuaderno. En segundo lugar, a la docente le solicité la planificación, los instrumentos de evaluación y los materiales usados durante las clases observadas. También, a los estudiantes les solicité los cuadernos, las evaluaciones y los materiales usados.

Después de obtenidos los materiales, los comparé y analicé con las observaciones realizadas, para obtener los aspectos que se repetían y codifiqué la información.

En tercer lugar, las entrevistas fueron realizadas en un ambiente cómodo para los participantes. Durante las entrevistas, tomé notas y grabé de forma digital las conversaciones. En cuarto lugar, los tests y la escala de elicitación fueron analizados y se sustentaron con la observación y la entrevista.

Una vez finalizadas las observaciones y realizada cada entrevista, las transcribí y analicé para así triangular la información obtenida a través de los otros métodos de recolección de datos. La información que recolecté fue clasificada por tópicos que se repetían en dichos métodos, la cual me sirvió para comparar la evolución del estudiante y así poder establecer los cambios realizados durante el aprendizaje del vocabulario desde el inicio del estudio hasta el final.

Así mismo, después de triangular y categorizar la información en los diferentes tópicos, codifiqué todos los datos recolectados, identificando cada categoría con un color determinado y registrando la información en un instrumento que diseñé, el cual estuvo dividido por categorías y en este podía reseñar, quién me aportaba la información, en qué instrumento la podía encontrar y en qué página; además, la descripción de la información que podía encontrar y ciertas observaciones. Finalmente, todos los métodos de recolección de datos fueron reorganizados y revisados exhaustivamente con la finalidad de jerarquizar toda la información y enmarcarla dentro de las posibles categorías.

Validez y confiabilidad

La validez y confiabilidad de la presente investigación se garantizó a través de la consulta a expertos para la construcción de la guía de entrevista, el pre-test, el pos-test y la escala de elicitación y, además, los datos los analicé desde cuatro (4) fuentes de información diferentes que son: las observaciones, los documentos, las entrevistas, los tests y la escala de elicitación; permitiendo entonces, la triangulación de los datos y maximizando la posibilidad de obtener credibilidad y transparencia en mis resultados.

Para Gass y Mackey (2007), la triangulación recopila diferentes técnicas y diferentes recursos que ayudan a explorar uno o varios hechos desde todas las perspectivas posibles; del mismo modo, a través de la triangulación se podrán analizar los resultados desde tres o más diferentes perspectivas (Villalobos, 2003).

Los resultados de este estudio son válidos y confiables aunque no podrán ser transferidos en su totalidad a otras situaciones, participantes o contexto socio-educativo.

Resumen

En esta sección describí el marco metodológico utilizado para realizar la presente investigación. Ésta es de corte cualitativo, dentro de un estudio de casos como diseño. Los datos fueron recolectados en una Unidad Educativa pública ubicada en una ciudad del occidente de Venezuela y los participantes fueron una (1) docente y cinco (5) estudiantes de ILE del tercer (3º) año de Educación Básica de secundaria. Del mismo modo, mencioné los procedimientos usados para la

recolección de datos y los procedimientos que realicé para analizarlos. Finalmente, mencioné por qué los datos en esta investigación son válidos y confiables. A continuación describo el contexto socio-educativo en el que llevé acabo mi estudio.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO DE LOS PARTICIPANTES INFORMANTES

En este capítulo describo el contexto socio-educativo en el que llevé a cabo mi estudio de casos, de manera de ubicar al lector; adicionalmente, para que le sirva de guía para contextualizar mi trabajo y sea aún más comprensible. La información acá presentada, fue aportada por los participantes informantes y la obtuve a través de los diferentes métodos de recolección de datos mencionados en el capítulo anterior.

Por un lado, describo las características de la institución y del aula de clase donde recolecté los datos; así como también describo el programa de estudio aún vigente desde 1986, cómo fue seleccionado el proyecto de aula y el área de contenido en la clase de ILE y menciono la dinámica de la clase; por otro lado, presento a cada uno de los participantes informantes, una (1) docente y cuatro (4) estudiantes; detallando, su contexto social, su formación académica, su perspectiva sobre el ILE, su perspectiva ante el uso de las áreas de contenido para promover el desarrollo del léxico, qué tipo de contacto habían tenido con el idioma para el momento de la investigación, entre otros.

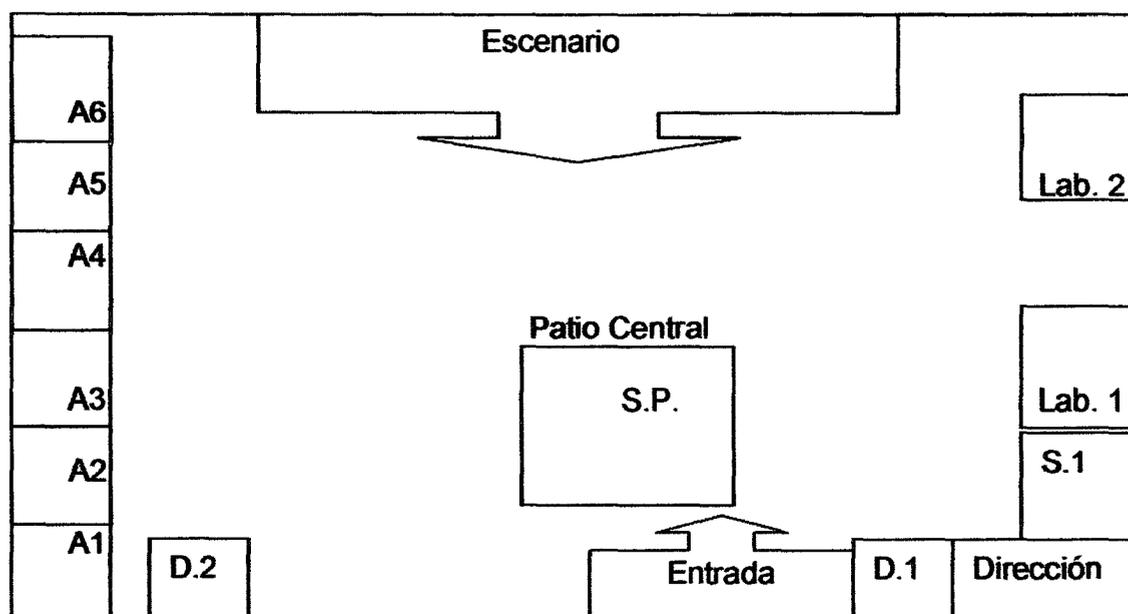
Contexto Socio-Educativo

La institución

Los datos fueron recolectados en una Unidad Educativa pública de educación secundaria ubicada en una ciudad del occidente de Venezuela. Esta institución maneja una matrícula de alrededor de mil doscientos (1200) estudiantes y una nómina de setenta (70) docentes, doce (12) miembros del personal administrativo y treinta (30) miembros del personal obrero; las clases son impartidas desde el primer (1º) año de Educación Básica hasta el quinto (5º) año de la Educación Media Diversificada y Profesional. Al finalizar los estudios en esta institución, los estudiantes obtienen el título de Educación Media General en Ciencias.

Esta Unidad Educativa funciona en una edificación en concreto de dos pisos y una planta baja de forma rectangular y los espacios están divididos de la siguiente forma:

Planta Baja:



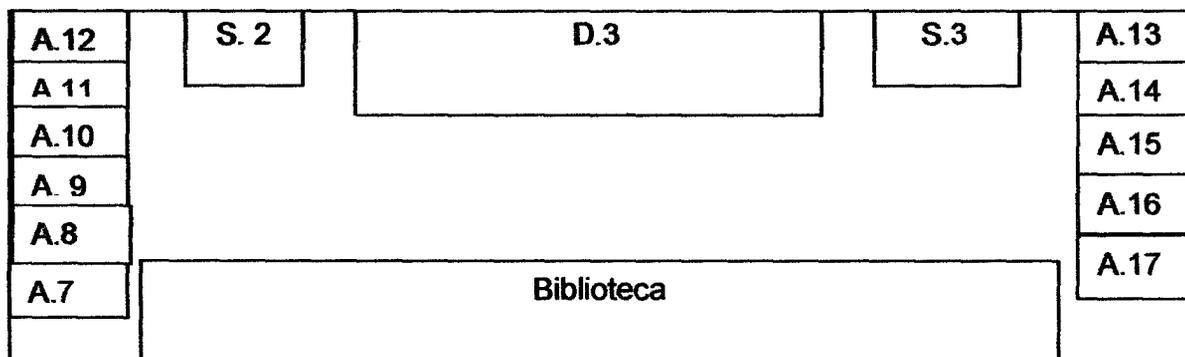
Leyenda:

- **Dirección:** Acceso destinado al director y sub-director y parte del personal administrativo.
- **D. 1:** Departamento de Planificación.
- **D. 2:** Departamento de Orientación.
- **S. 1:** Oficina para seccional de 4º y 5º años con coordinadores y parte del personal administrativo.
- **Lab. 1:** Laboratorio de Biología.
- **Lab. 2:** Laboratorio de Física y Química.
- **S.P:** Sala de profesores.
- **A1- A6:** Aulas de clases

Cuando los estudiantes están en receso o tienen tiempo libre, se pueden quedar dentro de la institución, específicamente, en el patio central donde se encuentra un pequeño escenario en el que se realizan actos culturales, académicos y/o los lunes cívicos (todos los lunes a las 7 a.m. se canta el Himno Nacional y se realizan actos según las efemérides del mes y con los estudiantes que tengan clase a esa hora).

Además, los estudiantes se pueden desplazar hacia la parte posterior de la institución, la cual llaman “zona verde” donde se ubican en este momento la cantina de la institución, unos mesones con bancas en espacio techado, un espacio al aire libre y en el costado izquierdo se encuentran dos (2) canchas deportivas.

Primer piso:

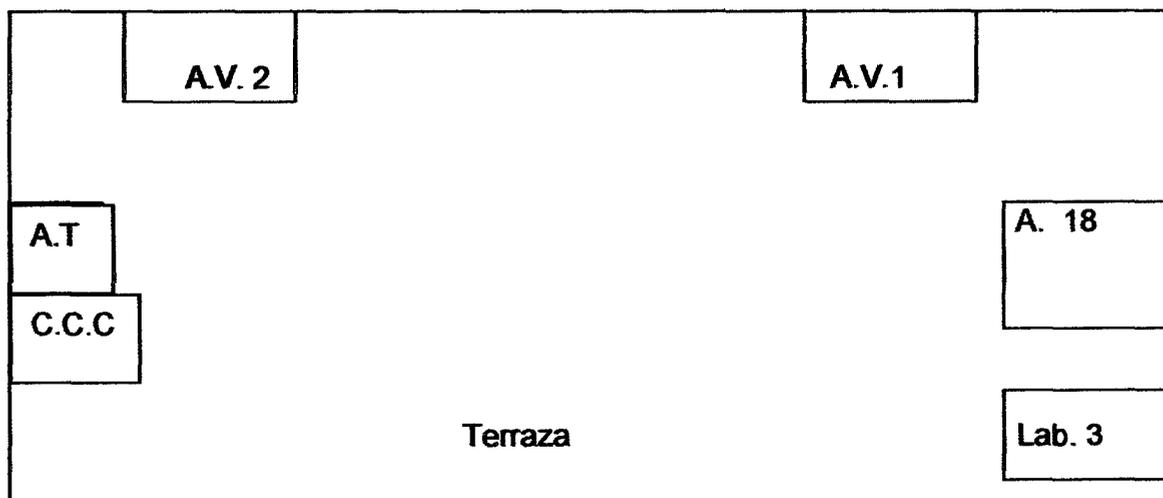


Leyenda:

- A7- A17: Aulas de clases
- S. 2: Oficina para seccional de 1º y 2º años con coordinadores y parte del personal administrativo.
- S. 3: Oficina para seccional de 3º años con coordinadores y parte del personal administrativo.
- D. 3: Departamento de Evaluación.

La biblioteca está equipada con libros de diferentes niveles y áreas, una computadora con acceso a la Internet y material como periódicos y revistas. Con relación al material didáctico en inglés, la biblioteca dispone de diccionarios bilingües, algunos libros de texto comerciales y juegos didácticos bilingües y monolingües como: bingos, juegos de preguntas y respuestas, juegos de identificación, entre otros; estos juegos fueron donados por un miembro del personal docente y fueron diseñados y creados con material reciclable por los estudiantes de la Educación Media Diversificada y Profesional del liceo.

Segundo piso:



Leyenda:

- A.V. 1 y A.V 2: Aula virtuales.
- A. T: Aula de turismo.
- A. 18: Aula de clase.
- C.C.C: Coordinación de Cultura y Centro de Ciencias.
- Lab. 3: Laboratorio de Estudios Naturales.

El aula de clase

El aula donde recolecté mis datos, era un espacio cerrado de forma cuadrada, con una puerta de madera que permanecía cerrada durante la clase y llamaba la atención por un agujero que tenía en la parte central causado por estudiantes el año escolar anterior. Este problema fue solucionado durante el segundo lapso de observación. Las paredes estaban pintadas en dos tonalidades (verde claro parte superior y marfil parte inferior). En la pared del frente, al lado de la puerta de acceso, se encontraba un pizarrón acrílico que ocupaba la mayoría del espacio en dicha pared (ver Ilustración 1 pág. 74).

La pared del fondo estaba ocupada, en su mayor extensión, por ventanas, las cuales estaban cerradas y selladas puesto que el salón contaba con aire integral, las ventanas estaban tapadas con una cortina que al principio de mi periodo de observaciones no estaba en buenas condiciones y que fue reemplazada en el segundo lapso observado (ver Ilustración 2).

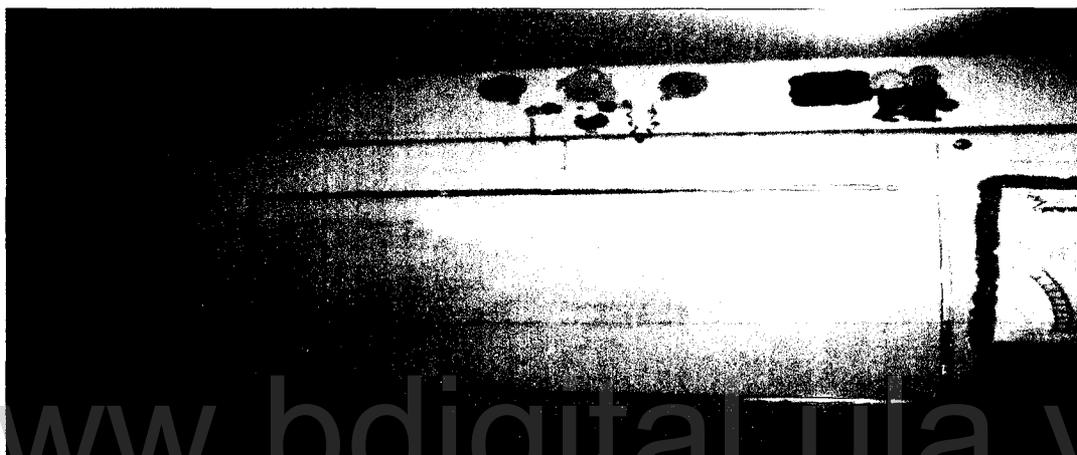


Ilustración 1: Frente del salón de clase



Ilustración 2: Vista de los pupitres y la ventana del fondo

Como se puede observar en la Ilustración 2 (arriba), en el aula había aproximadamente treinta y cinco (35) pupitres distribuidos en seis (6) filas. Al principio del primer lapso, pude observar que el aula tenía cuatro (4) tubos

fluorescentes horizontales en el techo pero dos (2) de ellos no funcionaban bien; sin embargo, en el segundo lapso, éstos fueron cambiados por bombillos ahorradores de luz tipo espiral que iluminaban el aula mejor que los anteriores. En el lado izquierdo del pizarrón y al frente de los pupitres se encontraba un (1) escritorio que en la mayoría de los casos, sólo fue usado por la docente, y tenía un agujero que ocupaba la mitad del mismo. Éste también fue arreglado para el segundo lapso de las observaciones (ver Ilustración 3).



Ilustración 3: Escritorio que usaba la docente

Las reparaciones en la iluminación, las cortinas y los agujeros en la puerta y el escritorio fueron realizadas en el segundo lapso porque el liceo no contaba con el presupuesto para ello al comenzar el período escolar, por lo que, a medida que los representantes daban colaboraciones o el liceo realizaba auto-gestión, se iban reparando los daños estructurales ocurridos durante el año escolar anterior. Es importante señalar que el aula estaba decorada con carteleras alusivas a temas de otras asignaturas (ver Ilustración 3), con algunos cuadros de los símbolos

patrios (ver Ilustración 2 pág. 74) y específicamente, a lo que el idioma se refiere, el aula tenía unas ilustraciones en la parte superior del pizarrón y de la puerta, las cuales estaban relacionados con valores humanos tales como: la amistad, la solidaridad, el respeto, entre otros; estos términos estaban identificados en inglés y en español (ver Ilustraciones 4 y 5).



Ilustración 4: Ilustraciones valores con términos en inglés y en español

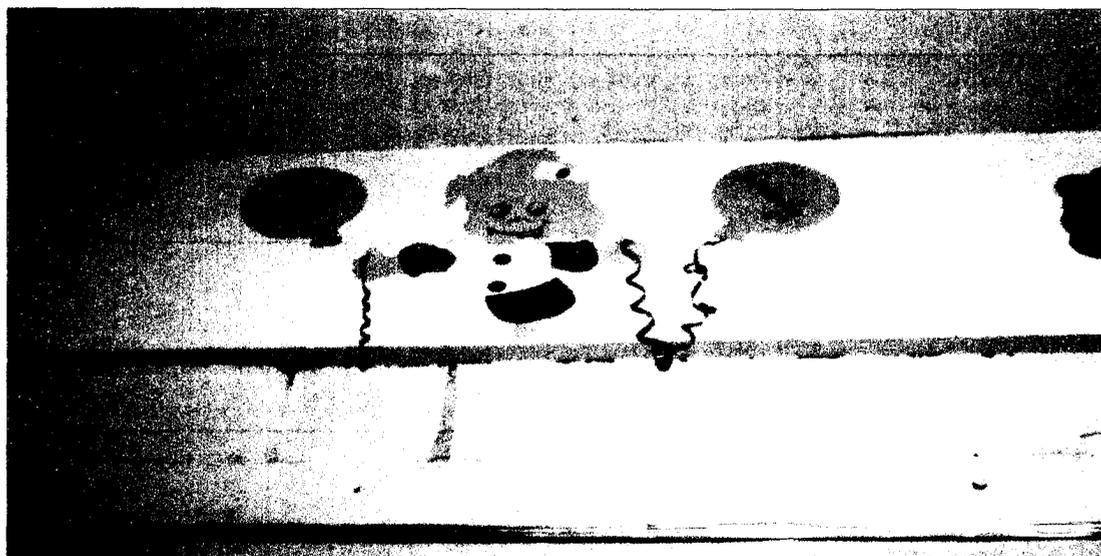


Ilustración 5: Ilustración valores con términos en inglés y en español

El programa de estudio

El programa de estudio aun vigente, es el programa de Educación Básica Inglés 7º, 8º y 9º grados, publicado según Gaceta Oficial nº 3.863, de fecha 29 de julio de 1986. En el mismo está planteado un (1) objetivo general para la asignatura y seis (6) objetivos generales para cada nivel.

Objetivo general de la asignatura:

El aprendizaje de la asignatura inglés contribuirá a la formación integral del venezolano al proporcionarle un nuevo medio de comunicación y un instrumento para el acceso directo a fuentes de conocimiento científico, tecnológico y humanístico (p. 15).

Objetivos generales del nivel:

1. Entender la lengua hablada, 2. Expresarse en forma oral en diferentes situaciones de la vida cotidiana, 3. Entender la lengua escrita, 4. Expresarse en forma escrita, 5. Utilizar esta lengua como medio para conocer las manifestaciones socioculturales de otros pueblos y 6. Adquirir las destrezas necesarias que, desarrolladas posteriormente en el Ciclo Diversificado, le sirvan como instrumento para el acceso directo a fuentes de conocimiento científico, tecnológico y humanístico (p. 15)

El programa está compuesto por cinco (5) partes: 1. Objetivos generales de grado, los cuales están planteados considerando cuatro (4) funciones del habla (interrelación personal, directiva, actitudes y referencial). 2. Objetivos específicos, los cuales se repiten en los diferentes años puesto que, pretende reafirmar las destrezas y, basados en el foque funcional, pretende cumplir con el concepto de espiral. 3. Contenido, el cual está compuesto por fórmulas gramaticales, vocablos, expresiones, entre otros. 4. Estrategias metodológicas, "las estrategias sugeridas responden al enfoque funcional... además, se recomienda utilizar los aspectos positivos de otros enfoques" (p. 20). 5. Evaluación, sugiere indicadores para que el docente planifique pero, al mismo tiempo, es libre de planificar las estrategias de

evaluación que el mismo desee según el nivel e intereses de los estudiantes (Programa de estudio Educación Básica Inglés 7º 8º y 9º grados, 1986).

Según el programa antes descrito, el docente tiene la libertad de variar las clases considerando enfoques pedagógicos diferentes al que fue tomado como base para la realización del mismo (el enfoque funcional). Por consiguiente, actualmente, muchos docentes de la tercera etapa de educación básica adaptan sus estrategias pedagógicas, materiales didácticos y evaluaciones a las diferentes áreas de contenido o temas del proyecto de aula, tomando en cuenta los aspectos gramaticales que se encuentran plasmados en el programa.

Con relación a la evaluación, el artículo 108 del reglamento general de la Ley Orgánica de Educación (2007) expresa lo siguiente:

La expresión cuantitativa de la calificación obtenida por el alumno de la Tercera Etapa de Educación Básica y en el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional, se expresará mediante número entero comprendido en la escala del uno (1) al veinte (20), ambos inclusive, en todo caso, la calificación mínima aprobatoria de cada asignatura o similar será de diez (10) puntos.

Específicamente para mi estudio, seleccioné una clase de la tercera etapa de educación básica luego de haber constatado (mediante observaciones pilotos) que, la docente usaría las áreas o temas de contenido para promover el desarrollo del léxico y las combinaba con los aspectos gramaticales señalados en el programa.

Selección del proyecto de aula

En los últimos 15 años, la educación en Venezuela ha sufrido varios cambios, especialmente los que comenzaron en la educación primaria con la aplicación de los proyectos de aula. Es solamente a partir de los últimos seis años

que se le da continuidad en la tercera etapa de educación básica y diversificada, a esta aplicación. Estos cambios han surgido de la necesidad que ha tenido el gobierno nacional de proponer una reforma curricular la cual, sin embargo, no se ha consolidado de una manera integral y de la que sólo algunas premisas han sido puestas en práctica, por lo que se presentan algunos vacíos en cuanto a su legalidad, sustento teórico y aplicabilidad. Aún cuando esta reforma curricular no ha sido oficialmente legalizada, para el momento de mi investigación, la institución y todos los docentes adscritos a la misma, seguían los lineamientos establecidos por el Ministerio de Poder Popular para la Educación, en los que se proponía el uso de los proyectos de aula como una alternativa para la enseñanza de las diferentes asignaturas que forman parte de los programas correspondientes a este nivel.

Para la selección de este proyecto de aula, se deben seguir las siguientes pautas dentro de cada institución:

1. Tomar en cuenta los parámetros que, a través de circulares emanadas del Ministerio del Poder Popular para la Educación, son enviados a las Zonas Educativas de cada estado, las que a su vez remiten estos lineamientos a cada institución educativa del estado.
2. Tomar una decisión acerca del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) - proyecto macro anual de cada institución. El PEIC es creado por los miembros del personal docente, administrativo y de servicio de cada institución, la comunidad educativa y miembros de la comunidad local, tomando en cuenta tanto las fortalezas como las debilidades de la institución. Según lo planteado en dicho proyecto se desarrollan acciones

de tipo pedagógicas, deportivas, recreativas, entre otras, durante cada lapso académico del año escolar. Además de tomar en cuenta el PEIC, la Zona Educativa recomienda abordar algunos temas tales como la paz mundial, el dengue, el H1N1, entre otros, en cada lapso académico.

3. Hacer un diagnóstico con la finalidad de detectar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cada asignatura; los resultados de este diagnóstico se convierten en la clave para negociar el tema del proyecto de aula con los estudiantes.

En mi estudio pude evidenciar que los docentes del tercer año se reunieron, discutieron y escogieron el tema del proyecto de aula sin consultar con los estudiantes. A continuación, describo la selección del área de contenido en la clase observada.

Selección del área de contenido

En la clase objeto de esta investigación, observé que la docente no consultó con los estudiantes para la selección del tema del proyecto de aula puesto que, no se sostuvo ninguna negociación durante las clases a las cuales asistí; la docente sólo se presentó con los títulos seleccionados en los respectivos lapsos observados y así lo afirmó en la entrevista al expresar que el tema fue seleccionado por el personal docente de la tercera etapa:

...El tema se seleccionaba como un acuerdo con todo el personal que laboraba por decirlo así en tercer año, y ya dentro del aula, cada quien era autónomo, cada quien en el aula dependiendo de su área pues, tenía que ver cómo abordaba el tema, ese título de lo que es el proyecto...

Por lo antes expuesto, podemos darnos cuenta de que el tema del proyecto de aula fue escogido por los docentes de las diferentes asignaturas y éste fue común para todos los terceros (3º) años; como mencioné con anterioridad, para la selección del tema no fueron considerados los intereses e inquietudes de los estudiantes tal como lo afirmó la docente en la entrevista inicial:

...No se toman en cuenta los intereses de los estudiantes, porque generalmente se trabaja en función de lo que está planteado en el programa y uno se lo presenta a los muchachos, claro en la planificación, ellos están de acuerdo con todo, cada vez que uno les presenta la planificación; pero generalmente, cuando uno da un tema pues en mi aula, en el caso mío, yo no les preguntaba...

Al preguntarles a los estudiantes sobre la selección de tema, éstos coincidieron con la docente y con lo observado, al afirmar que no fueron consultados; sin embargo, ellos estuvieron de acuerdo con dicha selección:

Patty opinó:

¡No! lo escogieron los profesores pero, ellos nos comentaron como era el proyecto, qué íbamos hacer y pues todos estuvimos de acuerdo con todo lo que nos iban a dar en cada materia yy... en inglés o sea, todo lo que nos dijo la profesora nosotros todos estuvimos de acuerdo...

Además Chiqui expresó: "Mmm... pueees... (risas) no sino, ese fue el proyecto yyy pueees, la profesora lo... lo dialogó con toda la sección que nos iba a dar el vocabulario y sí pues, todo el mundo estaba de acuerdo".

Y Xavi dijo: "¡No! La profesora llegó esa vez y dijo que ya entre todos los profesores habían elegido ese tema para todos... todos los noveno del primer lapso y nosotros estuvimos de acuerdo porque nos pareció interesante".

Una vez seleccionado el tema, la docente realizó la planificación de lapso (requisito administrativo que el docente debe entregar en el Departamento de Planificación de la institución), tomando en cuenta, en el caso del primer lapso, el tema de “Las plantas ornamentales” y, en el segundo lapso, el tema de “Las acciones humanas que influyen en el equilibrio ecológico”; la docente lo explicó de la siguiente manera:

... La clase la planifico en función del tema que se va a trabajar cómo proyecto de aprendizaje ¿no? En función del tema que se elige puees... comienzo abordar lo que se va a trabajar en el aula eeh, también los intereses que tenga cómo profesora, qué es lo que quiero lograr en función del tiempo, en función del vocabulario que se asigna para ese lapso y sí, yo organizo como una especie de cronograma, un cronograma donde yo marco las pautas de qué es lo que voy a dar, para que una cuestión ya dada, tenga secuencia con lo que continúa...

Aunque los intereses de los estudiantes no fueron tomados en cuenta a la hora de seleccionar el tema de los proyectos de aula, en el segundo lapso, pude observar que la docente les pidió a los estudiantes en español y por escrito, ideas para desarrollar la clase y su perspectiva sobre el tema seleccionado.

Dinámica de la clase

Usualmente, la docente estaba presente en el aula antes de que los estudiantes llegaran; cuando sonaba el timbre de entrada a las 7:00 a.m., la docente abría la puerta del aula y esperaba que entraran los estudiantes; al estar la mayoría de los estudiantes dentro del aula, la docente saludaba en inglés y los estudiantes respondían en coro, colocándose de pie. Después del saludo, comenzaba la clase, cada estudiante sabía que debía tener sobre su pupitre, los

útiles necesarios para el desarrollo de la clase tales como: cuaderno, lápiz, diccionario y lista de verbos. Por su parte, la docente siempre tenía sobre el escritorio un diccionario de imágenes, su cuaderno de planificación y algunas carpetas.

Cuando era un aspecto gramatical nuevo, la docente comenzaba por el vocabulario, luego lo practicaba a través de una actividad, después, enseñaba el aspecto gramatical tomando en cuenta el vocabulario enseñado y por último realizaba ejercicios colocando en práctica el aspecto gramatical y el vocabulario introducido en la clase; con frecuencia la docente terminaba la clase con ejercicios de traducción.

Si no alcanzaba el tiempo, se terminaba la actividad en la siguiente clase. Cabe destacar que en cada clase y con el fin de llevar a cabo las actividades, los estudiantes pasaban al pizarrón o la docente les pedía que leyeran en voz alta o les revisaba los cuadernos. La docente siempre monitoreaba el desempeño de los estudiantes y registraba información sobre ellos durante o al final de la clase. A continuación, describo el perfil socio-educativo de los informantes que participaron en esta investigación.

Participantes

Tomando en cuenta los criterios planteados para la selección de los participantes, escogí a una docente del plantel seleccionado que aceptó ser parte de mi investigación y al comienzo de mis observaciones, le pedí su opinión, puesto que habían sido sus estudiantes desde el primer año, sobre cuáles de ellos se

adaptaban a mis criterios de selección. Con sus sugerencias y mis observaciones iniciales, escogí a cuatro (4) estudiantes para un total de cinco (5) informantes. Por ser los estudiantes menores de edad, debí solicitar autorización por escrito a sus representantes para que participaran en mi investigación. Durante nuestra primera entrevista le solicité a cada uno de ellos un seudónimo para resguardar sus identidades. A continuación, presento a Isabel (docente-informante), Xavi (estudiante-informante), Davo (estudiante-informante), Patty (estudiante-informante) y Chiqui (estudiante-informante).

Isabel: "Espero que los estudiantes se enamoren del idioma"

En esta sección describo todo lo relacionado con la docente desde su formación académica, experiencia laboral, contacto con el idioma, filosofía de enseñanza, hasta su perspectiva sobre el nivel de los estudiantes, su opinión sobre el uso de las áreas de contenido para promover el desarrollo del léxico y su visión sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Formación académica, experiencia laboral y contacto con el idioma

Con relación a su formación académica, Isabel expresó en la entrevista lo siguiente: "Mi carrera realmente es licenciada en Letras mención Literatura Hispano-Americana, luego pues, el componente docente en la licenciatura de Educación; posteriormente, la maestría en Gestión Educativa".

Paralelamente a dicha formación académica, la docente realizó cinco (5) niveles de inglés en los cursos de extensión de una prestigiosa Universidad ubicada en el occidente de Venezuela; también durante tres (3) años, la misma

continuó su aprendizaje en una academia privada; en ésta última, además de ser estudiante, fue docente de inglés en los primeros niveles.

Para el momento de mi investigación, la docente contaba con catorce (14) años de experiencia laboral como docente de inglés; durante esos años, laboró en el instituto privado donde estudió el idioma; en una Universidad ubicada en el Sur de Lago de Maracaibo, Venezuela; también, fue docente de aula en una Escuela Básica; dictaba cursos privados durante las vacaciones para aquellos jóvenes que no habían aprobado la asignatura inglés; y, cuatro (4) de esos catorce (14) años de docencia los había ejercido en la Unidad Educativa donde realicé el estudio.

Para mantener el contacto con el idioma, la docente no había realizado cursos de actualización recientes, pero la misma manifestó que mantenía su contacto con el idioma a través de películas, música, afiches, diccionarios, tarjetas de imágenes y algunos libros comerciales que utilizaba como recursos didácticos al planificar su clase.

Filosofía de enseñanza: "Estudiar, asimilar, equivocarse, aprender"

Cuando le pregunté a la docente sobre su filosofía de enseñanza, Isabel mostró duda, inquietud y ansiedad; de tal manera que, le hice una serie de preguntas que me llevaron a la conclusión de que no tenía una filosofía de enseñanza pre-establecida. Sin embargo, Isabel expresó en la primera entrevista:

Espero que los estudiantes se enamoren del idioma, que es lo más importante, ¿verdad? sí, que se enamoren del idioma y que... en la medida que van estudiando y van avanzando que sientan que eso es una necesidad... es una necesidad que les puede mejorar la calidad de vida el día de mañana...

A pesar de que Isabel no mencionó ninguna teoría como base de su praxis pedagógica, pude darme cuenta, a lo largo de mis observaciones, que la misma esperaba que los estudiantes pusieran en práctica lo aprendido y consideraba la toma de riesgos y el cometer errores como parte del proceso de aprendizaje, tal como lo expresó en la entrevista:

Espero que los estudiantes demuestren lo que asimilaron de lo que se abordó en clase, que demuestren su... su interés por el área, que se destaquen, que se equivoquen también, yo les digo pues, si se equivocan aprenden; pero sí, la idea es la receptividad y el manejo para poder avanzar, de lo contrario no se puede avanzar...

También pude observar que Isabel dirigía la clase utilizando los principios de diferentes métodos, enfoques o modelos de enseñanza/aprendizaje de forma inconsciente. Por ejemplo, usaba la repetición del Método Audiolingual, los movimientos físicos del *Total Physical Response Method* [Método de Respuesta Física Total]; del Método Gramática- Traducción presentaba la lengua mediante fórmulas y desarrollaba ejercicios de traducción; trabajaba el idioma bajo el Enfoque de la Instrucción Basada en Contenido porque usaba un proyecto de aula conectado con el Modelo Basado en Temas; de esta manera, contextualizaba el desarrollo del léxico, según el tema, asignaba tareas; realizaba evaluación continua y tomaba en cuenta al compañero más capaz. Todo ello me llevó a la conclusión que la docente combinaba de forma inconsciente diferentes premisas tanto de la teoría conductista como de la teoría constructivista para la enseñanza del ILE.

Perspectiva sobre el nivel de los estudiantes: "... Es bueno, muy bueno..."

Antes de describir la perspectiva de Isabel sobre el nivel de los estudiantes, es importante recordar que la misma le había impartido clase de inglés al mismo grupo de estudiantes desde el primer (1º) año de Educación Básica, compartiendo un total dos (2) años consecutivos con los mismos estudiantes. Por consiguiente, Isabel conocía muy bien sus fortalezas y debilidades; además, conocía muy bien todos los nombres y apellidos de los estudiantes y cómo era su desempeño en la lengua. Isabel se expresaba positivamente de sus estudiantes, ella se veía motivada al enseñar y de igual forma, consideraba que sus estudiantes lo estaban para aprender, tal y como lo afirmó en la entrevista:

...El nivel de los estudiantes es muy bueno...muy bueno... la sección es buena porque son niños que están atentos a la clase, son niños que investigan, son niños que producen, eh... preguntan, eh... son inquietos, eh... tienen expresiones, utilizan algunas frases que cotidianamente uso en el aula, eh... mmm... sin embargo pues, les cuesta a medida que avanzamos, el vocabulario puede ser de repente o les cuesta manejar adecuadamente el diccionario pero, la sección es buena, porque en todo punto de vista, desde cualquier punto de vista en el área de inglés, ellos producen, sea oral, sea escrito, eh... en evaluaciones, ellos producen en ambas partes...

Opinión sobre el uso del área de contenido para promover el desarrollo del léxico: "... Interesante, interesante..."

Isabel consideraba que los temas utilizados en los proyectos de aula, no sólo motivaban al estudiante sino también, facilitaban el aprendizaje de estructuras gramaticales. En cuanto al aprendizaje del vocabulario nuevo, ella opinó lo siguiente:

...Interesante, interesante porque, para los muchachos es algo nuevo... algo nuevo y los veo interesados... ¿qué es esto profesora? Ellos desconocían que había una flor que se llamaba narciso, desconocían que existía una flor llamada pensamiento y dudaban ¿profesora, pero aquí dice pensamiento? Yo les decía, esa es una planta ornamental, esa es una flor, les llevé la ilustración y les dije: mire esta flor existe, el crisantemo es una flor que existe. Yo lo había confundido con el pompón y el pompón es una flor y el crisantemo es otra, familia pero, más grande y sí, me parece que ha sido interesante, ellos desconocían que existían ese tipo de flores o los nombres de esas flores o conocían la flor pero no conocían el nombre...

Visión sobre la evaluación: "Monitoreo y uso estricto del tiempo"

Isabel demostró ser una docente puntual, responsable y sobre todo muy activa. Durante cada clase llevaba un registro del desempeño de los estudiantes cuando no registraba la información durante la clase, lo hacía al final de la misma.

Constantemente monitoreaba a los estudiantes, realizando observaciones o correcciones tanto orales como escritas, éstas últimas las realizaba con un lápiz dándole al estudiante, la opción para la auto-evaluación puesto que el estudiante seguía las sugerencias realizadas por la docente. Con relación al monitoreo Isabel expresó lo siguiente:

...Lo que hago es monitorear, monitorear y cómo ya conozco la población estudiantil, conozco a mis estudiantes, yo sé quien está en la capacidad de hacerlo más rápido, quien es lento, quien produce, quien está esperando que... que termine fulano para... para ir a copiarse...

Al preguntarle a Isabel sobre su visión sobre el proceso de evaluación, la misma consideró que el docente debía tener mucha energía y control del tiempo, porque, "este proceso debe ser continuo para poder obtener buenos resultados".

A continuación, describo las particularidades de cada uno de los estudiantes informantes en mi estudio, su desempeño en clase, su motivación, su nivel; cómo mantenían el contacto con el idioma, su perspectiva sobre el aprendizaje de ILE y su visión sobre el área de contenido y el aprendizaje del vocabulario. Sin embargo, antes debo resaltar algunos detalles comunes entre ellos; como ya mencioné anteriormente, los estudiantes fueron compañeros de clase desde el primer año de la Educación Básica, todos tenían catorce (14) años para el momento del estudio, asistieron a todas las clases durante mis observaciones y de igual manera, habían tenido a la misma docente de inglés durante los dos años anteriores de estudios en la Educación Básica.

Xavi: "Siempre me ha gustado trabajar en este estilo de la profesora..."

Contexto social y académico

Xavi era un estudiante practicante de la religión Cristiana, su padre es comerciante de materiales de construcción y su madre es licenciada en Educación pero se dedicaba a ser ama de casa; además, tenía un (1) hermano de tres (3) años y una hermana de cinco (5) años de edad. Durante su tiempo libre, dos veces por semana, entrenaba fútbol, visitaba a algún amigo, chequeaba el Facebook o tocaba el piano en un grupo musical de la iglesia a la que concurría.

Para Xavi el piano era muy importante ya que lo tocaba desde los doce (12) años de edad y para él "el piano es el instrumento musical más completo que existe porque es acompañante y mezcla ritmos". Todos los domingos, asistí a los

servicios en la iglesia y cuando no participaba en el coro, participaba en los eventos deportivos de la misma.

Este estudiante se caracterizaba dentro del grupo de estudiantes seleccionados porque siempre se ubicaba en los pupitres de la parte de atrás; además, era muy observador y poco hablaba con sus compañeros de clase y la docente. También, le gustaba hacer las actividades asignadas por la docente rápidamente con el fin de participar en la consiguiente corrección o repaso durante la clase. Una de las cosas que me llamó la atención en mis observaciones, es que movía sus labios cada vez que la docente realizaba producción oral en inglés, con el fin de imitar su pronunciación.

Pude observar a Xavi muy motivado por la docente y las actividades que la misma desarrollaba en clase, y aunque sus respuestas no eran siempre acertadas, nunca se negó a participar de forma oral, en el pizarrón o realizar las actividades escritas. En la entrevista Xavi expresó su motivación: "Siempre me ha gustado trabajar en este estilo de la profesora, ya que su fórmula nos ha... ha... nos ha dado esa... esa ayuda a nosotros mismos, trabajar fácil, rápidamente y concretamente".

Xavi se veía motivado, a pesar de que siempre se sintió presionado por la forma cómo la docente trabajaba; tal como lo expresó: "En una sola clase la profe es duro con todo lo que nos trae a nosotros y nosotros rápido, siempre me ha gustado porque uno mientras más presión tiene, más trabaja, yo me considero así".

Además de la motivación mostrada por el estudiante, éste consideró que había evolucionado en su nivel como aprendiz de la lengua. En la primera entrevista, él consideró que su nivel era “medio” porque había palabras que le costaba aprender; sin embargo, a medida que avanzó el tiempo, el estudiante sintió su evolución y pensaba que era el resultado de la forma cómo la docente había trabajado desde el primer (1º) año. Xavi afirmó que su nivel era “un poco más alto” en la segunda entrevista.

Contacto con el inglés

Al principio de las observaciones, Xavi expresó que “usualmente repaso lo que vimos en clase” es decir, que su contacto con el idioma sólo se limitaba a la información que la docente podía enseñar durante la clase. Sin embargo, una vez culminado el segundo lapso observado, el estudiante afirmó que en ocasiones había usado el traductor de la internet con la finalidad de buscar el significado de algunas palabras.

Perspectiva sobre el aprendizaje del ILE

Entre sus metas personales, Xavi esperaba estudiar en el extranjero, meta que lo motivaba a aprender el idioma, él consideraba que aprendiendo el idioma en esta etapa, le facilitaría su desempeño a nivel universitario. Además, consideraba que también era importante aprender el inglés, porque podría poner en práctica el idioma en su contexto personal gracias a que actualmente, “muchos de los productos en el mercado son provenientes de otros países y éstos casi siempre traen sus instrucciones en inglés o chino”.

Visión sobre el área de contenido y el aprendizaje del vocabulario

Xavi demostró estar motivado por trabajar el idioma de forma contextualizada, así lo expresó:

...Siii, si...si me gustó porque la profe lo demostraba, ella nos traía copias, nos mostraba dibujos, nos traía a cada rato dibujos para nosotros hacerle este... escribir lo que nosotros observamos este, la profe supo escoger los temas para trabajar con nosotros...

Además dijo:

...Es un tema bonito, ya que uno interactúa y tiene que ver mucho con las flores y las partes de las plantas, eso siempre me ha gustado a mí yy... es divertido trabajar, esta profesora es demasiado chévere, al uno trabajar con ella y más con un tema como éste...

Después de trabajar basado en un tema, el estudiante consideró que había aprendido vocabulario porque aún y cuando habían transcurrido dos lapsos, recordaba y podía usar las palabras, tal como afirmó:

...Si aprendí vocabulario, en el primer lapso y en el segundo a medida que ella lo daba uno lo aprende, lo que pasa que con el tiempo uno se le va dificultando las cosas, pero hay palabras y oraciones del primer y segundo lapso que todavía están, que yo las recuerdo, no mucho pero siii, pero sí recuerdo...

Davo: "... Uno siempre tiene fallas... Nadie es perfecto en un idioma..."

Contexto social y académico

Davo era practicante de la religión Católica, en ocasiones participaba en las misas organizadas por la urbanización donde vive. Sus padres eran divorciados.

Su mamá es Contadora y Licenciada en Educación pero ejercía sólo como

docente de Biología, Matemática y Física en un liceo de la ciudad. Davo me confesó que en varias oportunidades le explicaba física a su mamá porque tenía destrezas en esa materia. Su padre es mecánico electricista y trabajaba en un taller. Tiene un hermano mayor que estudiaba medicina en la Universidad y tocaba el violín, al igual que él, en la orquesta sinfónica del municipio donde viven.

En su tiempo libre, Davo visitaba a un amigo, jugaba juegos en línea, jugaba básquetbol o iba a los ensayos de la orquesta sinfónica. Davo toca el violín desde los cuatro (4) años de edad. Para él “el violín es un instrumento musical muy carismático porque expresa sentimiento”. Además, anualmente, Davo participaba en recitales con distintos profesores de la orquesta sinfónica.

Para el momento del estudio, Davo era el mejor estudiante de la institución, con un excelente rendimiento académico y con 19.9 como promedio. Era un estudiante que se caracterizaba por la rápida comprensión de las instrucciones en clase, por su postura ante la misma y sobre todo porque para la docente y los estudiantes cumplía el rol del compañero más capaz. Pude notar en cada clase que Davo siempre era tomado en cuenta de una u otra manera bien fuera, por sus compañeros que le consultaban vocabulario, respuestas, expresiones, confirmaban instrucciones, entre otros, o bien por la docente, para que sirviera como modelo u orientación para sus compañeros menos capaces.

En ningún momento noté rechazo hacia sus compañeros, aunque se sentaba en los primeros puestos, siempre tomó de su tiempo para responder las diferentes preguntas que éstos le hacían; en cada actividad desarrollada era el

primero en culminar, por ende, estuvo motivado y tuvo la posibilidad de que la docente le revisara su desempeño.

A pesar de que Davo se destacaba por su alto rendimiento, durante la primera entrevista manifestó que su nivel en el idioma era medio, el mismo lo expresó de esta manera:

...Pueees... no tan bueno, o sea, sabes que uno siempre aprende algo nuevo cada día distinto o sea, uno siempre tiene fallas, nadie es muy perfecto en un idioma o sea, siempre es difícil aprenderlo perooo, uno siempre cuando presta atención, entiende mejor y siempre uno va al día aprendiendo lo que hace...

Del mismo modo, Davo expresó que su nivel era medio porque se le dificultaba el aprendizaje de cierto vocabulario: "Porque uno siempre tiene fallas al menos, a veces... es cuando uno ya conoce el vocabulario y pues, uno lo domina mejor pero, el nuevo siempre cuesta".

Sin embargo, después de haber cursado dos lapsos académicos, Davo manifestó haber alcanzado un avance en su nivel de uso del idioma: "Pueees mayor porque, aprendí más en el primero y segundo lapso, aprendimos otro vocabulario que fue el de las plantas ornamentales, verbos que nunca había visto y este... un vocabulario nuevo".

Contacto con el idioma

Con relación al contacto con el idioma fuera del aula, Davo manifestó mantener intercambios con hablantes del inglés:

¡Sí! Tengo una compañera quee... bueno una vecina, que un compañero se fue para Suiza, se llama Cesar yy... de él es un intercambio de estudiantes y por él vino una muchacha de Italia, ella habla inglés y también tengo... el que se la pasa con ella habla inglés y él a veces me dice, me enseña inglés; mientras, ellos hablan, yo me pongo a pararles a ver que les entiendo...

Un tiempo después, Davo manifestó que estas personas ya no se encontraban en el país y que para entonces, mantenía el contacto con el idioma a través de los juegos en línea, así lo dio a conocer en la segunda entrevista:

...Es un juego *on line* [en línea] con más personas de otros países, del continente europeo o cualquier parte del mundo, yo los tengo en la computadora, ahorita yo tengo uno nuevo que es en inglés, todo el tiempo es en inglés; entonces, uno empieza a ver y se le hace más fácil el entendimiento. Es un juego de misiioooón, cosas así y algunas veces todo el mundo habla en inglés o a veces juegan unos españoles que saben inglés; entonces, uno les pregunta mire ¿qué significa esto? esto significa esto ¡aaah gracias!...

Perspectiva sobre el aprendizaje del ILE

Davo pensaba que aprender inglés como lengua extranjera era muy importante puesto que, éste podía servir como herramienta de comunicación en otros países y con otras personas, así lo dijo en la primera entrevista:

...Pues... muy importante ya que, es un idioma extranjero y pues, para mí, es uno de los idiomas más hablado en el mundo o sea que es una de las lenguas internacionales, más conocida que si ponte tu, te toca ir para otro país pero, tu al hablar inglés, muchas personas también lo dominan y pues eso ayuda bastante porque, es un... primero un idioma que no conocemos y es bueno saber otra lengua para así expresarse mejor y pueees, para estar más seguro...

Visión sobre el área de contenido y el aprendizaje del vocabulario

Davo expresó que le gustaba mucho aprender en contexto y que el tema le había ayudado a desarrollar sus habilidades tanto orales como escritas “porque cada conocimiento uno lo guarda y siempre va expandiéndose” Además, de facilitar su producción, Davo afirmó que el tema facilitó el desarrollo del léxico aún y cuando le costaba familiarizarse con los términos nuevos:

- ...Pues fue nuevo para mí y puees, fue fácil porque eran, normalmente eran plantas, sembrar y más... mucho vocabulario... más... como... más conocido pues... porque, que si...si era agua esteee... caminar, comer, algunas frutas, algunos vegetales pero, siempre con el vocabulario nuevo, siempre cuesta acostumbrarse a eso...

Además, el estudiante consideraba que aprendiendo vocabulario nuevo, mejoraría su calidad de comunicación en la lengua meta “es bueno aprender cada cosa diferente así uno piensa en mejorar el inglés y el lenguaje”. También, consideraba que con el aprendizaje de vocabulario podría expresarse mejor y con oraciones más complejas, tal y como lo expresó en la segunda entrevista: “Para comunicarme mejor, poder este, poder hablar mejor o sea, utilizar distintas palabras ya que, a veces utilizamos las mismas y en este caso ponte tu, podemos alargar una oración o alargar palabras, cosas así que tengan sentido”

- Patty: “... Solamente en pensar cómo es el inglés, no sé, es fascinante...”

Contexto social y académico

Patty es practicante de la religión Católica, pertenece a un grupo de catequesis con el cual realizaba actividades extracurriculares los fines de semana.

Patty vivía con sus padres, además, en su hogar también vivían su hermana mayor, su abuela materna y una tía (muda) con su hijo de ocho (8) meses. Su mamá era estudiante de Educación y su papá trabajaba como analista de operaciones en PDVSA.

En su tiempo libre, Patty visitaba a sus amigos y con ellos realizaba las actividades asignadas para el hogar; cuidaba a su primo de ocho (8) meses; veía televisión, y, los fines de semana, visitaba a una tía en Mérida. Su hermana mayor quien en ocasiones le ayudaba con las tareas, estudiaba 5º año de la Educación Media Diversificada y Profesional. La tía muda de Patty, quien vivía con ellos desde que ella tenía cuatro (4) años de edad, le enseñó el lenguaje de señas venezolanas. En el hogar sólo manejaban este lenguaje, Patty y su hermana mayor; los demás miembros de la familia se comunicaban con gestos u oralmente porque la tía leía y entendía el movimiento de los labios.

Patty era una estudiante tímida, recatada y mostraba mucha ansiedad cuando estaba realizando las actividades durante la clase. Además, consultaba constantemente con sus compañeros, mostrando de esta manera, inseguridad en lo que estaba realizando. En algunos casos incluso este factor influenciaba su desempeño, razón por la cual mostró inseguridad y ansiedad mientras le estuve realizando las entrevistas y aplicando la escala de elicitación. Patty me afirmó y explicó que se sentía de esa manera porque temía equivocarse: "No séee... es que me da miedo que se me olvide una letraaa o algo así, o que sea muy difícil y no pueda pasar".

Por sus inseguridades, Patty mostró dependencia en el uso del diccionario; al preguntarle al respecto no dudó en decir "sí, o sea, me aferro mucho al diccionario". Gracias a esta dependencia, Patty fue la que mostró más rapidez, fluidez y destreza para buscar y ubicar una palabra en el diccionario de los participantes en este estudio.

A pesar de sus inseguridades, Patty siempre se sentaba en los primeros puestos y nunca se negó a una participación en clase. También, se mostró atraída hacia el aprendizaje del idioma y muy motivada por la docente, así lo expresó en la entrevista: "La verdad es que me gustaba mucho como la profesora trabajaba, sus ejercicios orales y escritos me fascinaban; no sé, la atracción que uno siente en saber cómo se escribe eso, o sea, solamente en pensar cómo es el inglés, no sé, es fascinante"

Con relación a su nivel, Patty afirmó que era medio y explicó lo siguiente:

...Es medio pues, a veces fallo como toda persona pero mientras puedo trato de mantenerme bien en inglés y por queeee o sea, al principio yo le tenía miedo al inglés y sin embargo, todavía le tengo miedo yyy el miedo por ejemplo, en los exámenes o cosas así, hace que se me olvide y a veces fallo...

A diferencia de Xavi y Davo, al culminar los dos lapsos observados, Patty manifestó que su nivel había avanzado sólo un poco y que para el momento de la segunda entrevista permanecía en el nivel medio "porque no es que sepa todo y ni que me haya todo quedado grabado de lo que vi este año pero, algunas cosas sí o sea, lo más esencial".

Contacto con el idioma

Patty mantenía poco contacto con el idioma fuera del aula de clase, usualmente se limitaba a los contenidos que le enseñaba la docente puesto que su forma de estudiar todo lo relacionado con la clase le tomaba mucho tiempo. Patty estudiaba constantemente; además, con anticipación porque para aprenderse una palabra o estructura la deletreaba palabra por palabra, estructura por estructura, debido a que por su ansiedad, temía obtener bajas calificaciones.

Perspectiva sobre el aprendizaje del ILE

Cuando conversé con Patty sobre el aprendizaje del ILE, la misma mostró interés y motivación, ella consideraba que es algo nuevo y que el inglés es la base para obtener nuevas oportunidades, de esta forma lo expresó:

...¡Ay! A mí me encanta el inglés, no sé, porque es algo nuevo o sea, hay muchas cosas por aprender, cosas que yo; por ejemplo, nunca las había escuchado, algunas palabras que ¿qué es eso? O sea, el interés por saber que significan ¿por qué se escriben así? O sea, es como que me atrae. Porque horita el inglés es la base, porque cualquier cosa que uno vaya hacer, te piden el inglés y porque es muy bonito trabajar con eso...

Visión sobre el área de contenido y el aprendizaje del vocabulario

Para Patty haber aprendido a través de los temas fue muy interesante. El tema por el que mostró más interés fue el seleccionado por la docente durante el primer lapso (las plantas ornamentales). Además, consideraba que el tema le facilitó el aprendizaje de nuevas palabras, así como también, fomentaba el aprendizaje colaborativo, tal y como lo expresó en la entrevista:

...Eeeeh no sé, no pensé que las plantas tuvieran su nombre en inglés y tampoco sabía que las plantas que utilizábamos para adornar fueran ornamentales eeh, no sé, los nombres son lindos de las plantas en inglés, la forma en cómo nos la está enseñando por ejemplo, la profe; es una forma no sé como que nos une porque, si tú no tienes una palabra y un compañero la tiene, él te ayuda o sea, nos unimos más como grupo...

Con relación al aprendizaje del vocabulario, Patty consideraba que aprender nuevas palabras le beneficiaría en su desempeño en clase ya que, tendría las herramientas necesarias al momento en que "la profesora coloca una oración y si yo ya sé más o menos qué significa, la resuelvo rápido, paso a la pizarra o si la sé pronunciar, alzo la mano y pronuncio".

Chiqui: "Algo nuevo que yo vengo viendo y las cosas nueva siempre nos motiva"

Contexto social y académico

Chiqui era practicante de la religión Católica, a diferencia de sus compañeros participaba poco en actividades religiosas. Esta estudiante se caracterizaba por su pasión hacia el baile, practicaba danza desde los seis (6) años de edad y era parte del grupo de danza del municipio donde vive, tres veces por semana practicaba los bailes porque constantemente tenía presentaciones o participaba en encuentros o festivales a nivel municipal, estatal o nacional, para ella la danza: " es todo, es mi motivación, yo tengo que ser mejor, tengo que hacer las cosas mejor, he aprendido a ser mejor persona porque nos enseñan valores, disciplina... no sólo formarse como bailarín si no, como persona".

Chiqui vivía con sus padres, su mamá es licenciada en Educación y ejercía como coordinadora en una escuela pública en el municipio donde vivía. Su papá

es ingeniero agrónomo y trabajaba como encargado de proyectos agrónomos. Su hermano mayor vivía en Caracas y trabajaba como electro médico. Durante su tiempo libre, Chiqui estudiaba y los fines de semana realizaba las tareas.

Esta estudiante se caracterizaba por su dinamismo y rapidez para realizar las actividades dentro del aula de clase, siempre se sentaba entre los primeros puestos y prestaba mucha atención a las instrucciones que daba la docente. Noté que siempre se autocorregía cuando cometía un error, además, analizaba las situaciones que se le presentaban y se explicaba en voz alta a sí misma por qué las cosas podrían ser de una manera u otra.

Chiqui era muy conversadora durante la clase, cuando necesitaba confirmar alguna información, usualmente, se comunicaba con Davo y por último con la docente. Era muy buena compañera de clase con Patty, cuando notaba sus inseguridades, la orientaba y cada vez que Patty tenía una duda, si no le explicaba Davo o la docente, Chiqui le servía como la compañera más capaz. Aunque se caracterizaba por hablar mucho durante la clase, una vez que Chiqui comenzaba a realizar algo, se concentraba de tal manera que cuando comenzaba a desarrollar una actividad, no se detenía hasta que culminaba, esto con la finalidad de "no perder la idea" como ella misma expresó.

Para el momento de la primera entrevista, Chiqui consideraba que su nivel en el idioma era alto, y lo justificó de esta manera:

... Es alto...porqueee... porque o sea porque, sé el inglés, lo practico el inglés yy... me emociono y además, sé palabras y me siento capacitada en ayudar a otro compañero que si puedo puees... sí, siento que es alto ahí (movimiento de la mano indicando más o menos)...

Pero, para el momento de la segunda entrevista, Chiqui cambió la perspectiva sobre su nivel; además, analizó su evolución de un lapso a otro y lo expresó así:

...Mire puuuees yo, no considero ni nivel alto, ni nivel bajo, yo estoy en el nivel medio porqueee, porque comparándome con el primer lapso, en noveno se vieron temas bravos por lo menos, los verbos regulares e irregulares yo nunca los había visto, ni en séptimo, ni en octavo que estábamos con la misma profesora. Pues, yo del primer lapso al segundo lapso, para mí... para mí... si he avanzado porque yo puedo reconocer más las palabras aunque me cuesta la pronunciación pero, escribirlas si sé y también sé... sé que significa y llevarlas al español y al inglés. Yo antes no tenía la capacidad de hacer diálogos o sea, que la profesora sólo nos dijera: hagan un diálogo aja, yo no tenía y también, en cuanto a traducir sin el diccionario también, aprendí a ciertas palabras que ya conocía sin usar el diccionario no, si no que poco a poco no los fue dando y para mí, del primer lapso al segundo lapso si he avanzado bastante...

Contacto con el idioma

Chiqui manifestó que poco estudiaba el inglés fuera del aula de clase puesto que, sus intereses estaban desviados hacia su desempeño y desarrollo artístico, ya que concentraba su tiempo libre en las clases de danza. Sin embargo, manifestó que se le dificultaba la parte oral del idioma, por ende, en ocasiones utilizaba un traductor de la internet para escuchar la pronunciación de las palabras y poder imitar sus sonidos. Al igual que Patty y Xavi se limitaba a estudiar y practicar sólo el contenido enseñado por la docente.

Perspectiva sobre el aprendizaje del ILE

Chiqui pensaba que es útil y necesario aprender inglés como lengua extranjera puesto que, este es un idioma que se lo encontrará en cada etapa de su formación académica:

...Inglés puuueeees, por un lado si está bien porque nos enseña a todos, nos enseña a manejar otro idioma y que ese idioma pues, bueno, yo inglés lo vengo viendo desde sexto (6º) grado; entonces, me parece bien porque ya uno tiene buena base y cuando uno vaya a la universidad para cualquier carrera que la persona quiera estudiar siempre necesita el inglés por lo menos, si usted quiere ser médico usted va a necesitar el inglés y me parece bien porque eso va incluido dentro de el paquete educativo que lo tiene que aprender todos los estudiantes venezolanos...

Visión sobre el área de contenido y el aprendizaje del vocabulario

Chiqui expresó que le gustó trabajar más con el tema del primer lapso sobre "las plantas ornamentales" que con el del segundo lapso sobre "las acciones humanas que influían en el equilibrio ecológico" porque, la docente realizó diferentes actividades y pudo adaptar el idioma al tema. Además, para la estudiante era "algo nuevo que yo vengo viendo y las cosas nuevas siempre nos motiva". Con la adaptación del vocabulario y los aspectos gramaticales al tema del proyecto de aula, Chiqui consideraba que obtuvo beneficios para lograr un mejor desempeño en las actividades desarrolladas en clase, así lo explicó:

...En el primer lapso, tocamos más a fondo con lo del proyecto que fueron las plantas ornamentales queeee fue un proyecto donde se trabajó un nuevo vocabulario, ehhe aprendimos mucho y también, ella hacía, ella, ella agregaba, ella buscaba la manera para que nosotros redactáramos textos en inglés, adaptados al proyecto y pues fue bueno de alguna manera porque en ese caso yo aprendí aaa... con el proyecto y el vocabulario que ella nos enseñó, yo aprendí más a... a... a redactar y a traducir con textos

cortos o párrafos en inglés...eh también, seguimos los verbos regulares e irregulares, con el pasado continuo, con los superlativos y no me acuerdo que otra cosa...

Cabe destacar que Chiqui siempre ponía en práctica el vocabulario introducido por la docente y buscaba la manera de usarlo en cada actividad asignada por la misma.

Resumen

En esta sección describí el contexto socio-educativo donde realicé mi investigación, la cual llevé a cabo en una Unidad Educativa pública venezolana en la tercera etapa del nivel de educación secundaria. Además, describí a cada uno de los participantes informantes compuesto por una docente (Isabel) y cuatro estudiantes (Xavi, Davo, Patty y Chiqui) de quienes describí sus particularidades y perspectivas sobre el aprendizaje del ILE y el uso de las áreas de contenido para promover el desarrollo del léxico.

A continuación, en la siguiente sección presento el análisis e interpretación de los resultados así como también, las categorías y sub-categorías que emergieron de los datos recolectados y la triangulación de los mismos a partir de los diferentes métodos de recolección.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para contextualizar lo que a continuación presento, considero pertinente retomar lo planteado en el capítulo I. Este estudio tuvo como propósito explorar, describir y analizar de qué manera una docente de inglés como lengua extranjera (ILE) desarrolló el léxico dentro de su clase de inglés correspondiente al tercer año de Educación Básica.

En esta sección presento el análisis e interpretación de los resultados obtenidos de la recolección de datos, su conexión con la teoría y además, presento las tres (3) categorías y la sub- categoría que emergieron de la triangulación de los datos a partir de los diferentes métodos de recolección de datos. La primera categoría: “El proyecto de aula: “Ella...a la misma vez nos enseña... y todo lo explicaba dentro del proyecto...” (Chiqui)” La segunda: “El papel de la LM y la traducción en clase de ILE: “Refuerza... refuerza... permite confirmar...” (Isabel)”; teniendo como sub-categoría: “El diccionario ¿Herramienta indispensable?: “Siempre nos va a ayudar...” (Chiqui)”. La tercera: Estrategias de aprendizaje: “... Yo lo deletreo... deletreo veinte (20) veces cada palabra...” (Patty)”.

1. El proyecto de aula: "Ella... a la misma vez nos enseñaba... y todo lo explicaba dentro del proyecto..." (Chiqui)

El área de contenido o, en su defecto, los temas del proyecto de aula, son una herramienta pedagógica que permiten la contextualización de la enseñanza/aprendizaje del léxico (Cantoni-Harvey, 1987). Por tal sentido, la clase observada se vio beneficiada por el desarrollo de dicha herramienta puesto que se usaba no sólo para promover el desarrollo del léxico sino también, se usaba para conectar y enseñar el aspecto gramatical.

Al inicio de cada lapso, la docente debía presentar una planificación administrativa en la que daba cuenta de los contenidos del programa que iba a desarrollar, así como otros aspectos de formación y estrategias de aprendizaje, tal y como podemos apreciar en la siguiente ilustración:

Ejes integradores	Espacios	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Actividades	Estrategias de aprendizaje
Comunicación para el desenvolvimiento. Solidaridad. Tolerancia. Cooperación.	La creatividad. La producción. La discusión. La participación integral. La participación y el trabajo en equipo.	1.1-1.2-1.3-1.4 Uso de expresiones de interacción personal en situaciones de la vida diaria (Saludos, despedidas, presentación, disculpas) y agradecimiento) Uso del verbo <i>haber</i> en presente simple.	Los estudiantes deben ser el diccionario para utilizar datos en cuando al significado de los términos expresiones aprendidas en el aula para la elaboración de diálogos. Adquisición de la comprensión y los gestos a la interacción comunicativa.	Valoración de la lengua escrita como forma de conocimiento social. Condición en sí mismo. Actitud de solidaridad en la interacción comunicativa.	Trabajo en el aula. Uso del diccionario. Uso de expresiones. Elaboración de diálogos referente a la interacción personal.	Ejercicios escritos y orales.
Tolerancia. Cooperación. Creatividad por comunicación.	La producción. La creatividad. La participación y el trabajo en equipo.	1.1-1.4 Dar, pedir y recibir información acerca de hechos y acciones habituales. Uso del auxiliar <i>Do</i> . Doce. (presente simple) Uso de verbos. Adverbios de frecuencia. Vocabulario sobre la salud de plantas ornamentales.	Los estudiantes hacen uso del diccionario para utilizar datos y buscar el significado del nuevo vocabulario.	Valoración de la lengua escrita como forma de conocimiento social.	Ejercicios escritos y de traducción para afianzar conocimientos referentes al uso de verbos y la nueva terminología. Elaborar una copia de listas con los nuevos términos.	Ejercicios escritos con la nueva terminología en diversas actividades dentro del aula. (Ejercicios de comprensión y traducción)

Seguridad. Referencia. Cooperación. Curiosidad por el conocimiento.	La producción. La creatividad. La participación y el trabajo en equipo.	3.1 Indagar acerca de gustos y preferencias y expresados. Uso de los Pronombres reflexivos. Vocabulario sobre las partes del cuerpo. Siempre utilizar el cuerpo humano.	Los estudiantes hacen uso del diccionario para aclarar dudas sobre el manejo de nuevas palabras y expresiones. Identifican a través de ilustraciones las partes del cuerpo humano.	Confianza en sí mismos. Actitud de solidaridad.	Trabajo en el aula: Ejercicios de completación sobre los pronombres reflexivos y el vocabulario afinsivo al Proyecto de aula. A través de ilustraciones identificar las partes del cuerpo humano.	Ejercicios escritos de completación.
--	---	---	---	--	---	--------------------------------------

www.bdigital.ula.ve

Ilustración 6: Planificación administrativa de la docente correspondiente al primer lapso observado

En esta planificación podemos observar como la docente, además, de planificar estrategias pedagógicas, también, incluyó dentro de su praxis, la vinculación del aspecto gramatical con el tema de proyecto de aula.

Con relación a los aspectos gramaticales planteados en el programa y en la planificación, la docente mostraba dominio aún cuando usaba la LM constantemente. Al enseñar dichos aspectos, inmediatamente era incorporado y practicado el vocabulario relacionado con el tema del proyecto de aula. Para tener una idea de cómo se llevaba a cabo esta vinculación, observemos las siguientes

Ilustraciones:

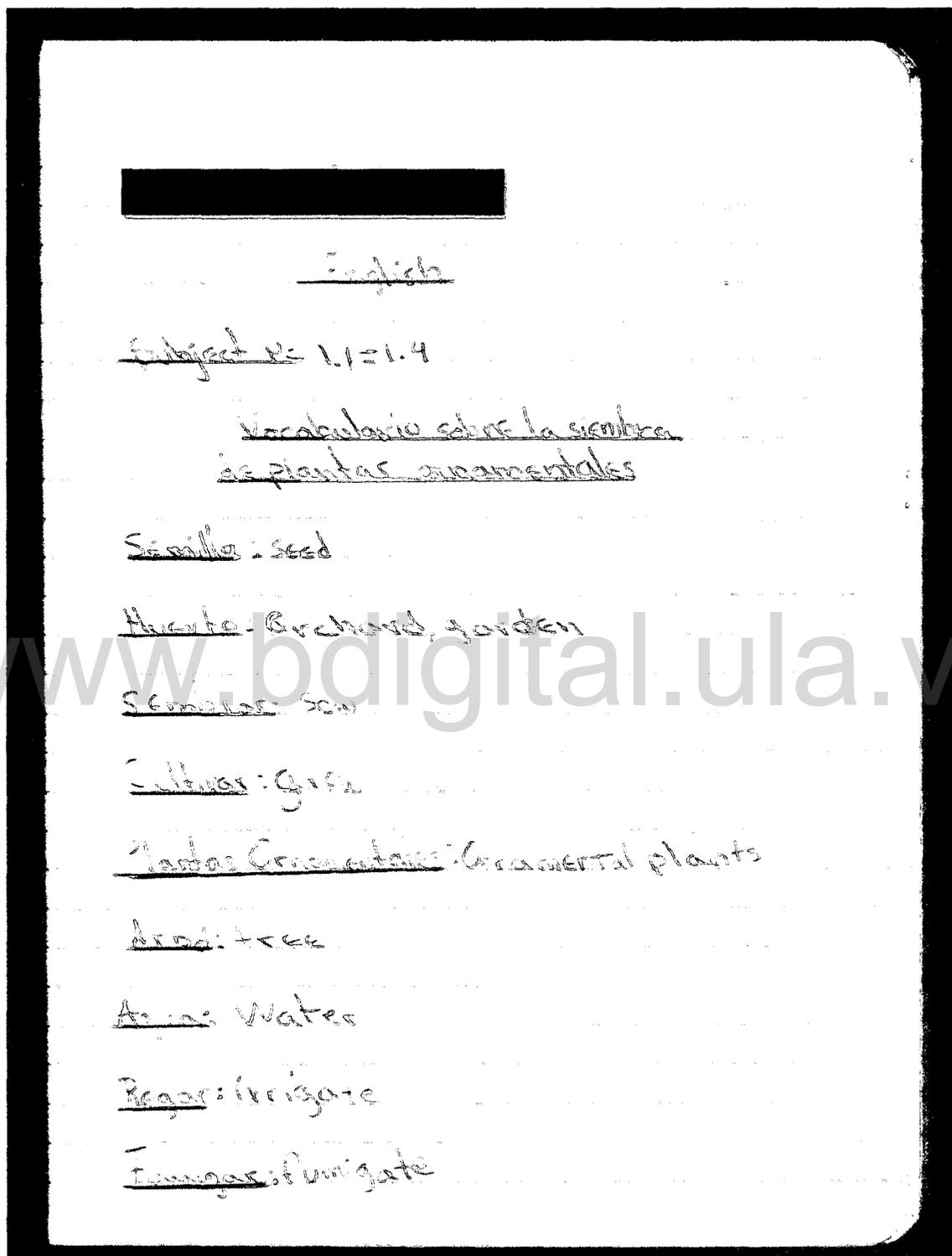


Ilustración 7: Cuaderno de Patty, lista de palabras aisladas relacionadas con el proyecto de aula.

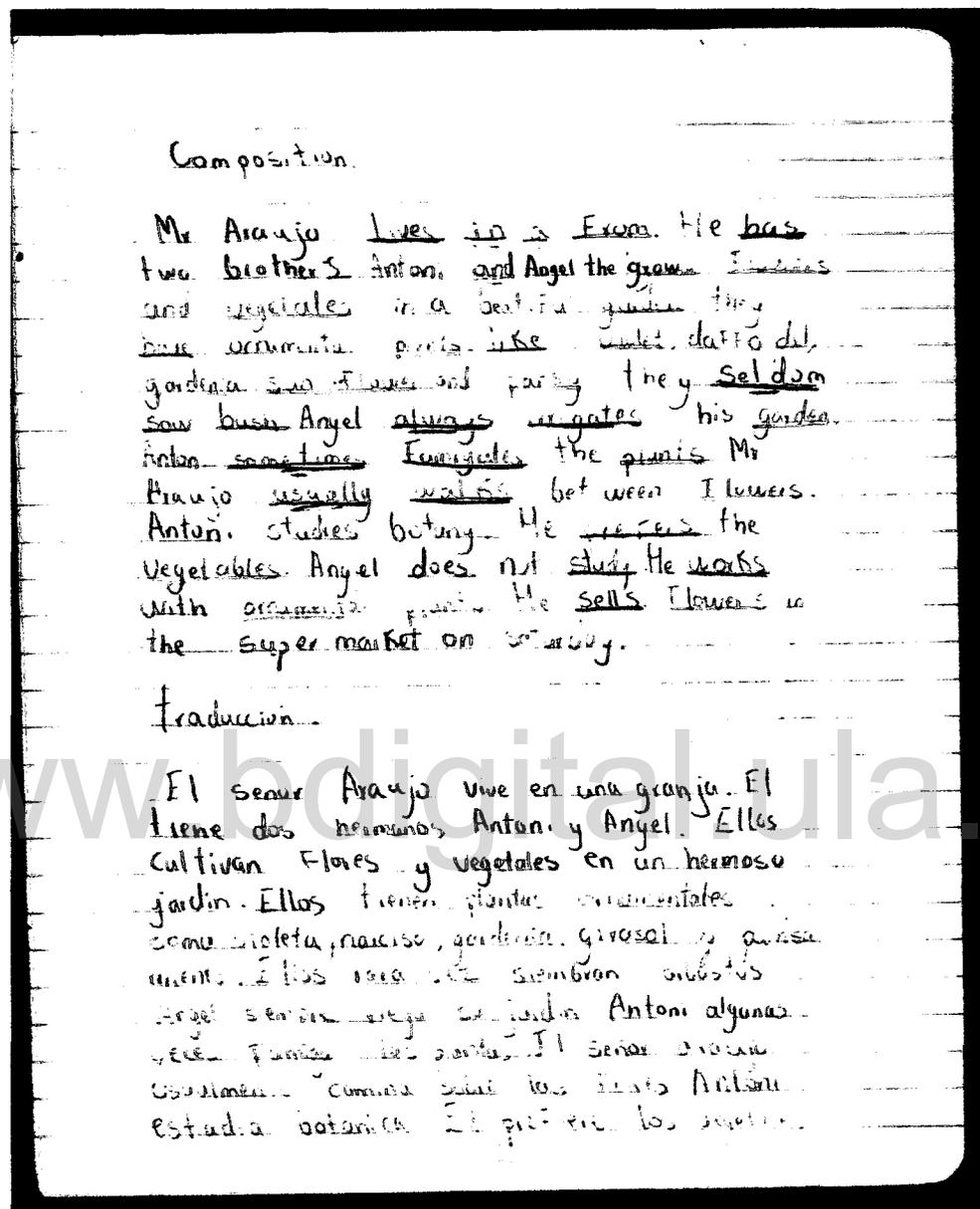


Ilustración 10: Cuaderno de Chiqui, composición usando el vocabulario relacionado con el proyecto de aula y su traducción

Al revisar las ilustraciones antes presentadas, podemos constatar que la docente primero, escribió una lista de palabras en el pizarrón y los estudiantes buscaron su traducción en el diccionario (ver Ilustración 7 pág. 108); segundo,

realizó una actividad (sopa de letras) en la que se usaba el vocabulario enseñado y esta actividad resultaba amena para los estudiantes de esta edad, (ver Ilustración 8 pág. 109); tercero, explicó aspectos gramaticales que estaban en la programación usando la LM (ver Ilustración 9 pág. 109); y cuarto, realizó una actividad, en la cual se practicó y contextualizó el vocabulario enseñado (composición); además, los estudiantes la tradujeron (ver Ilustración 10 pág. 110).

Considerando el aspecto gramatical, la docente sostuvo: “Ellos (los estudiantes) tienen que tratar de... de que haya coherencia ya sea porque, usan el vocabulario de las plantas ornamentales, ya sea porque están usando un pronombre personal o están usando un auxiliar o un verbo”.

Al analizar los datos, la conexión con aspecto gramatical no pasó desapercibida para los estudiantes; por ejemplo, para Patty la docente “siempre relacionaba, si iba a hablar del verbo *to be* [ser o estar] y el tema eran las plantas ornamentales, lo relacionaba incluyendo alguna planta, alguna pregunta...” (Ver Ilustración 11 pág. 112).

Por su parte Chiqui opinó:

... Pueees... ella lo adaptaba depende a los temas, ella daba un objetivo, explicaba el objetivo y al explicarlo ella decía esto se utiliza así, se le agrega esto, lleva tales transformaciones y ella a la vez lo adaptaba al tema del proyecto y me pareció muy bien porque cada tema le adaptaba el proyecto, no sé ella no empezaba a dar todo el tiempo plantas... plantas... plantas o el proyecto que fuera, no; si no ella o sea a la misma vez enseñaba cómo utilizar en cualquier tipo de caso y todo lo explicaba dentro del proyecto para adaptarlo dentro del proyecto...

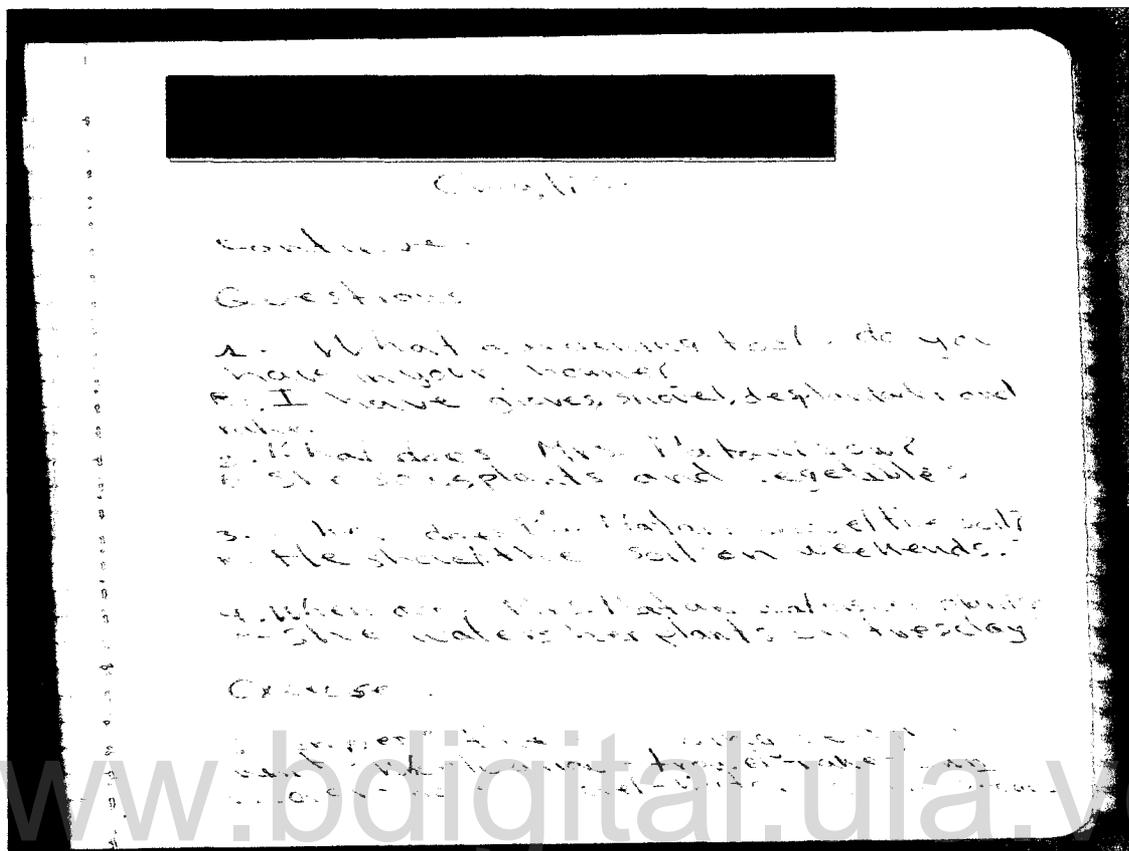


Ilustración 11: Cuaderno de Patty, uso del vocabulario relacionado con tema del proyecto de aula en ejercicios gramaticales

Cabe señalar que en la entrevista inicial, la docente manifestó que dependiendo de su finalidad, desarrollaba la clase de la siguiente manera:

... En el caso que desarrolle el tema relacionado al proyecto de aula, parto de... de una composición generalmente o de un párrafo donde se encuentran las expresiones, el vocabulario, los verbos para luego, continuar con preguntas y otro tipo de ejercicios pero sí, generalmente la composición me permite eso, que ellos se involucren, que tengan un texto, que haya un trasfondo, que tenga vocabulario, que haya relación con lo anterior, con lo que se está dando y con lo que para el momento, para el lapso yo necesitaba abordar allí como contenido de lo que se da en la materia inglés...

Igualmente, Isabel expresó que si su finalidad era enseñar aspectos gramaticales, cambiaba la dinámica y la clase se desarrollaba de la siguiente manera:

... Cambio porque primero le doy la teoría, primero les doy la teoría, les voy explicando el tiempo verbal dependiendo si es un presente, un pasado o si es con la tercera persona o es el presente perfecto; primero explico la gramática y posteriormente aplico todas estas actividades, gramática, ejercicios en función de preguntas-respuestas, en función de completación y luego si me voy a la... a la composición para que ellos hagan la traducción y posibles preguntas...

En base a lo mencionado por Isabel y apreciado en mis observaciones, pude inferir que en ocasiones, planificaba su clase bajo las premisas de la visión conductista puesto que, el aspecto gramatical era enseñado de forma explícita (Nation, 2001), partiendo de las reglas gramaticales (lo particular) hasta llegar a una producción (lo general) en la cual se aplicarían dichas reglas (Read, 2008). Mientras que si la clase comenzaba por el tema del proyecto, la misma partía de lo general a lo particular, teniendo como resultado la enseñanza/aprendizaje del vocabulario contextualizado y la enseñanza implícita de las reglas gramaticales como lo sostiene la visión constructivista (Dalton- Puffer, 2007). De acuerdo con mis observaciones, el desarrollo de las clases mantuvo siempre la misma estructura, con una inclinación hacia lo gramatical y el uso predominante de la lengua materna.

Además de la enseñanza del aspecto gramatical, el análisis de los datos arrojó que el vocabulario estuvo conectado, en su mayoría, con el tema del proyecto de aula y para llegar a esta conexión, la docente recurrió al uso de

materiales didácticos que permitieron y facilitaron el enlace, la ilustración y la contextualización del aprendizaje, y, además, fueron oportunos para estimular el aprendizaje de palabras especializadas.

Entre los materiales utilizados por la docente destacaron el uso de afiches; uno de ellos realizado por ella, relacionado con las plantas ornamentales (ver Ilustración 12), y otros comerciales, usados para describir lugares, personas y mascotas (ver Ilustración 13).



Ilustración 12: Afiche de las plantas ornamentales realizado por la docente



Ilustración 13: Afiches comerciales

Igualmente, la docente usó una sopa de letras relacionada con las partes del cuerpo humano (ver Ilustración 14) y una hoja fotocopiada relacionada con los materiales de jardinería (ver Ilustración 15).

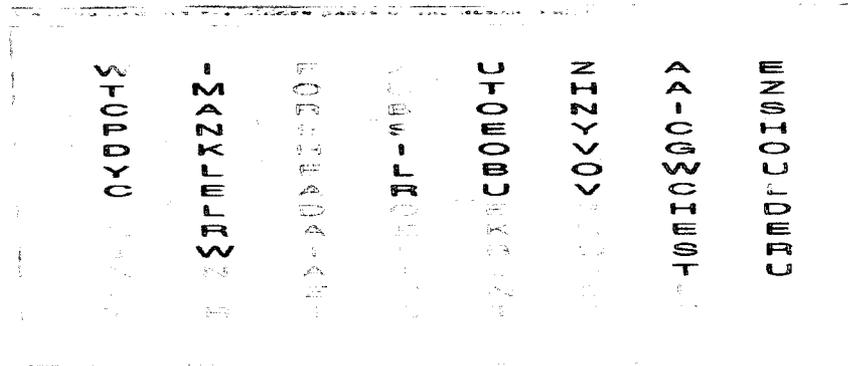


Ilustración 14: Sopa de letras

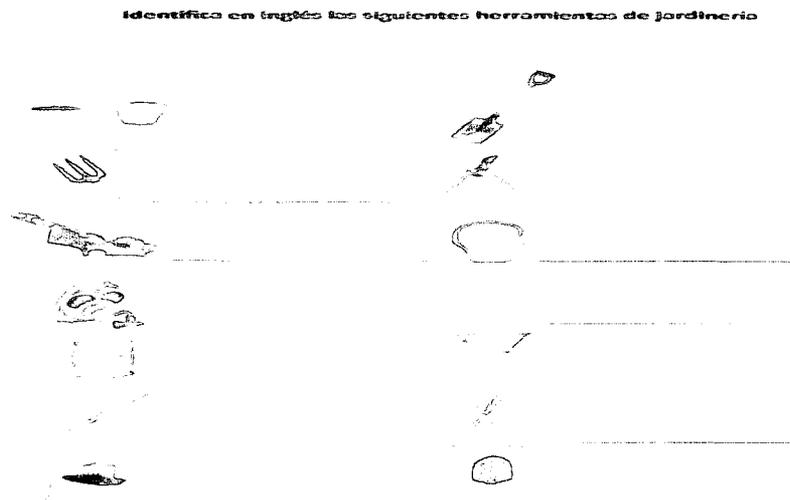


Ilustración 15: Hoja fotocopiada con los materiales de jardinería

También, como complemento de la clase, la docente usaba un diccionario de imágenes, compuesto por diferentes tipos de vocabulario con sus respectivas ilustraciones y además, el pizarrón como recurso didáctico jugaba un papel muy importante porque la docente dibujaba, señalaba y escribía constantemente en él.

Los materiales didácticos antes señalado, siempre fueron usados con la finalidad de facilitar el desarrollo de las actividades, en especial cuando las clases eran dirigidas al aprendizaje y práctica del vocabulario. A través de las ilustraciones que he presentado, podemos evidenciar cómo la docente adaptó estos materiales al tema del proyecto de aula, lo cual ilustró, facilitó y reforzó el aprendizaje de vocabulario nuevo.

En algunas ocasiones, para la docente fue difícil manejar cierto vocabulario e invitó a los estudiantes a investigarlos. Así lo explicó cuando le pregunté si había tenido que indagar o estudiar cuando enseñó el vocabulario sobre las plantas ornamentales:

... Uyy...sí tuve que estudiar, tuve que consultar, tuve que preguntar y los muchachos también, yo los mandaba, bueno no sabíamos que era trinche en castellano, yo tampoco lo sé, yo lo asumí en frente de ellos, no sé jóvenes, lo conozco, lo he trabajado pero no sé cuál es el nombre, yo les dije vayan a la ferretería y pregunten, pregúntenle a su vecino, pregúntenle a su mamá porque ellos deben saber y llegaban que sí profesora lo conocemos pero que no saben cómo se llama. Entonces fue cuando fuimos a la ferretería y nos aclararon la duda...

Con respecto a este aspecto los estudiantes manifestaron que habían indagado en varias ferreterías y, de hecho, también habían consultado con el jardinero de la institución.

Esta necesidad de recurrir a otras fuentes, demuestra que enseñar vocabulario especializado o, mejor aún, relacionado con un tema o contenido, puede resultar difícil y representa una situación a la que el docente y los estudiantes se pueden enfrentar, y en el caso específico de esta clase, motivó a los estudiantes a indagar sobre el vocabulario desconocido (Cameron, 2008).

Por otro lado, la docente comentó que no todo el vocabulario fue posible enmarcarlo dentro del tema: “no todo el tiempo lo puedo conectar con el proyecto porqueee... muchas veces pues, se amerita de otro vocabulario para ampliar la composición, el texto o para abordar otro tipo de preguntas”... “el programa me exige cierto vocabulario pero, fuera de ese vocabulario que me exige el programa, yo tenía que preparar el vocabulario en función del proyecto”.

Un ejemplo de lo antes planteado se observó cuando Isabel enseñó tanto las partes del cuerpo humano, porque estaba planteado en el programa, como las partes de la planta, el cual era vocabulario relacionado con el proyecto de aula que todos los profesores del 3er año habían acordado abordar al principio del lapso escolar en todas las asignaturas (ver Ilustraciones 16 y 17 pág. 118).



Ilustración 16: Cuaderno de Patty, partes del cuerpo humano

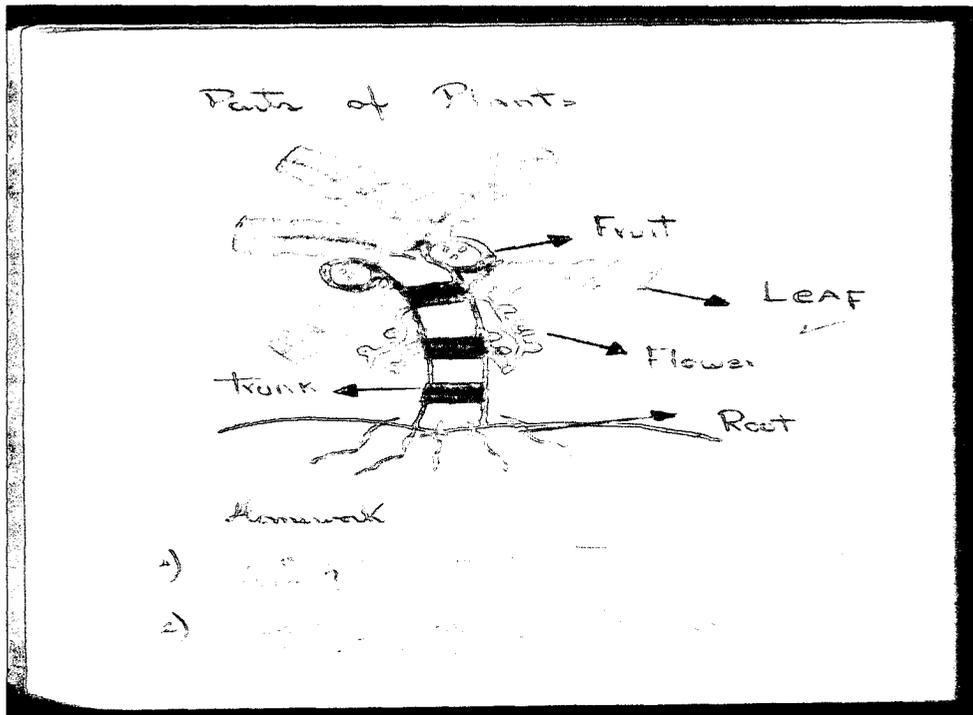


Ilustración 17: Cuaderno de Davo, Partes de la planta

Partiendo de las afirmaciones e ilustraciones, podemos evidenciar que aunque la docente enseñó vocabulario de áreas distintas, éstas guardaban cierta relación entre ellas y demostró su habilidad para adaptar los contenidos y los materiales, a la realidad del aula de clase (Stoller, 2002). Además, aunque se realizaron listas de palabras, facilitó situaciones de aprendizaje brindando ejemplos de los tipos de las plantas ornamentales que podrían encontrarse en el liceo o en sus hogares (Nation, 2008).

En resumen, en lo que respecta al tema de proyecto de aula, para todos los participantes en esta investigación fue importante aprender a través de las áreas de contenido, ya que éstas sirvieron de apoyo para aprender vocabulario nuevo en ILE (Stoller, 2002). Dichas áreas a su vez, facilitaron y ayudaron a recordar las reglas gramaticales y aunque pueden generar dificultad en el proceso de aprendizaje de una palabra, el aprendizaje es significativo (Cameron, 2008).

Igualmente la docente coincidió con los estudiantes en el hecho de que enseñar a través del contenido fue "bueno, interesante, porque tanto el profesor como el estudiante, se ven en la necesidad de ir más allá de lo que siempre se trabaja en el aula, se enriquece el profesor y se enriquece el estudiante también, me parece muuuy interesante..." También la docente manifestó que "me pareció significativo trabajar con las plantas, con las herramientas también aunque, yo sé que a los estudiantes les costó".

Para concluir podemos afirmar que el proyecto de aula cumplió un rol importante en el desarrollo de esta clase de ILE y en el proceso de enseñanza/

aprendizaje de vocabulario. En su mayoría, las clases observadas fueron desarrolladas partiendo de actividades pedagógicas y materiales didácticos diseñados con la finalidad de vincular el tema del proyecto con el vocabulario y el aspecto gramatical abordado en cada clase.

2. El papel de la LM y la traducción en clase de ILE: "Refuerza... refuerza... permite confirmar..." (Isabel)

El uso de la LM en una clase de LE en algunos casos es considerado como una amenaza o en otros como una ayuda. Según Ellis (1994) usar la lengua materna en una clase de LE puede crear dependencia, transferencia de significado e inseguridad en los estudiantes pero, del mismo modo, el uso de la LM en una clase de LE puede crear factores afectivos positivos tales como una ansiedad baja y motivación, así como puede fomentar el control de la LM y desarrollar competencias en la LE.

Para Isabel, en concordancia con lo señalado por Ellis (1994), el uso de la LM, o en su defecto, el uso de la traducción en su clase de ILE, era considerado como una herramienta pedagógica, tal como se observa en la siguiente afirmación:

... Uso el español porqueeee refuerza... refuerza lo que ya se ha visto en clase y de repente yo lo que quería era ver si... sí había llegado la información, sí lo asimilaban, sí sabían dónde se usaba un pronombre interrogativo, un auxiliar, dónde estaba el verbo, cómo se manejaba el pronombre personal, siempre era para reforzar lo que se había visto en clase y para que ellos me demostraran...

Así como la docente manifestó que utilizaba el español para reforzar el contenido gramatical desarrollado en clase, de la misma manera expresó que la LM también le servía para que los estudiantes demostraran sus conocimientos gramaticales:

... Pues tenemos que practicar un poquito la parte oral y ellos tienen que pasar y demostrarme cada una de las cosas que se han visto en clase y ellos saben que tienen que prepararse en los verbos, en el vocabulario, en saber manejar una expresión, en redactar una oración, si se las doy en castellano ellos lo llevan al inglés, si se las doy en inglés, me lo van a dar en castellano, ellos tienen que prepararse, manejar todo...

Estas afirmaciones se pueden igualmente evidenciar en los cuadernos de los estudiantes. En éstos se observa cómo la LM se usó; por ejemplo, para identificar los pronombres interrogativos (ver Ilustración 18), reforzar reglas gramaticales (ver Ilustración 19 pág. 122) o identificar expresiones de saludo y/o despedida (ver Ilustración 20 pág. 122).

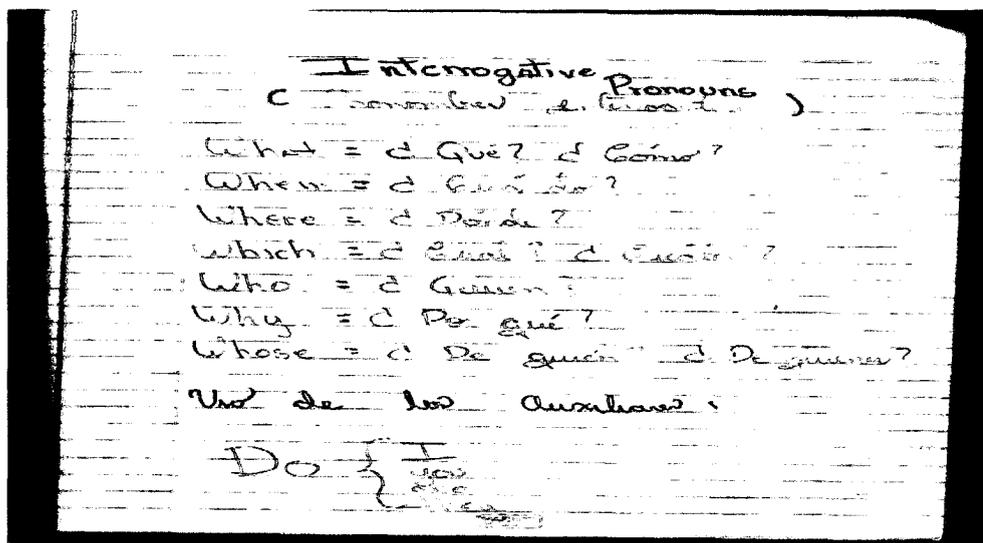


Ilustración 18: Cuaderno de Davo, traducción de los pronombres interrogativos

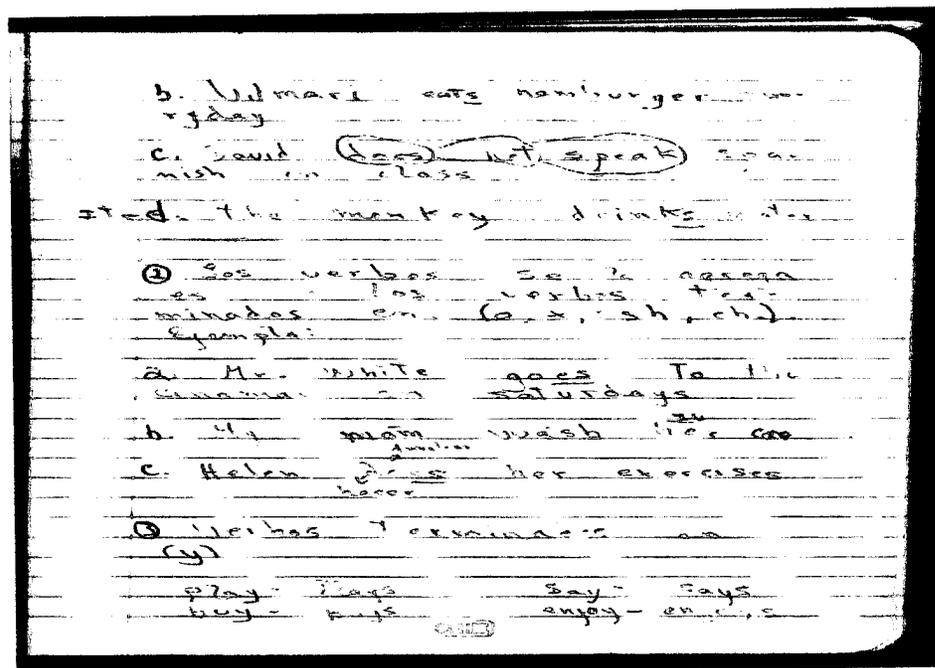


Ilustración 19: Cuaderno de Xavi, reglas ortográficas de la tercera persona del singular en el presente simple.

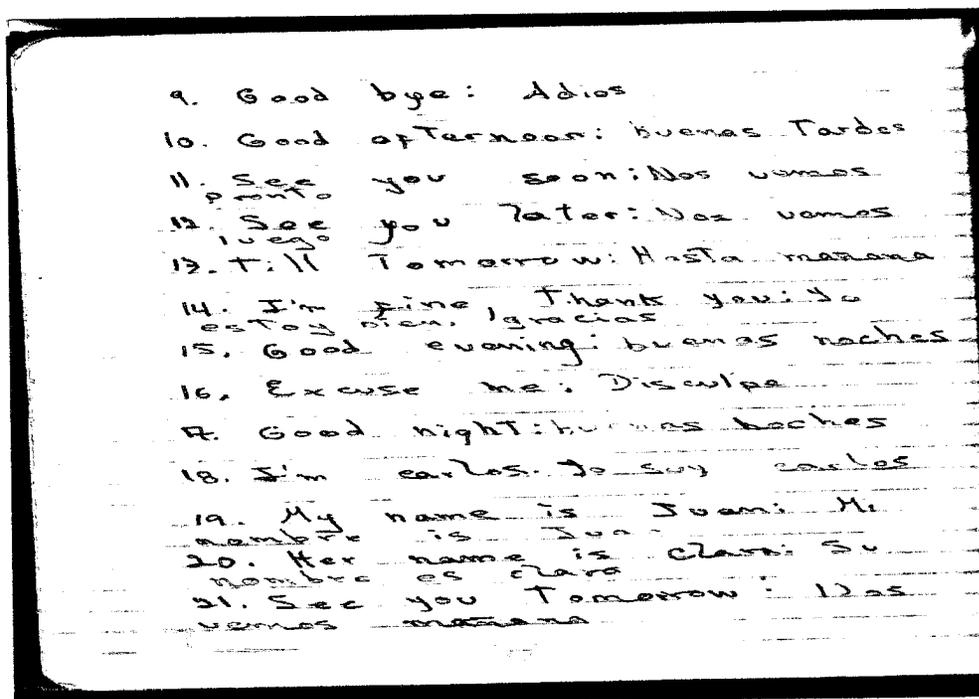


Ilustración 20: Cuaderno de Xavi, expresiones de despedida y presentación.

Además de lo expresado por la docente y corroborado en los cuadernos de los estudiantes, pude igualmente observar que el uso de la LM en la clase de ILE ayudó a los estudiantes a tener un punto de referencia para comprender lo que debían hacer a la hora de desarrollar ejercicios y/o actividades en ILE. Esta observación coincidió a su vez con lo expresado por los estudiantes; por ejemplo, para Patty:

... Usar el español me permite confirmar que dice ahí; cuando colocan que si... un párrafo en inglés ya uno está con el español, uno va... va distinguiendo ¿no?, aquí va esto... aquí va esto o sea ya... o cuando es una pregunta y está toda en inglés, para saber qué significa uno empieza con el español y cuando no, el diccionario y uno va traduciendo o sea...

Para esta estudiante la LM no sólo permitía la confirmación del conocimiento adquirido, sino que también le servía como base para tener un mejor desempeño en la lengua meta, tal como lo expresó la misma participante: "...uso el español para saber cómo darle coherencia aa... a la frase que me están dando en inglés, para saber en qué... cómo debo responder o qué debo hacer en ese momento".

Este aspecto expresado por Patty sobre el uso de la LM en la clase de ILE coincide con la opinión de Chiqui cuando dijo que "... ajá, yo cuando voy a responder sí utilizo las dos cosas, el español y el inglés; en español, para saber lo que voy a escribir, que es lo que voy a responder y el inglés, pues para responder".

Según lo planteado en las afirmaciones anteriores, la LM siempre estuvo presente en el desarrollo de esta clase de ILE; sin embargo, esto no quiere decir que no se desarrolló habilidad en la lengua meta. En el caso específico de la

traducción literal, la docente explicó las diferencias entre las dos lenguas y los estudiantes estuvieron conscientes de que a pesar de que usaban la LM, ésta no se estructuraba de la misma forma que el ILE, tal como lo expresó:

... Aunque ellos hablen español, esto no quiere decir que realicen una traducción literal, en ningún momento lo pensé; sin embargo, incurrían en esa falta y yo les explicaba que no, que era imposible que del inglés y el castellano pues, la traducción del inglés para el castellano se hiciera de la manera como uno habla, o sea de nuestra lengua nativa o cuándo se hace del inglés para el castellano. Parece mentira, estaban preparaditos o debe ser que ya internalizaban las funciones o ya manejaban vocabulario o ya manejaban los tiempos y no se les hacía tan complejo pero si uno que otro de repente incurría en esto...

Por su parte Xavi coincidió con lo expresado por Isabel, manifestando que ella puntualizaba la importancia de tener siempre presente la diferencia entre el español y el inglés: "...Ella nos ha dicho a nosotros que el inglés no se escribe cómo se pronuncia en español, que... es al contrario que hay palabras que van primero que la otra; entonces, siempre hay que tener en cuenta... para poder realizar las actividades en inglés..."

Para complementar esta opinión, Patty expresó que no sólo era importante tener la LM como referencia sino que el uso de la misma le permitía analizar su desempeño: "la profe ha explicado la diferencia y yo sé que son idiomas diferentes, yo analizo cómo se escribe en español y cómo se dice y por eso me guío para responder o hacer la actividad en inglés".

Además, Chiqui explicó que no porque pensara en la LM al momento de usar la LE eso quería decir que ocurriera interferencia, simplemente le gustaba tenerla presente porque le brindaba seguridad, como ella misma explicó:

... Eeh... el español, sí yo quiero hacer algún diálogo, yo primero tengo que tenerlo en la mente, qué voy a escribir pero eso sí, teniendo en cuenta lo que la profesora siempre nos decía cómo yo escribo en español, no voy a escribir en inglés, es muy diferente; entonces, yo por lo menos me hago la idea aquí en la cabeza; entonces, aquí en la cabeza, bueno puedo utilizar esta palabra, ¡hola! ¿Cómo estás? Entonces, la llevo al inglés y cómo ya sé cómo se escribe...

Es conveniente señalar que aunque la docente y los estudiantes consideraban que usaban la LM con la finalidad de reforzar, confirmar o analizar aspectos gramaticales o vocabulario, pude observar que la LM también se usó en otras circunstancias por parte de la docente, tal como lo plantea Cameron (2008). En este caso específico, la lengua materna fue usada para confirmar significado, clarificar dudas, consultar vocabulario, dar instrucciones, entre otros.

Del mismo modo, Cameron propone que los estudiantes pueden usar la LM para "solicitar ayuda al docente o a los compañeros y responder las preguntas del docente" (Cameron, 2008, pág. 202).

Tomando como referencia lo propuesto por Cameron, a lo largo de mi investigación pude observar que durante las clases la docente usaba la LM en diferentes situaciones, las cuales identifiqué y resumo en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Uso de la LM por parte de la docente en su clase de ILE

Uso de la LM por parte de la docente	Ejemplos
Dar instrucciones	"Deben realizar primero el cuadro para que se vea más ordenado, deben usar los términos que ya hemos visto,

Cuadro 1 (continuación)	recuerden que el vocabulario es en inglés”
Confirmar conocimiento previo	La profesora antes de presentar el vocabulario sobre las plantas ornamentales le pregunta a Chiqui “¿Cuáles son las partes de la planta en español?”
Recordar información y normas de la clase	“Recuerden que las partes de la planta son el tronco, la hoja, la raíz, la flor” y cuando los estudiantes ansiosos por revisar lo que desarrollaban en el cuaderno, iban en grupos a preguntarle a la docente en su escritorio, ésta les decía: “jóvenes les he dicho que cuando atiende a un estudiante los demás esperan”
Corregir de forma oral la pronunciación de los estudiantes	La docente le pidió a Chiqui que leyera en voz alta la siguiente oración (escrita en el pizarrón) “ <i>It’s a sunflower</i> ” [es un girasol] y la estudiante dijo: /its a sunflaquer/; entonces, la docente corrigió la pronunciación de la /u/ por /a/, la docente repitió la frase diciendo: /its a sanflaquer/
Aclarar dudas	En el pizarrón estaba escrito: “ <i>what kind of tree or flowers grow where do you live?</i> ” (sic) [¿Qué tipos de árbol o flores crecen donde vives?] La profesora realizó la aclaratoria sobre la pregunta: “en ésta no se está preguntando qué siembra si no que, qué tipo de árbol crece donde viven”
Dar ideas y/o ejemplos	Los estudiantes debían realizar una composición y la docente en voz alta dijo: “recuerden por ejemplo: Caperucita Roja camina por el bosque, recoge flores, cultiva lirios; es decir, no me van a hablar de Caperucita pero me hablan de un amigo”
Llamar la atención	Cuando los estudiantes no recordaban vocabulario o reglas gramaticales la docente decía: “¡Qué me les pasa, eso lo vimos en segundo año!”

Cuadro 1 (continuación)	
Crear duda para hacer reflexionar	Un estudiante había colocado un sustantivo como verbo y al decirle la docente "¿El árbol es un verbo?" él inmediatamente revisó y se dio cuenta que había cometido un error
Estimular	Mientras los estudiantes trabajaban en el salón de clase, la docente realizaba comentarios positivos: "el trabajo de (Marcos) está quedando muy bien, espero que todo quede así" "miren jóvenes, trabajaron ¡muy bien hoy!"
Revisar vocabulario	Después que la docente presentaba el vocabulario en inglés de forma escrita en el pizarrón, le pedía a los estudiantes la traducción del mismo para confirmar si sabían identificar la palabra y si no acertaban, en la traducción, Isabel lo hacía por ellos

De la misma forma percibí que los estudiantes usaron la LM en diferentes situaciones como: durante las clases, los pre-tests y los post-tests aplicados, las cuales represento en el siguiente Cuadro:

Cuadro 2: Uso de la LM por parte de los estudiantes en la clase de ILE

Uso de la LM por parte de los estudiantes	Ejemplos
Interacción estudiante-estudiante	Durante los trabajos en clase, la interacción la realizaban usando la LM, aunque tuviesen que escribir en inglés, las respuestas las discutían primero en español para luego responder en inglés

<p>Cuadro 2 (continuación)</p> <p>Consultar y afirmar de forma oral vocabulario estudiante-estudiante</p>	<p>Durante las clases, los pre- tests y los post- tests, los estudiantes consultaban con sus compañeros constantemente puesto que la docente les permitía dicha comunicación. A pesar de las consultas y afirmaciones orales esto no significó que las respuestas escritas fueran iguales. Los estudiantes interactuaban usando expresiones como: "se dio cuenta que en la sección donde debía escribir las partes de la planta" (Davo); "¿Cómo se dice lo siento?" (Chiqui); "¿Cómo se escribe árbol?" (Davo) y las respuestas escritas, cada estudiante las hacía de forma distinta</p>
<p>Desarrollo de una actividad</p>	<p>Durante el desarrollo de cada actividad los estudiantes confirmaron los pasos o formas de hacerla usando la LM; por ejemplo, mientras cortaban, realizaban una sopa de letras o completaban alguna actividad en el pizarrón</p>
<p>Sugerencias estudiante - docente</p>	<p>Esto es precisamente lo que observé cuando los estudiantes consideraron que la actividad se hubiera podido desarrollar de otra manera o si los estudiantes encontraron vocabulario relacionado con el tema, que la docente no había considerado, tal como lo hizo Patty en una sopa de letras sobre el cuerpo humano: "profe aquí se encuentra <i>forehead</i> [frente]" y Chiqui en la misma actividad "profe aquí también está <i>nail</i> [uña]"</p>

De acuerdo con lo anteriormente descrito, es evidente que la LM cumplía un papel esencial y predominante a la hora de aprender en la clase de tercer año de Educación Básica observada, puesto que se evidencia su constante uso,

desplazando de esta manera, muchas oportunidades de desarrollar habilidades (comprensión oral/escrita y producción oral/escrita) y poner en práctica las estructuras y el léxico en la LE aún cuando los estudiantes y la docente pensarán lo contrario.

Si analizamos lo presentado en los cuadros anteriores, es evidente que en esta clase de ILE se usaba constantemente la lengua materna o se culminaba la clase usando algún ejercicio de traducción. Esto sucedió, por ejemplo, cuando la docente pidió a los estudiantes traducir las partes de una planta, algún verbo, adverbio o palabra. En un caso específico, la docente escribió un texto en inglés en el pizarrón, dándole las siguientes instrucciones a los estudiantes: “deben: 1. Subrayar verbos con una raya (_), 2. Subrayar adverbios con doble raya (==), 3. Subrayar vocabulario de las plantas ornamentales con 1 color y, 4. Traducir cada palabra”.

A continuación, presento una sub-categoría que se deriva del uso de la LM en una clase de ILE y que he denominado, “El diccionario ¿Herramienta indispensable?: “Siempre nos va a ayudar...” (Chiqui)”.

2.1 El diccionario ¿Herramienta indispensable?: “Siempre nos va a ayudar...” (Chiqui)

Tal como mencioné anteriormente, la LM cumplía múltiples funciones en la clase de ILE observada. A continuación, analizo la importancia que tuvo el uso del diccionario al momento de desarrollar la clase. En algunos casos, funcionaba como herramienta primordial para el aprendizaje de vocabulario pero, en otros

casos, creaba dependencia y era obstáculo para desarrollar las actividades y/o adquirir nuevo léxico.

Para algunos autores como Coady y Huckin (1997), Hunt y Beglar (2002) y Nation (2008) el diccionario debería ser una herramienta que fomente el aprendizaje de nuevo vocabulario debido a que una palabra goza de diferentes entradas y puede contribuir al aprendizaje intencional de la lengua pero, su uso debería ser orientado bajo ciertas pautas y supervisado por el docente de manera tal, que el trabajo no se viera interrumpido por su uso excesivo si no que, más bien, éste sirviera de herramienta pedagógica.

Aunque los autores antes mencionados señalan la importancia del uso del diccionario, Isabel reconoció que, en primera instancia, al darles clases en primer año, había pensado que el mismo no tendría gran importancia a la hora de desarrollar su clase:

... Pues cuando yo comencé a trabajar con el área de inglés, no me gustaba el manejo del diccionario o no lo empleaba, no me llamaba la atención pero en la medida que íbamos avanzando de año, yo pude apreciar que el alumno no sabía manejar el diccionario; entonces, pude percatar que fue una de mi debilidad...

Así fue que a medida que avanzó ese primer periodo escolar y el nivel de los estudiantes en inglés aumentaba, reconoció la importancia del diccionario. Recordemos que la docente había tenido los mismos estudiantes por dos años consecutivos, y fue sólo en el segundo año cuando incorporó y explicó su uso y así lo dijo: "...Ya en segundo año, me tocó... me tocó explicarles cómo se ubica ya... cuándo es un sustantivo, porque cuando aparece (prp) ellos lo agregaban,

cuando veían (prp) ellos colocaban la traducción de la palabra y eso era garrafal...”

Por estas razones, la docente no incluyó en forma explícita en su planificación, el uso del diccionario en el año en el que se realizó este estudio, es decir, cuando los estudiantes estaban en tercer año de Educación Básica. Los estudiantes, por su parte, coincidieron con la información aportada por la docente. Xavi expresó: “...En primero y segundo año nos explicó que el diccionario tenía dos partes, que dependiendo del idioma que íbamos a buscar, debíamos usar esa parte, bien sea, en inglés o en español...pero... en tercer año, nada...”

Por su parte Davo dijo: “...pues... ella (la docente) nos dio desde primer año a tercer año, creo que fue en segundo año que ella nos dio cómo utilizar el diccionario de inglés; entonces, ya en tercero pues, no hubo necesidad de repasar eso...”

Así como los estudiantes expresaron que durante el tercer año no les habían instruido específicamente sobre el uso del diccionario, igualmente a lo largo de mi investigación pude observar que la docente no tomó momentos de la clase para hacerlo; por ejemplo, para señalar las diferentes entradas que podía tener una palabra en el diccionario; sin embargo, en la entrevista manifestó:

... Siguen siendo los mismos estudiantes y sin embargo, me incurren en esa falta y yo voy y les explico en la pizarra, si aparece la (v) es porque es un verbo, si aparece la (n) es porque es un sustantivo, (adj) es un adjetivo, (adv) un adverbio, (prp) es una preposición, yo les expliqué a ellos cuando me prestaban atención...

Los estudiantes, por su parte, tenían su propia perspectiva acerca del uso del diccionario; por ejemplo, para Xavi:

... El diccionario nos ayuda a recordar palabras o en el caso de que no conozcamos alguna, no aprendiéndola de memoria pero sí, conociéndola en caso de que en la siguiente clase la profe pronuncie esa palabra y a uno le llega a la mente; entonces, el diccionario es muy bueno pero este... es cómo una chuleta que nosotros tenemos pero entonces, no... yo casi no lo uso...

- Efectivamente, durante mis observaciones observé que Xavi fue uno de los estudiantes que menos usaba el diccionario, a pesar de que estaba permitido usarlo en todo momento durante la clase; igualmente ocurrió durante la realización del pre- test. Este estudiante prefería memorizar o esforzarse en recordar las palabras sin buscar en el diccionario, sino como último recurso.

... Por salir bien uno usa el diccionario pero no lo recuerda después; en cambio, cuando lo mandan a uno a hacer algo con las propias palabras de uno, uno interactúa con lo que uno ha aprendido y uno pues, al uno actuar así, eso a uno no se le olvida, yo tengo cosas del primer año que hasta la fecha de hoy no se me han olvidado...

- Igualmente este estudiante no le gustaba usar el diccionario porque consideraba su uso una pérdida de tiempo:

... Al uno agarrar el diccionario uno pierde mucho tiempo... tiempo en el que uno busca una (1) palabra, uno ya va resolviendo cinco (5) con la mente; entonces, ese es el tiempo que uno quiere recuperar. Entonces, el diccionario casi no me gusta usarlo pero hay momentos en que se necesita; entonces, hay que usarlo...

Al igual que Xavi, Davo poco usaba el diccionario durante el desarrollo de las actividades en las clases observadas pero, si lo usaba en concordancia a lo

descrito por Coady y Huckin (1997), Hunt y Beglar (2002) y Nation (2008) para la búsqueda de palabras nuevas, así lo expresó:

... Me ayuda cuando son palabras nuevas o con una palabra que pueda que sepa su significado pero no completo, ve; entonces, y a veces ella colocaba este... a tradu... colocó una traducción en el pizarrón y esa traducción no necesite de diccionario porque, ya todas las palabras que estaban allí, las conocía, este... algunas... hubo una, dos o tres que las busqué que eran de vocabulario nuevo de las plantas ornamentales y las busqué y listo pero no... cuando lo utilizo es porque son palabras nuevas o porque siii, siempre es por palabras nuevas...

Igualmente al momento de tomar el pre-test Davo señaló:

... Pueees hacer el test... sin diccionario inseguro porqueee... habían unas palabras, o sea que eran conocidas pero, uno o sea, uno no sabía qué era lo que era en sí, o sea, uno sabía la palabra que la había visto antes pero, no sabía lo que era y eso entonces me tocaba adivinar y meter cosas que a veces pues, no eran y con diccionario mucho más fácil porque así, uno buscaba las palabras...

Mientras que para Xavi y Davo el tema del diccionario no generaba presión ni ansiedad, para Patty era todo lo contrario. Para ella el uso del diccionario le generaba mucha ansiedad y al momento de conversar sobre su uso, expresó que éste jugaba un papel fundamental en su proceso de aprendizaje y al momento de desarrollar cualquier actividad. Esta herramienta era tan indispensable para ella que sentía como si no recordara las palabras sin el diccionario. En este caso dijo: "sentía que se me olvidaba todo... que no me sabía ninguna palabra en inglés... el diccionario hace todo más fácil...pues, me ayudaba bastante porqueee o sea, se me olvidaba aunque sea una letra o no estaba segura de que se escribía así y con el diccionario me ayudaba..."

Patty coincidió igualmente con Davo cuando expresó que el diccionario era importante en el caso de las palabras nuevas:

... Porqueee siempre hay una palabra nueva y cuando uno se tropieza con esa palabra nueva, uno queda así como que ¡quéee!... hay algunos compañeros que ya la saben porque se profundizan más estudiando inglés pero, siempre hay una palabrita que uno nunca sabe que es y el mejor amigo es el diccionario que es el que nos saca de los apuros diciendo que significa pero depende si sabemos cuál es y si sabemos su significado...

Patty usaba tan frecuentemente el diccionario que desarrolló destrezas para buscar palabras más rápido que sus compañeros, de hecho ella misma lo expresó: "soy rápida buscando en el diccionario". Sin embargo, al tomar tiempo para la búsqueda de prácticamente cada palabra e incrementar así su dependencia al diccionario, Patty, en comparación con sus compañeros de clase, era un poco más lenta al momento de desarrollar una actividad.

Para Patty, buscar una palabra en el diccionario además de verificar significado, le brindaba seguridad en su desempeño porque, aunque fuese por una duda acerca de la ortografía recurría a buscarla en el mismo, así lo expresó:

... Lo que pasa es que siempre tengo la costumbre que mayormente en inglés, siempre se me olvida alguna letra o quedo insegura cómo se escribe una palabra cuando se traduce de español a inglés; entonces, verifico en el diccionario. Si no conozco una palabra, no me pongo a inventar a ver cuál es, que si se parece a una palabra en español, si no que yo quiero buscar rápidamente en el diccionario y estar segura...

Para Chiqui, el diccionario era un instrumento que servía como complemento para aprender el significado de las palabras nuevas tanto en inglés

como en español, y no descartaba la idea de usarlo cada vez que lo necesitaba pero sin mostrar ansiedad y dependencia, así lo expresó:

... El diccionario siempre nos va a ayudar, puedo saber muchas palabras pero él es el que me ayuda a conocerlas cómo se escribe, a mi me parece bien porque cuando... estábamos con lo del proyecto, ellos decían una palabra de las plantas ornamentales, el diccionario trae muchas flores y plantas y uno más o menos se guiaba por ahí y uno se las iba aprendiendo, para mí el diccionario es fundamental porque yo creo que así sea el de internet, el diccionario nos enseña más, es como decir el diccionario en español, vemos una palabra y no la conocemos, vamos a él y él es el que no las dice... para mí es un complemento para aprender...

Como un hecho curioso, que se observó en todos los participantes cuando se realizó el pre-test y se les permitió el uso del diccionario, consistió en que todos comenzaron por la misma sección y siguieron el orden en el que fue planteado dicho test. Por el contrario, cuando respondieron el mismo test sin diccionario lo desarrollaron partiendo de la sección que cada uno consideró más fácil y sin respetar el orden en el que fue diseñado el test.

El uso del diccionario para desarrollar las actividades durante todas las clases fue clave y permitido, tal como podemos apreciar en las siguientes ilustraciones:



Ilustración 21: Xavi desarrollando una actividad



Ilustración 22: Davo usando el diccionario para buscar una palabra desconocida



Ilustración 23: Patty desarrollando un ejercicio con el diccionario en sus piernas

Partiendo de lo anterior, podría decir que a pesar de que permanentemente se permitió el uso del diccionario y aunque la docente no realizó explicaciones y ejercicios explícitos en relación con su uso durante las clases observadas, el mismo fue empleado frecuentemente como herramienta o recurso didáctico por los estudiantes al momento de desarrollar las actividades en el aula. Es más, era obligatorio llevarlo a las clases y si el estudiante no llevaba el diccionario a clase, para la docente era considerado como una falta a sus deberes estudiantiles.

Sin embargo considero que su uso como recurso didáctico no fue explotado en aquellas actividades en las cuales se ameritaba como, por ejemplo, en la actividad en la que los estudiantes buscaron vocabulario nuevo relacionado con el tema del proyecto de aula (ver Ilustración 24).



Ilustración 24: Xavi desarrollando el ejercicio de identificación de vocabulario

nuevo con el diccionario

En este caso específico, hubo preguntas sobre las diferentes entradas que podía tener una palabra en el diccionario y la docente no aprovechó la oportunidad para volver a explicar a toda la clase cuando la duda se presentó; por ejemplo, con la palabra *shovel* [pala/palea], algunos estudiantes no lograban entender que, según el contexto, esta palabra podría fungir bien fuera como sustantivo o como verbo.

Podemos entonces afirmar que para Xavi, Davo y Chiqui el diccionario funcionaba como una herramienta didáctica complementaria con el fin de aprender vocabulario y desarrollar actividades con el mismo, mientras que en el caso de Patty, era una herramienta fundamental de la que dependía de tal forma, que retrasaba su rendimiento en clase.

3. Estrategias de aprendizaje: "... Yo lo deletreo... deletreo veinte (20) veces cada palabra..." (Patty)

Al analizar los datos recolectados en mi estudio, pude evidenciar que para desarrollar el léxico no sólo fue importante tener en cuenta el tema del proyecto de aula (categoría 1) o la LM (categoría 2 y 2.1); sino que también fueron relevantes e influyentes el desarrollo las estrategias de aprendizaje (memoria, compensación y sociales) que utilizaron los estudiantes.

Durante mis observaciones, pude apreciar que la docente no se refirió explícitamente a las estrategias de aprendizaje que hubieran podido facilitar el aprendizaje del vocabulario de sus estudiantes. Siempre trabajó en función del tiempo disponible y lo que había planificado cubrir en la clase de acuerdo con la

programación inicial del período académico, sin indagar de qué manera los estudiantes estaban desarrollando sus habilidades al momento de aprender palabras nuevas en la lengua meta. Para ella, cada uno de sus estudiantes debía desarrollar sus estrategias en forma individual para el aprendizaje del vocabulario nuevo ya que el tiempo de la clase era limitado, por lo que "... depende de ellos porque como el inglés pues...durante el año escolar pues son pocas horitas, puede ser que fuera del aula pues ellos buscan preparación u otro tipo de ayuda, en el aula de repente es lo complejo..."

Con relación a las estrategias de aprendizaje, Isabel también expresó:

... Pues yo lo que les he planteado a ellos, no cómo estrategia sino que yo les pregunto ¿cómo estudian ustedes el inglés? Porque el inglés no se estudia mirando el cuaderno o mirando el chavo del ocho, les digo yo a ellos o mirando el cuaderno, no, yo no sé me parece la manera más pertinente, les he planteado esto; busque el cuaderno viejo, busquen hojas viejas y escriban... escriban... escriban... escriban... escriban... escriban... escribir las mismas preguntas que yo les planteo en el aula, hánganselas, respóndaselas sin mirar, luego comparen sus respuestas con lo que está en el cuaderno; esa es la manera cómo yo les he explicado a ellos que se debe estudiar el inglés, no sé si estaré errada...

Entre otras sugerencias, la docente manifestó que había enseñado cómo estudiar el vocabulario:

... Yo les digo: miren aprendan vocabulario pero es que el vocabulario igualito tienen que buscar y escribir el vocabulario, los verbos no es tan complejo y es la práctica. Claro, ellos no están estudiando para hablar el inglés sino para pasar al siguiente año pero les va a servir en un futuro, si continúan... ¿no?...

De estas palabras de Isabel, es posible suponer que no estaba muy consciente de uno de los objetivos generales del programa que ella tomaba en

cuenta al desarrollar las clases de ILE: el objetivo relacionado con la adquisición y el desarrollo de destrezas comunicativas (Programa de Educación Básica Inglés 7º, 8º y 9º). Isabel consideraba que los estudiantes estudiaban el idioma sólo para avanzar de año y pareciera que dentro de sus posibilidades no estuviese que los mismos estudiaran con la finalidad de desarrollar dichas destrezas o aprender la lengua meta. Sin embargo, nada de lo anteriormente expresado por la docente ocurrió durante el periodo en el que realicé mi estudio, después de indagar con diferentes preguntas la misma docente lo confirmó: "...No, este año no he dicho nada... porque ya lo hice en primer año, segundo año y en tercer año ya no les digo nada realmente, en tercer año porque como son, ya han sido mis estudiantes desde un primer año, pues ya ellos, ya... ya los he formado en muchos aspectos..."

Considerando los planteamientos realizados por la docente con relación a las estrategias de aprendizaje, a uno de mis estudiantes informantes le resultaba difícil seguir sus orientaciones; por ejemplo, para Xavi estudiar el vocabulario como lo sugería Isabel, era complicado y no lograba memorizar las palabras puesto que para él era más difícil y le generaba ansiedad y sólo lo intentó un par de veces: "Yo una vez me puse a practicar, a escribirlo y me compliqué y yo agarré y a lo último yo me puse fue a sudar; entonces, no me cuadró; entonces, yo lo que hice fue que rompí esa hoja, comencé a leerlo y me fue mejor así..."

Patty al igual que los demás participantes expresaron que la docente los había orientado en años anteriores para aplicar estrategias de aprendizaje:

... Antes, ella nos decía que cuando eran expresiones escritas, escribiéramos varias veces las palabras y que si era de pronunciación que agarráramos dos horitas en nuestra casa y empezáramos aaa... a pronunciar... y a pronunciar... y a pronunciar... y a pronunciar, que viéramos el cuaderno y pronunciáramos...

Chiqui: "... En el tercer año pueees... desde séptimo a noveno... en tercer año pues sí, ella siempre nos ha dicho queee... uno o sea, la palabra que uno vea o uno no entienda, uno siempre va al diccionario, siempre al diccionario y pues esa es una sugerencia de estudiar..."

Con relación a la producción oral Chiqui expresó: "... Pueees... sugerencia para estudiar lo oral, cuando no entendiera que le preguntáramos a ella y que tuviéramos fluidez, decirlo con calma eeh... siempre nos decía que las palabras no se pronuncian cómo se ven sino, cuando se van a pronunciar, son diferente a como se escriben..."

Por su parte Davo expresó: "Ella lo que nos decía es que el inglés no se estudiaba leyendo un cuaderno o sea, sólo con verlo no se estudiaba, se estudiaba haciendo ejercicios, practicando, haciendo oraciones, cosas así".

Aunque la docente en algún momento de los años anteriores les había sugerido a los estudiantes escribir y reescribir, usar el diccionario y practicar la pronunciación como estrategia de aprendizaje, cada uno tenía una forma muy peculiar y auténtica de aprender vocabulario, además, la mayoría de los estudiantes en mi estudio coincidieron en el desarrollo de estrategias de memoria propuestas por Oxford (1990), las cuales pueden ser muy relevantes para pensar, aprender y recordar vocabulario, tal como lo describo a continuación:

Lectura, análisis y memorización

Respecto al estudio de vocabulario, Xavi expresó en la entrevista que aplicaba como estrategia de aprendizaje la lectura y memorización:

... El vocabulario yo lo agarro en el cuaderno y leo, yo como le había dicho a usted profe, yo no tengo la costumbre de agarrar una hoja y ponerme a escribir, yo lo que hago es que yo lo leo y lo memorizo y mientras lo voy memorizando yo lo voy diciendo pero, cómo se pronuncia en inglés; entonces, yo voy practicando las dos formas cómo se escribe y cómo se pronuncia... este... Yo me lo estudio como un examen normal, yo agarro lo leo, lo analizo, veo las palabras que están, las letras que... que entran por las que deberían ser porque es inglés; entonces, yo lo hago de esa manera...

Sin embargo, Xavi no descartaba la idea de que a algunos de sus compañeros de clase les había dado resultado las sugerencias de la docente pero clarificaba que a él no le funcionaba:

... Hay muchos que lo practican igual que la matemática por la práctica, en cambio, mi forma de estudio no es así; con ninguna de las materias; por ejemplo, yo ni con la matemática, ni inglés, ni física yo me baso en los ejercicios, yo primero lo visualizo y al momento del examen o al momento de la evaluación, yo lo ejecuto...

Por su parte, Davo al estudiar el vocabulario coincidía con Xavi, él observaba y analizaba, así lo expresó: "este es importante saber de qué se va a tratar el tema y luego empezar a ver contenidos sobre qué es, empezar a ver palabras, ver su significado, entenderlas, ver como este... se pronuncian, cómo se escriben y eso".

Como podemos ver en los fragmentos de las entrevistas, Xavi y Davo empleaban como estrategia de aprendizaje "el repaso" para adquirir vocabulario

nuevo (Oxford, 1990). Además, podemos evidenciar que los participantes le otorgaban importancia al desarrollo de destrezas para adquirir vocabulario tanto en forma oral como en forma escrita.

Repetición oral

De mis observaciones puedo concluir que Xavi, además, de visualizar el vocabulario nuevo, durante las clases, repetía lo que la docente producía oralmente en inglés, imitando su articulación sin emitir ningún sonido, sólo moviendo los labios; incluso durante el pre-test y la aplicación de la escala de elicitación, el estudiante se detenía a revisar lo escrito y cada vez que lo hacía movía los labios como si estuviese asociando sonido con grafía, lo observado coincide con su afirmación:

...Mientras que la profe lo va pronunciando yo también lo voy pronunciando en mí porque, la parte de escritura es fácil... es fácil pero hay palabras que en verdad se dificultan, este... por ejemplo, la vez que empezamos en primer año con lo que la "u" se pronunciaba cómo la "a" entonces, uno tenía que estar todo el tiempo pendiente con esos detalles; entonces, la profesora lo decía y yo lo iba pronunciando...

En estas afirmaciones podemos observar que para Xavi a diferencia de sus compañeros, era importante desarrollar habilidades en la producción oral; es posible pensar que este estudiante aprendía vocabulario a través de la asociación de los sonidos de las palabras con los movimientos físicos o de sensación tal y como lo propone Oxford (1990).

Escritura de la pronunciación

Al analizar los datos recolectados en cuanto a la producción oral, Davo y Xavi coincidieron en el uso de esta estrategia de aprendizaje, mostrando su interés por reforzar lo aprendido en clase, escribiendo la pronunciación del vocabulario que a ellos se les dificultaba recordar. Por un lado, Davo expresó: “a veces copiaba arriba como se pronunciaba y cuando empezaba a estudiar lo borraba”. Asimismo, Xavi dijo: “A veces, yo lo que hacía era que ella (la docente) lo pronunciaba y yo lo escribía cómo ella lo pronunciaba; yo lo escribía en inglés pero arriba yo lo escribía en pequeñito cómo uno lo debía pronunciar”.

En la Ilustración 25, pág. 145, podemos observar cómo Xavi al lado de la frase número seis (6), en el lateral izquierdo, escribió cómo creía que se debería pronunciar “estudiante” en inglés, en la oración número ocho (8) escribió “sin” y también, en la oración número diez (10) escribió debajo de la palabra “diálogo” la posible pronunciación en inglés. Además, en la Ilustración 26, pág. 146, podemos identificar en la parte superior del cuaderno, Xavi escribió la pronunciación de “muchas personas” en inglés.

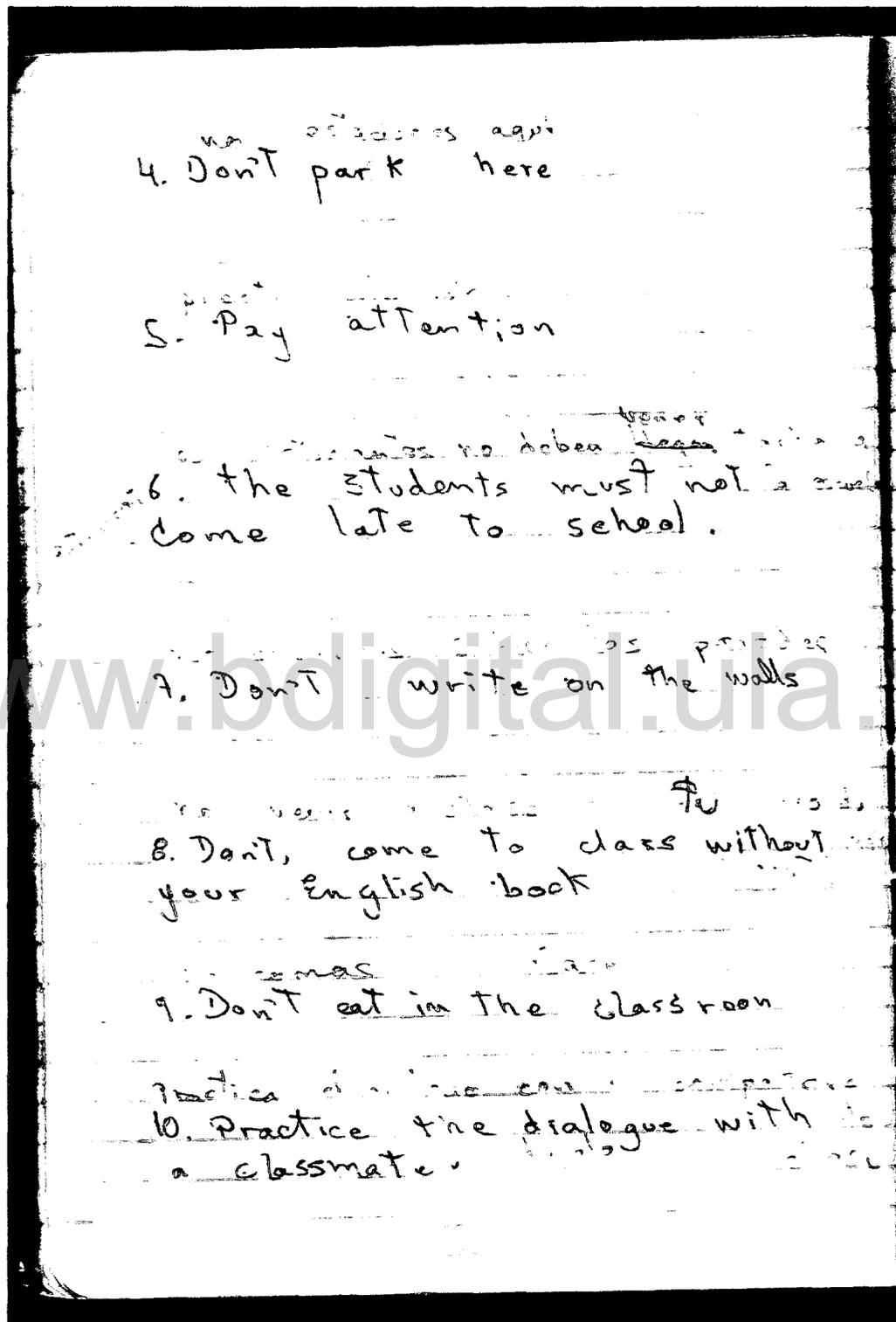


Ilustración 25: Cuaderno de Xavi, en el lateral izquierdo escribe cómo se pronuncia.

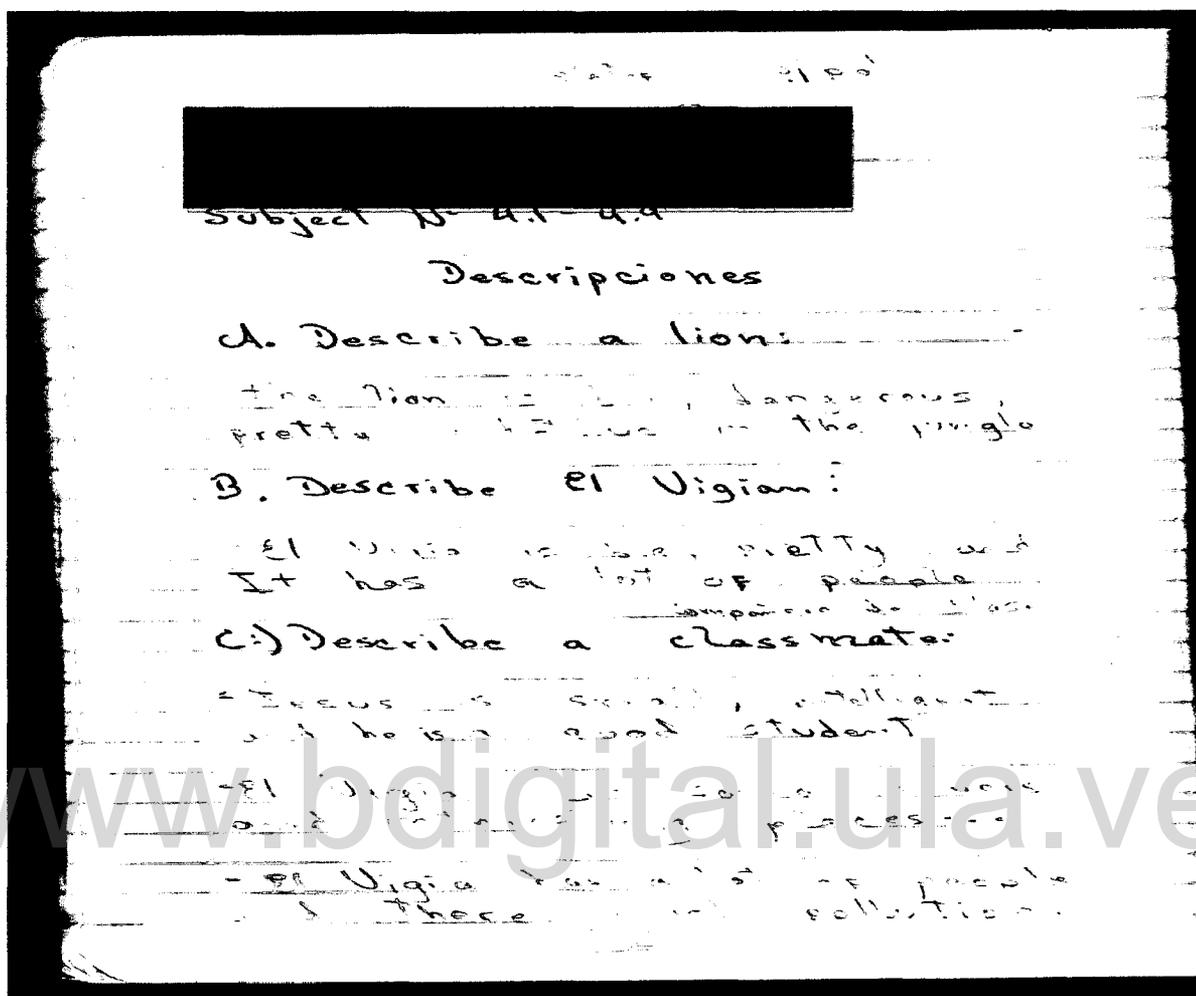


Ilustración 26: Cuaderno de Xavi, escribe en la parte superior cómo se pronuncia *a lot of people* [muchas personas]

Xavi y Davo aplicaban la estrategia de escribir la pronunciación sólo en una palabra en particular o donde lo consideraran pertinente y útil para recordar su pronunciación. Xavi escribía poco y en lugares claves para tener dicha pronunciación como referencia, sólo en aquellas palabras que se le dificultaba recordar. En este caso específico, se puede afirmar Xavi adaptaba la representación de sonidos con la finalidad de recordar palabras nuevas (Oxford, 1990).

Construcción de significado a través del contexto

Para aprender vocabulario nuevo, Xavi recordaba que a este nivel de estudio, había adquirido más conocimientos que le permitían reconocer o adivinar una palabra a partir del contexto, el participante expresó:

... Ahora es más fácil, ahora no es que del todo uno lo lee y ya... ya... ya esto lo que dice ahí pero, uno lo va interpretando por palabras claves porque uno empieza a ver ésta no la conozco pero ésta significa tal; entonces, nos va ayudar bastante en esa frase en inglés que nosotros no, pues que antes no habíamos puesto en práctica, que si nosotros la veíamos en la televisión o en algún producto no la tomábamos en cuenta...

Es posible entonces concluir que con el uso de las palabras que había reconocido (palabras claves), Xavi había desarrollado habilidades para adivinar el significado de una palabra nueva con la ayuda de la estrategia de memoria propuesta por Oxford (1990) y el principio de enseñanza del vocabulario, el cual dice que el estudiante experimenta adivinando significados a través del contexto (Hunt y Beglar, 2002).

Deletreo y reescritura

A pesar de las recomendaciones de la docente, Patty estudiaba el vocabulario adaptando las estrategias de aprendizaje sugeridas a una forma más auténtica para ella y que le generaban input (Krashen, 1982) y a su vez, le facilitaban el aprendizaje (Breen, 2001; Oxford, 1990); puesto que, para ella la forma de aprender vocabulario nuevo era deletreando cada palabra alrededor de veinte (20) veces. Patty estudiaba de esta manera en su casa y no durante la clase, tal como lo mencionó en la entrevista:

... Si es de pronunciación agarro a pronunciar, y a pronunciar... y a pronunciar... y a pronunciar hasta que por fin me la aprendo yyy... si es escrito, lo escribo varias veces o si no, las delecteo que mayormente escribiéndola se me dificulta... no puedo (risas) no se me graba o sea, no se me graba la escritura; yo lo delecteo... delecteo veinte (20) veces cada palabra...

En reiteradas ocasiones, Patty expresó la dificultad que tenía para la producción escrita en la lengua meta y aunque trataba de seguir las sugerencias que la docente les había hecho, siempre terminaba estudiando delecteando de forma oral que era cómo a ella se le facilitaba aprender una palabra nueva porque "... Muy poco escribo, tiene que ser una palabra muy difícil, que tenga muchas letras y no se me grabe, la escribo miles de veces hasta poder que... que me salga... pero oral es mejor porque es la única forma porque, escribiéndola se me olvida".

Aun cuando la docente les había sugerido practicar la pronunciación, Patty adaptaba esta sugerencia utilizando la LM. Al preguntarle si usaba el ILE al momento de delectear las palabras, respondió: "no, lo hago en español (risas); por ejemplo, "árbol" empiezo *t-r-e-e... t-r-e-e* hasta que se me grabe... "profesor" *t-e-a-c-h-e-r... t-e-a-c-h-e-r*". Partiendo de lo expresado por la estudiante, es posible suponer que la misma invertía mucho de su tiempo para estudiar cada palabra (Read, 2008) y así lo explicó: "cuando es un examen sí, paso todo el fin de semana delecteando... delecteando... delecteando y delecteando..." además, "cuando se utilizan las reglas gramaticales; también, empiezo... si termina en vocal lleva (a) o (n) o (an) y así..."

Al igual que Patty, Davo reforzaba su producción escrita aplicando la estrategia del deletreo y también, al igual que algunos de sus compañeros, trataba de seguir las sugerencias de la docente: “cuando escribía, entonces, a veces deletreaba la palabra, cuando era muy difícil, la deletreaba o la copiaba o hacía oraciones con su... con su, con respuestas positivas o negativas, preguntas, un párrafo, cosas así”.

Por su parte, con relación a esta estrategia de aprendizaje Chiqui opinó: “... Mi método de siempre estudiar para un examen y con las palabras... el vocabulario yo me lo aprendí fue agarré... agarrando un cuaderno y repetí una palabra varias veces... varias veces... varias veces y luego deletrearlo y así es cómo me aprendí muchas palabras...”

En estas afirmaciones, se muestra como el deletreo se empleaba, según el participante, de diferentes formas pero con la misma finalidad, la cual era repasar, memorizar y aprender vocabulario nuevo.

Asociación con el contexto

Durante la recolección de los datos, en la aplicación del pre-test, Davo se detuvo en la sección sobre la descripción de las plantas ornamentales para decirme que estaba aplicando la asociación de lo que debía saber y recordar, con su contexto social y conocimiento previo. Con la finalidad, de recordar el contenido visto en clase, Davo dijo: “estoy pensando en la vía a Mérida para ver qué plantas me encuentro ¡ah, ya encontré una!” Además, después de aplicada la escala de elicitación y analizada junto al estudiante, emergió que él recordaba palabras

asociándolas con los juegos de la internet, los cuales jugaba en su tiempo libre, un ejemplo de ello fue la palabra "herramientas" en inglés, "recuerdo por un juego que yo antes jugaba que era que decía *tools* que son herramientas, el moderador del juego y yo las utilizábamos y se me hacía fácil".

Del mismo modo, Davo me explicó que los juegos en la internet que solía jugar, se encontraban en inglés y éstos cumplían un punto de referencia para recordar vocabulario puesto que asociaba la imagen con el nombre y la identificaba y/o la asociaba cuando la veía en clase:

... Asocio el nombre, si a veces porque, uno se pone a pensar y uno dice o sea, a veces yo me la paso en puros juegos de puro inglés para poder empezar a saber qué es ésto, o sea, empezar a reconocer una imagen, sin necesidad de saber nombre ponte tu, si dice el nombre de pupitre y yo veo un pupitre lo identifico y lo asocio...

A diferencia de los demás participantes, presumo que Davo debido a su necesidad de comprensión y comunicación (Nation, 2001), había usado esta estrategia con la finalidad de desarrollar habilidades de producción en la lengua meta, al asociar el vocabulario aprendido en clase con su experiencia previa y los objetos en su contexto social.

Repaso y práctica

En lo que respecta a Davo, él atribuye importancia a la lectura constante y a la práctica del vocabulario enseñado puesto que, era una forma que le resultaba eficiente a la hora de recordar vocabulario nuevo y poder tener un buen desempeño en la lengua meta:

... Pueees... no sé, o sea, cada vez que veo algo este, si es algo importante tengo que irlo repasando todos los días para saber por qué, qué es, todo eso ve, tengo que irlo repasando porque, a mí siempre se me olvidan las cosas ponte tu, si hoy hicimos algo, yo ya mañana no sé que hicimos ayer, no lo recuerdo así directamente; entonces, siempre se me hace muy difícil el inglés, tengo que estar atento, tengo que estar repasando...

Partiendo de esta perspectiva, puedo señalar que Davo sentía la necesidad de recurrir al repaso puesto que, a menudo encontraba dificultad en el proceso de aprendizaje. Esta estrategia de aprendizaje le resultaba eficiente y le servía de apoyo para desarrollar el léxico en ILE (Oxford, 1990).

Uso del recurso didáctico digital

Como podemos observar en el siguiente fragmento de la segunda entrevista, Chiqui, a diferencia de los otros participantes, expresó que usaba un recurso didáctico fuera de la clase, como estrategia de aprendizaje, con el propósito de reforzar y perfeccionar su producción oral:

... Cuando son palabras nuevas hago eso y cómo yo se lo dije a usted cuando me hizo la primera entrevista, yo a veces en Google, para mejorar mi pronunciación, a mí la pronunciación me cuesta mucho, yo puedo saber a primera vista, ver la palabra, si la conozco, la sé escribir sin verla pero chequeo la pronunciación a veces con el traductor Google, uno escribe la palabra y con la voz, ella también tiene cómo practicar la voz y uno más o menos aprende cómo se escucha... escucho y trato de hacerlo igual al traductor...

Las afirmaciones antes planteadas, aportan evidencia que indica la importancia que tenía la producción oral y el desarrollo del léxico para la estudiante. Con esta estrategia Chiqui podía imitar sonidos tal y como lo indicaba

el recurso digital, buscando como resultado, el perfeccionamiento en su producción oral.

Ahora bien, considerando otros aspectos y partiendo de lo expresado por los estudiantes informantes en mi estudio, puedo concluir que a la hora de identificar si el vocabulario había sido aprendido o no, los estudiantes coincidieron al señalar que reconocían que una palabra había sido aprendida cuando no necesitaban consultar ninguna fuente o recurso didáctico.

Para Xavi:

... Cuando la profesora nos la coloca en español y nosotros sin necesidad de usar el diccionario o de estarlo consultando con un amigo o en este caso la lista de verbo que la profe nos dio ahorita este... nosotros la contestamos y después la comparamos en la pizarra, sí nosotros vemos que la estamos escribiendo bien y la estamos pronunciando bien, nos damos cuenta que esa palabra ya está memorizada...

Además, Patty enfatizó:

... Sé porque a veces estoy asíii y reviso el cuaderno de inglés y veo una palabra que es de algún vocabulario, que si del cuerpo humano, de las plantas y veo, la veo sin que... que no esté traducida, que esté sólo en inglés y ya sé cómo... cómo se... o sea sé traducirla al castellano...

Por su parte, Davo, para saber si había aprendido el vocabulario, utilizaba su cuaderno y a la docente como referencia o como modelo de aprendizaje “siempre es lo mismo, si observo mi cuaderno y si está allí todo es más fácil porque tomo de referencia y recuerdo las palabras”; además, “siempre, cada vez que termino una actividad... reviso... para ver que está mal, a veces, cuando yo se lo muestro a la profesora, ella me dice: no pero hazlo de esta manera, hazlo de

esta manera y yo lo corrijo”, lo que me hace presumir que Davo utilizaba la revisión como estrategia y a la docente como modelo para su aprendizaje.

Del mismo modo, cuando se trataba de reconocer si había aprendido el vocabulario Chiqui expresó:

... ¿Cómo me doy cuenta? Bueno, la profesora nos da una oración, al ver esa oración, como hay otras personas que les cuesta, siempre tienen que buscar en el diccionario o buscar la palabra, yo me doy cuenta porque cuando veo esa palabra y la conozco, no tengo la necesidad de ir al diccionario si no de una vez digo ¡ah bueno es esto!...

De estas afirmaciones, puedo concluir que al momento de identificar si habían o no aprendido el vocabulario nuevo, los participantes aplicaban la misma estrategia; podían apreciarlo cuando no usaban ningún tipo de apoyo al momento de identificar o usar el vocabulario, por supuesto, haciendo uso constante de la LM, siendo esta última, una de las estrategias de compensación propuestas por Oxford (1990). Además, pude comprobar que cada estudiante tenía su propia forma de aprendizaje (Breen, 2001) y aunque adaptaron a su estilo de aprendizaje las sugerencias dadas por la docente, aprendieron el vocabulario nuevo.

Asimismo, en la recolección de los datos pude evidenciar que el tiempo fue un factor influyente y determinante para los estudiantes al aprender o poner en práctica una palabra. Isabel los tenía acostumbrados a un estilo de enseñanza en el cual cada clase y cada actividad estaba sincronizada y tenía un tiempo limitado para su desarrollo. Es por ello que cada estudiante percibía el factor tiempo como una estrategia de vital importancia para tener éxito en las tareas asignadas por la docente. Sin embargo, este factor tuvo un papel negativo a la hora de desarrollar,

por ejemplo, la escala de elicitación que les apliqué, en la cual los participantes, a pesar de conocer la respuesta correcta tal como pude verificar con posterioridad, dejaron espacios en blanco, siguiendo el hábito de realizar las asignaciones de la forma más rápida posible.

Una muestra de lo antes señalado fue cuando Patty en la escala de elicitación dejó el espacio en blanco donde se ubicaba la palabra “flor” en inglés *flower*, al preguntarle sobre dicha palabra automáticamente Patty la identificó y pudo usarla en una oración “*The flower is beautiful*” [la flor es hermosa]; del mismo modo, ocurrió con Davo pero con la palabra “pala” en inglés *shovel*: “*I buy the shovel*” [yo compro la pala]; y también con Chiqui con la palabra “guantes” en inglés *gloves*: “*he works with his gloves*” [el trabaja con sus guantes].

Al momento de analizar junto a los estudiantes su desempeño en dicha escala y discutir porqué habían dejado espacios en blancos aun conociendo las respuestas respondieron: Davo: “mayormente lo hago todo rápido, aunque deje sin responder cosas que sé” Chiqui: “tal vez porque uno no se detiene a pensar, si no por el apuro de terminar rápido y en vez de ver si está bien o está mal, uno no se detiene a pensar o a ver si uno está errado en lo que está haciendo” Patty: “es por mi apuro, siempre se me olvida algo y tuvo que haber sido por el apuro porque sí, yo las sé usar...mjum, es que me apuro y mis nervios me traicionan”.

A lo largo de esta categoría he descrito cómo los estudiantes han desarrollado y aplicado diferentes estrategias de aprendizaje, así como la importancia que le daban al factor tiempo de realización. Los participantes

coincidieron en el uso de algunas estrategias de aprendizaje como por ejemplo, la lectura, el análisis y la memorización, la escritura de la pronunciación, el deletreo y la reescritura.

Igualmente, como expuse en la categoría 1, un factor común entre los estudiantes fue la interacción estudiante-estudiante (Dalton-Puffer, 2007; Hedge, 2001). Estas conversaciones eran permitidas por la docente siempre y cuando el desarrollo de la actividad no se viera perjudicada, como por ejemplo, el copiarse las respuestas. Durante mis observaciones y la aplicación del pre-test y la escala de elicitación, los estudiantes interactuaban constantemente pero esto no quería decir que se estaban copiando las respuestas, las conversaciones en este contexto fueron utilizadas como estrategia de cooperación (Oxford, 1990). Como mencionamos anteriormente, las interacciones antes mencionadas fueron realizadas empleando la lengua materna.

Otro factor común entre los estudiantes fue el uso del compañero más capaz. En este caso, Davo fue tomado en cuenta tanto por la docente como por sus compañeros para responder preguntas, verificar o corregir información (Oxford, 1990), ya que era el estudiante que más resaltaba en la clase por sus propias estrategias de aprendizaje más holísticas que las de sus compañeros y estuvo siempre dispuesto a compartir sus conocimientos con los demás, gracias a su alto nivel de competencia en el idioma. Constantemente participaba en el pizarrón y sus ejercicios o actividades eran tomados como ejemplo para toda la clase puesto que, era uno de los pocos estudiantes en la clase al cual se le

facilitaba tanto la producción escrita como la oral, aunque él consideraba lo contrario.

Resumen

En esta sección he presentado las tres (3) categorías y una (1) sub-categoría que emergieron del análisis e interpretación de los datos, las cuales menciono a continuación: La primera categoría: “El proyecto de aula: “Ella...a la misma vez nos enseña... y todo lo explicaba dentro del proyecto...” (Chiqui)” La segunda: “El papel de la LM y la traducción en clase de ILE: “Refuerza... refuerza... permite confirmar...” (Isabel)”; teniendo como sub-categoría: “El diccionario ¿Herramienta indispensable?: “Siempre nos va a ayudar...” (Chiqui)” y La tercera: Estrategias de aprendizaje: “... Yo lo deletreo... deletreo veinte (20) veces cada palabra...” (Patty)”. En la siguiente sección presento las conclusiones generales y las recomendaciones de tipo pedagógico y de tipo investigativo.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo presento las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en mi estudio, las conclusiones a las cuales llegué y por último sugiero algunas recomendaciones de tipo pedagógico y de tipo investigativo, las cuales espero contribuirán con un campo de la enseñanza/aprendizaje del ILE poco investigado en Venezuela. Antes de presentar las repuestas a las preguntas que guiaron mi estudio, considero pertinente recordar de dónde parte esta investigación para ubicar al lector.

Muchos estudios se han realizado sobre el desarrollo del léxico en ILE pero, son pocos los que han sido llevados a cabo en la tercera etapa de Educación Básica, y específicamente, en el contexto venezolano. Por ende, esta investigación surgió de la inquietud que representaba para mí las dificultades que los docentes, en esta etapa y contexto, han tenido y tienen, para adaptar su metodología de enseñanza a los cambios que constantemente ocurren en la enseñanza/aprendizaje de una LE, a la luz de los resultados de las nuevas investigaciones que se realizan.

Esto es especialmente notorio en el área de la enseñanza / aprendizaje del léxico. Por consiguiente, esta investigación tuvo como propósito explorar, describir y analizar de qué manera una docente de ILE abordó el desarrollo del léxico dentro de su clase de tercer año de Educación Básica, en una Unidad Educativa pública ubicada en una ciudad del occidente de Venezuela.

Para alcanzar mi propósito, trabajé dentro del paradigma de la investigación cualitativa, específicamente un estudio de casos y los datos fueron recolectados a través de los siguientes procedimientos: observaciones no participativas, análisis de diversos documentos usados tanto por la docente como por los estudiantes, entrevistas semi-estructuradas a la docente y a los estudiantes y aplicación de un pre- y un post- test, además una escala de elicitación a los estudiantes. Estos procedimientos permitieron recolectar la misma información desde diferentes fuentes, dándole a mi estudio mayor veracidad y confiabilidad.

A continuación, presento las respuestas a las preguntas y sub-preguntas de investigación que guiaron mi estudio. Por un lado, la pregunta general y sub-preguntas dirigidas hacia la docente: 1. ¿De qué forma una docente de 3º año de Educación Básica desarrolla el léxico en ILE? 1.1. ¿Qué perspectiva tiene la docente acerca de la enseñanza del léxico en sus clases de ILE? 1.2. ¿Cómo vincula la docente las actividades y los materiales didácticos para promover el desarrollo del léxico? 2. ¿Qué papel juega la lengua materna en el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico en esta clase de ILE?

Por otro lado, la pregunta general y sub- preguntas formuladas hacia los estudiantes: 3. ¿De qué manera los estudiantes de 3º año de Educación Básica desarrollan y aprenden de forma significativa el léxico en ILE? 3.1. ¿Qué perspectiva tienen los estudiantes acerca del uso de las áreas de contenido para desarrollar el léxico? 3.2. ¿Qué estrategias de aprendizaje desarrollan los estudiantes al momento de aprender palabras nuevas?

Desarrollo del léxico en ILE por parte de la docente

Durante mi estudio pude observar que la docente abordó el desarrollo del léxico a través de diferentes actividades pedagógicas tales como: composiciones escritas, descripciones de imágenes, identificación de palabras dentro de un texto, sopas de letras, juegos de palabras, entre otras, utilizando diferentes y variados materiales didácticos tales como afiches, material fotocopiado, diccionario, entre otros, todos los cuales estuvieron dirigidos y coordinados hacia el aprendizaje de las palabras nuevas y la evaluación y puesta en práctica de ese aprendizaje.

Las estrategias pedagógicas antes mencionadas se caracterizaron por ser ocurrentes, variadas y atractivas para los estudiantes y, por ende, motivantes. La base para el diseño y uso de cada una de estas estrategias pedagógicas partió del tema seleccionado por los docentes para el proyecto de aula correspondiente a ese período académico.

Cada actividad fue desarrollada conectando el proyecto de aula y los aspectos gramaticales que la docente tenía planificado enseñar, de esta manera cada nueva palabra introducida estuvo contextualizada, brindando la oportunidad

de incorporar terminología especializada en diferentes situaciones y contextos gramaticales.

Es importante señalar que las estrategias pedagógicas fueron utilizadas y evaluadas por la docente en forma continua, teniendo como resultado el aprendizaje progresivo de palabras nuevas y el manejo de la clase con excelentes resultados, ya que los estudiantes se mantuvieron conectados, ocupados y concentrados durante el proceso de enseñanza/aprendizaje del vocabulario. A continuación, describo la perspectiva de la docente sobre la enseñanza del léxico en su clase de ILE.

Perspectiva de la docente acerca de la enseñanza del léxico en sus clases de ILE

A través del análisis e interpretación de los resultados obtenidos, pude comprobar que la docente mostró gran interés por desarrollar el léxico en su clase de ILE. Además, la docente siempre estuvo motivada a variar y mejorar su desempeño y el de los estudiantes en el aula; desde mis apreciaciones, puedo decir que la docente demostró tener una visión constructivista sobre la enseñanza/aprendizaje del léxico puesto que éste no fue nunca presentado en largas listas, sino al contrario, fue un aprendizaje equilibrado del todo a las partes y mostró un balance entre la teoría y la práctica (Dalton-Puffer, 2007).

Para la docente, desarrollar el léxico no fue un hecho aislado ni descontextualizado, la enseñanza del vocabulario iba mucho más allá que una simple presentación, se caracterizaba por ser “interesante” y “significativo” tal

como ella misma lo expresó y en lo que coincide con Cantoni-Harvey (1987) y Dalton-Puffer (2007).

Por otro lado, la docente confesó que enseñar palabras nuevas y especializadas no había sido fácil porque para ella, usar el tema del proyecto de aula con el fin de contextualizar la enseñanza del vocabulario, en ocasiones había presentado ciertas dificultades. En este sentido, Isabel se mostró motivada a indagar y prepararse puesto que el uso del tema escogido requería de algún conocimiento previo al momento de planificar su clase, reivindicando entonces, su interés por variar la dinámica de la misma y el abordaje de la enseñanza de palabras nuevas. Igualmente, a elaborar nuevos materiales didácticos para poder adaptar el tema seleccionado a los aspectos gramaticales y el vocabulario que debía cubrir según el programa oficial.

Vinculación de las actividades y los materiales didácticos para promover el desarrollo del léxico

Un punto de partida importante y de gran relevancia para el desarrollo de la clase observada fueron las áreas de contenido o temas del proyecto de aula, puesto que, fueron éstos los que brindaron la posibilidad a la docente de variar la clase y hacer conexiones más atractivas para los estudiantes. En ningún momento la clase fue monótona ni aburrida para los estudiantes puesto que, se brindaba contexto para promover el aprendizaje no sólo de las palabras nuevas, sino también, gracias a la vinculación realizada por la docente, existió la posibilidad de conectar los aspectos gramaticales con ese nuevo vocabulario especializado.

Esta vinculación con las áreas de contenido tuvo grandes beneficios tanto para la docente como para los estudiantes puesto que, permitió contextualizar el aprendizaje, variar cada clase, evaluar continuamente a los estudiantes, aprender diferentes palabras nuevas en algunos casos - tanto en la LM como en la LE, activar el conocimiento previo de los estudiantes y promover el uso de palabras en diferentes situaciones. Del mismo modo, las áreas de contenido contribuyeron a que la dinámica de la clase variara y no estuviese dominada por la realización de ejercicios gramaticales o el uso exclusivo del libro comercial, como es habitual en la mayoría de las aulas de clase a nivel de secundaria en Venezuela.

Además de tener la creatividad para hacer una vinculación de los materiales didácticos y las actividades pedagógicas con el tema del proyecto de aula, la docente demostró destrezas en el caso específico de la asociación de éstos con el vocabulario que repasaba de años anteriores y el vocabulario que contenía el programa que no tenía ninguna relación con el tema del proyecto de aula seleccionado para ese período. Es evidente, con el trabajo realizado por la docente con relación a la presentación visual del léxico nuevo y su contextualización, que ella tenía una perspectiva cíclica y propiciaba oportunidades de aprendizaje intencional con la asociación y práctica de las palabras nuevas y las aprendidas años anteriores (Coady y Huckin, 1997; Hunt y Beglar, 2002).

Puedo concluir entonces que la docente usó las áreas de contenido a través de su conexión con los materiales didácticos para desarrollar la mayoría de sus clases. Estas áreas y materiales pasaron a ser un puente entre la información y el

aspecto visual, además, siendo un punto importante y/o de referencia o de partida hacia el abordaje de los contenidos del programa. Asimismo, la docente reconoció que las áreas de contenido y los materiales didácticos habían sido de gran importancia ya que habían facilitado el aprendizaje de palabras nuevas y el proceso de enseñanza/aprendizaje del ILE se había hecho más “atractivo” para el estudiante.

El papel de la lengua materna (LM) en el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico en esta clase de ILE

Según los datos recabados, la LM jugó un papel muy importante en la enseñanza/aprendizaje de las palabras nuevas. La LM se usó en continuas y diferentes situaciones tanto por parte de la docente como de los estudiantes; ese uso predominante, tenía una finalidad que variaba según la necesidad de comunicación de los miembros de la clase (ver categoría 2 en el capítulo anterior).

A pesar del uso constante de la LM, en ningún momento se perdió uno de los objetivos de la clase, el cual era enseñar y aprender palabras nuevas relacionadas con el proyecto de aula en la LE. Tanto los estudiantes como la docente, tenían claro que la escritura y pronunciación del español, no debía perjudicar su desempeño en la LE. En reiteradas ocasiones - y es algo en lo que coincidieron tanto la docente como los estudiantes informantes - la LM se usó para confirmar significados e interactuar, pero no por ello se dejaron de desarrollar habilidades comunicativas en la LE.

En la clase observada, el uso de la LM aportó grandes beneficios, primordialmente, para la docente fue pertinente su uso porque, a través de ella, se

aseguraba que los estudiantes estuviesen claros en lo que debían realizar y para los estudiantes, para estar seguros de qué, cómo y cuándo debían realizar. Igualmente, el uso constante del diccionario bilingüe como recurso didáctico para buscar el significado de palabras nuevas, o verificar palabras ya conocidas, contribuyó a este uso de la LM. Esta herramienta didáctica era permitida, y en algunos casos obligatoria, puesto que la docente constantemente realizó ejercicios de traducción para confirmar si el estudiante había aprendido lo relacionado con el área de contenido o los aspectos gramaticales presentados en el programa.

Desarrollo del léxico en ILE por parte de los estudiantes

Fue gratificante observar la manera como los estudiantes estuvieron comprometidos en el proceso de aprendizaje de las palabras nuevas y los aspectos gramaticales que la docente les enseñó. Los estudiantes estuvieron activos, motivados y con apertura hacia las actividades que la docente desarrolló en sus clases. Cada clase fue desarrollada a través de diferentes actividades - haciendo que el aprendizaje de las palabras nuevas fuera contextualizado - y dirigida hacia al aprendizaje significativo, puesto que, después de aprendida una palabra, el estudiante era capaz de recordarla y ponerla en práctica en diferentes contextos (Stoller, 2002).

Igualmente, este aprendizaje fue significativo para los estudiantes, puesto que de la forma como la docente desarrollaba la clase, los mismos podían activar su conocimiento previo de manera crítica asociándolo con lo que estaban aprendiendo para el momento del estudio. El vocabulario era asociado con la

realidad en sus contextos sociales y dentro del aula, por ende, se facilitaba su aprendizaje (Cameron, 2008; Willis, 2008). Del mismo modo, pude constatar que no sólo desarrollaron el aspecto lexical si no que desarrollaron habilidades en la producción escrita y en el uso de los aspectos gramaticales del idioma gracias al trabajo continuo que realizaba la docente.

Perspectiva de los estudiantes acerca del uso de las áreas de contenido para desarrollar el léxico

Partiendo del análisis de los resultados, el uso de las áreas de contenido en la clase observada, brindó situaciones de interés para los estudiantes (Nation, 2008); además, estas áreas ayudaron a que los estudiantes usaran la lengua meta y desarrollaran habilidad comunicativa con su uso. El vocabulario fue casi siempre presentado en contexto y su conexión con el tema del proyecto, brindó la posibilidad de negociar significado entre los estudiantes (Nation, 2001).

Los estudiantes se mostraron comprometidos en su proceso de aprendizaje y sobre todo estimulados por los materiales visuales (Cunningsworth, 1984). Bajo las premisas del modelo de la enseñanza del inglés basada en contenido, los estudiantes aprendieron vocabulario especializado y contenidos que les proporcionaron nueva información (Cantoni-Harvey, 1987). Del mismo modo, a los estudiantes les pareció, según sus palabras, “interesante” trabajar bajo estas premisas porque les permitieron ampliar, indagar y tener acceso a información más allá de lo que se cubría en el aula de clase.

Entre las virtudes de aprender a través de las áreas de contenido emergió el desarrollo de estrategias de aprendizaje dirigidas específicamente al desarrollo del léxico las cuales comento a continuación.

Estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes al momento de aprender palabras nuevas

Del análisis de los datos recabados, emergió la importancia del desarrollo de estrategias de aprendizaje dirigidas hacia el aprendizaje y desarrollo del léxico. En el caso de la clase observada, en años anteriores (7mo y 8vo años), la docente había sugerido sólo el repaso y la reescritura como estrategia para estudiar y practicar lo aprendido en clase fuera del aula. Por esa razón, quise indagar más si los estudiantes tenían además sus propias estrategias para aprender la lengua meta.

Partiendo del análisis de los datos recabados, en mis observaciones pude observar cómo los estudiantes participantes desarrollaron estrategias que les facilitaron el aprendizaje de las palabras nuevas. Cada uno de ellos desarrolló estrategias de aprendizaje que coinciden con las propuesta de estrategias de memoria hecha por Oxford (1990) tales como: la lectura, el análisis y la memorización, la repetición oral, la escritura de la pronunciación, la construcción de significado a través del contexto, el deletreo y la reescritura, la asociación con el contexto, el repaso y la práctica y el uso del recurso didáctico digital.

Además de las estrategias mencionadas, los estudiantes coincidieron en las constantes interacciones estudiante-estudiante, realizadas con el uso

predominante de la lengua materna, permitidas por la docente puesto que las consideraba como interacciones académicas que contribuían al desarrollo de la clase; además, frecuentemente se usó al compañero más capaz para tener un punto de referencia, corregir y verificar la información.

Asimismo es importante señalar que en la clase observada el uso del tiempo fue determinante e importante puesto que este uso influyó tanto positiva (los estudiantes estuvieron dinámicamente ocupados y enganchados en el proceso de aprendizaje del léxico), como negativamente (los estudiantes por terminar sus actividades dentro del lapso asignado por la docente dejaron preguntas sin responder aún y cuando sabían la respuestas). Sin embargo, aún cuando las actividades se desarrollaron de forma continua y bajo estrictas limitaciones de tiempo, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje contribuyó a la negociación de significado entre los estudiantes y la docente, y motivó asimismo al trabajo cooperativo durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Finalmente, puedo afirmar que a pesar del uso predominante de la LM y la ligera inclinación gramatical de la clase observada, las premisas de la enseñanza a través del modelo basado en contenido fueron tomadas en cuenta. Podemos considerar pertinente y oportuno el uso de los temas de proyectos de aula para contextualizar y facilitar el aprendizaje de palabras nuevas. Además, los temas del proyecto de aula facilitaron la enseñanza de los aspectos gramaticales como se pudo evidenciar también en el trabajo de Kiziltan y Ersanli (2007) reseñado en mis antecedentes, la resolución de tareas y el desempeño de los estudiantes. Es

importante reconocer que para lo que se está acostumbrado a apreciar en la Tercera Etapa de Educación Básica en Venezuela, la docente mostró innovación pedagógica por la forma como desarrolló la clase.

En conclusión, las áreas de contenido o en su defecto los temas relacionados con el proyecto de aula son necesarios y pertinentes para desarrollar el aspecto lexical en ILE a nivel de educación básica puesto que generan input, motivan a los estudiantes y con un uso adecuado se les pueden brindar situaciones auténticas a los mismos, logrando de esta manera, un balance entre la LE y las áreas de contenido.

Recomendaciones de tipo pedagógico

A lo largo de esta investigación, pude constatar que en estos momentos las clases de ILE en nuestro país requieren de cambios, autenticidad y sobre todo de actualización de los métodos de enseñanza/aprendizaje y de los materiales didácticos. Es por ello que, considero pertinente en primer lugar, que se realice una revisión y una actualización del Programa de Estudio de Educación Básica Inglés 7º, 8º y 9º grados vigente desde 1986. En segundo lugar, los docentes de inglés deberían ser especialistas en el área con un buen nivel de la lengua y formados para enseñar la LE. Debido a los constantes cambios y surgimiento de nuevas formas de enseñar una LE, los docentes encargados de estas asignaturas deberían estar en contacto con la LE que enseñan para sentirse cómodos con su uso en el aula y así evitar el uso constante de la LM, igualmente, tener facilidades para seguir periódicamente cursos destinados a su actualización docente.

En tercer lugar, sería interesante diseñar actividades que promuevan el uso del diccionario bilingüe para fomentar el desarrollo del léxico. Con el aprendizaje de nuevas palabras y el aprendizaje de las diferentes entradas que puede tener una palabra, se asegurará un mejor desempeño por parte de los estudiantes en otras actividades. Además, con el uso de este recurso didáctico se podría contribuir al desarrollo de la producción oral y/o escrita.

En cuarto lugar, los temas de los proyectos de aula deberían ser negociados con los estudiantes ya que, si se toman en cuenta sus intereses, se asegurará su participación activa en el proceso de aprendizaje del vocabulario y los diversos contenidos del programa. Del mismo modo, los temas seleccionados deberían tener un límite de tiempo para su ejecución, por ejemplo de no más de dos meses por tema; de esta manera, los temas, las actividades y el vocabulario podrían ser ampliados y variados durante el año escolar.

En quinto lugar, los materiales didácticos no deberían ser siempre seleccionados por el docente, la contribución de los estudiantes también puede ser muy útil al aportar su creatividad para seleccionar buenas, nuevas y atractivas opciones, siempre por supuesto, bajo la orientación de la docente. Desde mi perspectiva como docente, los materiales didácticos son una excelente fuente de contenido y hemos podido observar que el estilo de aprendizaje de las nuevas generaciones es cada vez más visual; es por ello que recomiendo que los docentes seleccionen y guarden algunos ejemplos de cada actividad desarrollada para que sirvan como ejemplos o referencia para los próximos estudiantes. Además, en mi práctica docente, he podido evidenciar que los estudiantes

orientan más su aprendizaje mediante un ejemplo aportado o elaborado por un compañero o un estudiante de su mismo nivel escolar.

En sexto lugar, sería pertinente que los docentes indagaran más a menudo sobre las estrategias de aprendizaje que van desarrollando los estudiantes a medida que van aprendiendo vocabulario nuevo; éstas pueden servir para mediar y entender el estilo de aprendizaje de los estudiantes y/o identificar sus fortalezas o debilidades en la lengua meta. Además, al conocer las diferentes estrategias de aprendizaje, el docente y a su vez los estudiantes más capaces pueden ayudar a la resolución de problemas o a los estudiantes menos capaces.

Recomendaciones de tipo investigativo

Considero pertinente la realización de otros estudios que permitan ahondar más sobre el aprendizaje, apropiación y desarrollo del léxico en ILE, sobre todo en la Tercera Etapa de Educación Básica y en el contexto venezolano. Pienso que hay un vacío que requiere de muchas investigaciones y más aún de aportes e implicaciones que contribuyan con la formación docente y la praxis pedagógica.

En este mismo orden de ideas, ya que el diccionario y la LM juegan un rol importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, en esta etapa, sería novedoso indagar sobre: ¿De qué manera influye el uso del diccionario bilingüe en el desarrollo del léxico de ILE en una clase de la Tercera Etapa de Educación Básica?

Del mismo modo, considero novedoso investigar sobre las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes a este nivel, pudiera delimitarse la

investigación a la comprensión/producción oral; la comprensión/producción escrita; al desarrollo del léxico o a cualquier área que sea de agrado para el investigador. Sugiero como pregunta general: ¿Qué estrategias de aprendizaje desarrolla el estudiante de ILE en la Tercera Etapa de Educación Básica para apropiarse de los conocimientos necesarios para una producción oral o escrita?

Asimismo, con respecto a la evaluación continua, se podría investigar sobre: ¿Qué rol tiene la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje del vocabulario en ILE en una clase de la Tercera Etapa de la Educación Básica? Así como también, se puede delimitar la investigación a un aspecto de la evaluación enfocada hacia la docente: ¿Cómo corrige la docente el desarrollo del léxico en ILE? ¿De qué manera estas correcciones contribuyen al desarrollo del léxico en ILE? O bien, dirigido hacia los estudiantes y su auto-evaluación por ejemplo: ¿De qué forma se auto-corrige el estudiante en el proceso de aprendizaje de nuevo vocabulario en la Tercera Etapa de la Educación Básica?

Con este estudio pudimos constatar que el compañero más capaz jugó un rol importante a la hora de desarrollar el léxico en ILE, por lo que sería interesante investigar: ¿Qué papel juega el compañero más capaz en el proceso de aprendizaje del vocabulario en una clase de ILE de la Tercera Etapa de Educación Básica?

Para finalizar, considero que si se les da respuesta a las interrogantes antes formuladas, se puede dar a conocer la realidad de este contexto educativo y se podrían aportar grandes soluciones. Además, considero que mi estudio se podría

replicar en el contexto venezolano, pero en un curso del Ciclo Diversificado de manera que, se pueda dar solución a los problemas de índole pedagógico que existen y se pueda brindar herramientas de apoyo al Sistema Educativo Venezolano a nivel de educación secundaria.

En definitiva, aún en las condiciones adversas en las que se dictan las clases de ILE en Venezuela, si es posible mantener una clase de adolescentes motivados, en cooperación con sus compañeros, utilizando estrategias de aprendizaje y logrando un nivel de autosuficiencia en la LE, tanto a nivel oral como escrito – aún cuando para los que no conocen el medio pueda parecer insignificante.

Igualmente, considero que la docente que participó en esta investigación podría ser tomada como ejemplo por su forma de desarrollar la clase puesto que, aunque la misma consideraba que tenía el tiempo en contra, esto no fue limitante para que la clase fuese variada, dinámica y, por ende, motivante para los estudiantes. Igualmente, por su forma de llevar a cabo su clase los estudiantes se mantuvieron permanentemente ocupados en el aula. A este nivel, cuando las actividades son desarrolladas fuera del aula, se corre el riesgo de que el estudiante no las realice porque se siente desmotivado o desorientado, por dificultad de comprensión del idioma o porque no cuenta con los recursos para desarrollarlas.

www.bdigital.ula.ve

APÉNDICES

APÉNDICE A: Carta de solicitud de permiso a la docente

XXXXXXX, 28 de octubre de 2010

Estimada docente de la asignatura inglés como lengua extranjera en la tercera etapa de Educación Básica:

Ante todo reciba de mi parte un cordial saludo,

Mi nombre es Laura Sánchez. Soy profesora de inglés y también estudiante del Programa de Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en la Universidad de Los Andes. Como parte de la investigación que me conducirá eventualmente a la elaboración de mi Trabajo de Grado, debo hacer la recolección de los datos durante las horas de clase de la asignatura Inglés en una sección del tercer año de Educación Básica. Una de las secciones por usted dictada se adapta a mis requerimientos académicos y de horario.

Es por estas razones que acudo a usted con el fin de solicitar su colaboración para permitirme observar su clase durante los primeros dos lapsos del período escolar 2010-2011. Esta colaboración es completamente voluntaria.

Su participación en mi estudio no significará incomodidad para desarrollar su planificación, ni quitará tiempo para cumplir con sus actividades pedagógicas, ni de otra índole. Toda la información recabada será confidencial y su identidad se mantendrá anónima usando un seudónimo. Si me permite observar su clase, usted será entrevistada en dos o más oportunidades, las clases serán grabadas digitalmente y deberá permitirme acceso a los materiales e instrumentos pedagógicos que utilice para desarrollar sus clases.

Para llevar a cabo mi estudio, necesito y solicitaré así mismo la colaboración anónima de cinco (5) estudiantes inscritos en su sección.

En la espera de una respuesta positiva de su parte y agradeciéndole de antemano por toda la colaboración que pueda brindarme, la saludo.

Muy cordialmente,

Lic. Laura Sánchez

Autorización:

Yo _____ docente de la asignatura Inglés, sección XXX, en la tercera etapa de la Educación Básica, por medio de la presente concedo permiso a la Lic. Sánchez para observarme, entrevistarme y analizar los documentos pedagógicos que utilice en mis clases durante el tiempo que dure su investigación.

Firma conforme: _____

www.bdigital.ula.ve

**APÉNDICE B: Carta de solicitud de permiso a los representantes de los
estudiantes participantes**

XXXXX, 28 de octubre de 2010

Estimado representante de _____

Ante todo reciba de mi parte un cordial saludo,

Mi nombre es Laura Sánchez. Soy profesora en el liceo en el que estudia su representado y también estudiante del Programa de Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en la Universidad de Los Andes. Como parte de la investigación que me conducirá eventualmente a la elaboración de mi Trabajo de Grado, haré la recolección de los datos durante las horas de clase de la asignatura Inglés, los días jueves en el aula donde estudia su representado (a).

Para llevar a cabo mi estudio, necesito la colaboración de cinco (5) estudiantes. Esta colaboración es voluntaria y será por un periodo de dos lapsos escolares. Las/los estudiantes que participen serán entrevistados en dos o más oportunidades, se le aplicarán dos pruebas y me permitirán revisar sus cuadernos y/o actividades realizadas en el aula de clase.

La participación de su representado (a) no significará incomodidad para él/ella, ni quitará tiempo para cumplir con sus actividades académicas, ni de otra índole. Toda la información será confidencial y la identidad de su representado (a) se mantendrá anónima usando un seudónimo.

Por lo anterior mencionado, me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle permiso para que su representado (a) participe voluntariamente en mi estudio.

Gracias de antemano por la colaboración brindada.

Saludos cordiales,

Lic. Laura Sánchez

Permiso:

Yo _____ representante de _____ doy
permiso a mi representado (a) para participar en la investigación mencionada.

Firma conforme: _____

www.bdigital.ula.ve

APÉNDICE C: Guía de entrevista n° 1 de la docente

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS**

Guía de Entrevista (Docente) n°1

Datos de la entrevista n° 1

Fecha	Observaciones	
Hora de comienzo y finalización de la entrevista		
Asignatura		
Nivel de la asignatura		
Horas por semana de la clase		
N° de estudiantes		

Datos personales de la participante

Edad	Observaciones	
Sexo		
Estudios de pregrado		
Estudios de postgrado		

Años de experiencia		
Años en la institución		
¿De qué manera mantiene el contacto con el idioma?		
¿Qué seudónimo le gustaría tener en este estudio?		

1. ¿Qué perspectiva tiene usted sobre la enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿Cuál es su filosofía de enseñanza?
2. ¿Cómo considera usted el nivel de inglés de sus estudiantes? ¿Por qué?
3. ¿Qué importancia tiene para usted la enseñanza de la comprensión y producción oral?
4. ¿Qué importancia tiene para usted la enseñanza de la comprensión y producción escrita?
5. ¿Qué opina usted sobre el uso de las áreas de contenido para la enseñanza del inglés como lengua extranjera?
6. ¿Cree usted que el uso de las áreas de contenido para la enseñanza del inglés como lengua extranjera la ayuda a incrementar el interés hacia el aprendizaje de las diversas áreas orales y escritas que debe enseñar en el año?
7. ¿Qué partes del programa son más fáciles de abordar a través del uso de las áreas de contenido?
8. ¿Qué tipo de actividades con las áreas de contenido para enseñar el inglés parecen disfrutar más los estudiantes?

Observaciones: _____

APÉNDICE D: Guía de entrevista nº 2 de la docente

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS

Guía de Entrevista (Docente) nº2

Datos de la entrevista nº 2

Fecha		Observaciones
Hora de comienzo y finalización de la entrevista		

1. En la primera entrevista usted afirmó que consideraba el nivel de los estudiantes alto porque ellos estaban atentos, investigaban y producían. A este punto, cuando ha culminado el lapso escolar ¿considera usted que los estudiantes tienen el nivel de inglés alto? ¿Por qué?
2. Con relación a la estructura de cómo desarrollar la clase ¿se rige por algún formato? Es decir, enseñanza del vocabulario, ejercicios de traducción, estructuras gramaticales y nuevamente ejercicios de traducción. ¿por qué?
3. ¿Incluye dentro de su planificación la enseñanza del vocabulario? ¿De qué manera?
4. ¿Con qué propósito enseña el vocabulario? ¿qué criterios toma en cuenta?
5. Durante las observaciones pude apreciar que al inicio de un tema enseñaba vocabulario ¿Qué opina sobre la enseñanza/aprendizaje del vocabulario y porqué siempre lo enseñaba en el mismo momento de la clase?
6. Pude notar que el vocabulario en algunas ocasiones estuvo relacionado con un tema ¿me puede hablar sobre la selección del tema y qué relación guarda con la enseñanza del vocabulario en inglés?
7. ¿Qué actividades realizó? ¿de forma oral o escrita?
8. ¿Qué materiales utilizó para enseñar el vocabulario?

APÉNDICE E: Guía de entrevista n° 1 de los estudiantes

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS**

Guía de Entrevista (Estudiantes) n°1

Datos de la entrevista n° 1

Fecha		Observaciones
Hora de comienzo y finalización de la entrevista		

Datos personales del estudiante

Edad		Observaciones
Sexo		
¿De qué manera mantiene el contacto con el idioma?		
¿Qué seudónimo le gustaría tener en este estudio?		

1. ¿Qué perspectiva tiene usted sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera? ¿Cree usted que es importante para un joven de su edad aprender a comunicarse en inglés? ¿Por qué?
2. ¿Cómo considera usted su nivel de inglés oral y escrito? ¿Por qué?
3. ¿Qué importancia tiene para usted el aprendizaje de la comprensión y producción oral?
4. ¿Qué importancia tiene para usted el aprendizaje de la comprensión y producción escrita?
5. ¿Qué opina usted sobre el uso de las áreas de contenido (o temas) que utilizamos los docentes de este liceo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera?
6. ¿Qué opina usted sobre el uso de las áreas de contenido (o temas) que la docente utiliza para la enseñanza del vocabulario en inglés como lengua extranjera? Sugerencia: ¿Cree usted que este uso de las áreas de contenido o temas hace más interesante y fácil de recordar los puntos gramaticales o el vocabulario? ¿Por qué?
7. ¿Cree usted que a través del uso de las áreas de contenido o temas que usa la profesora se le hace más fácil aprender a hablar o a escribir en inglés?
8. ¿De qué manera le gustaría que su profesora utilizara las áreas de contenido o temas para enseñar el inglés?

Observaciones: _____

APÉNDICE F: Guía de entrevista n° 2 de los estudiantes

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS**

Guía de Entrevista (Estudiantes) n°2

Datos de la entrevista n° 2

Fecha		Observaciones
Hora de comienzo y finalización de la entrevista		

1. ¿Cómo considera usted su nivel de inglés oral y escrito después de haber culminado dos lapsos escolares? ¿Por qué?
2. ¿Qué opina sobre el aprendizaje del vocabulario?
3. ¿Cómo hace para aprender vocabulario?
4. ¿Con qué propósito aprende el vocabulario? ¿En qué le beneficia aprender vocabulario?
5. ¿Qué opina sobre las áreas de contenido o los temas que la profesora utilizó para enseñar el vocabulario?
6. ¿Cómo enseñó la docente el vocabulario?
7. ¿Qué tomó en cuenta la docente del área de contenido para enseñar el vocabulario? ¿Algún tema en específico?
8. ¿Con qué frecuencia le enseña la docente el vocabulario?
9. Mantiene la docente la misma estructura para enseñar el vocabulario es decir ¿siempre es al comienzo de un tema?
10. ¿Qué actividades realizó su profesora para enseñar el vocabulario? ¿De forma oral o escrita?
11. ¿Qué materiales utilizó la docente para enseñar el vocabulario?

APÉNDICE G: Modelo de pre-test para el primer lapso escolar

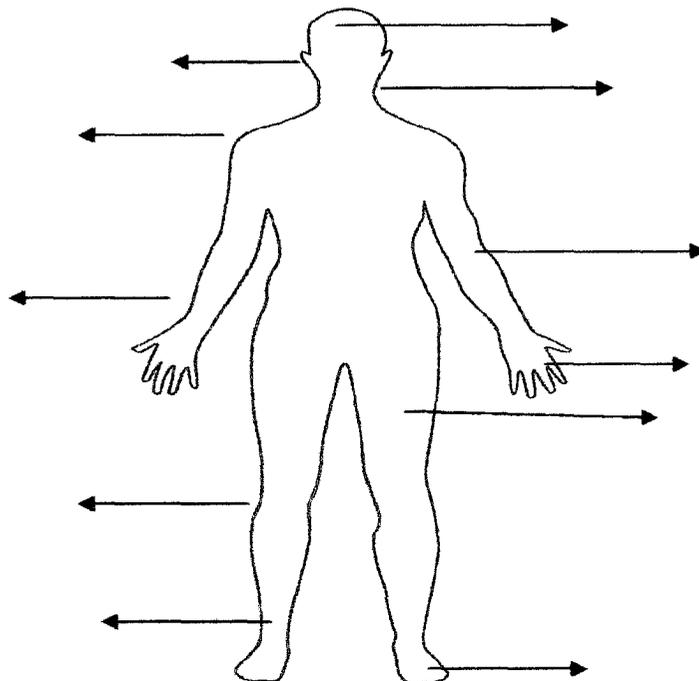
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS

Pre-test.

Parte I: Identificación de las partes del cuerpo humano

Instrucciones: A continuación se presenta un cuerpo humano, debes escribir en inglés las partes señaladas.

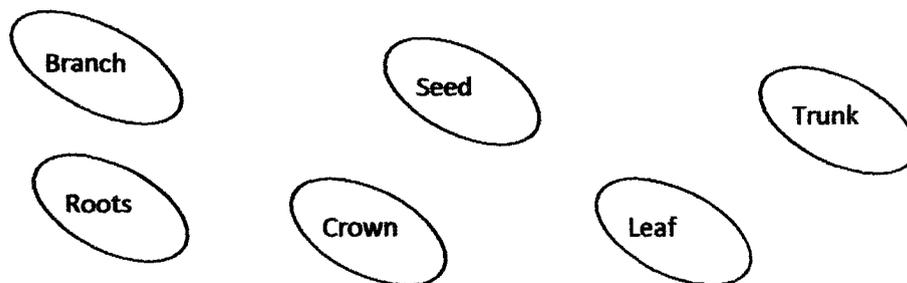
Parts of the body



Parte II: Selección y ordenamiento de la partes del árbol

Instrucciones: En la siguiente sección debes seleccionar y recortar una parte del árbol; además, señala y ordenarla según tu criterio.

The tree



Parte III: Creación de un diálogo

Instrucciones: A continuación debes crear un diálogo en inglés utilizando las expresiones de interrelación personal. Por ejemplo: buenos días, es un gusto conocerte, hasta luego, entre otros.

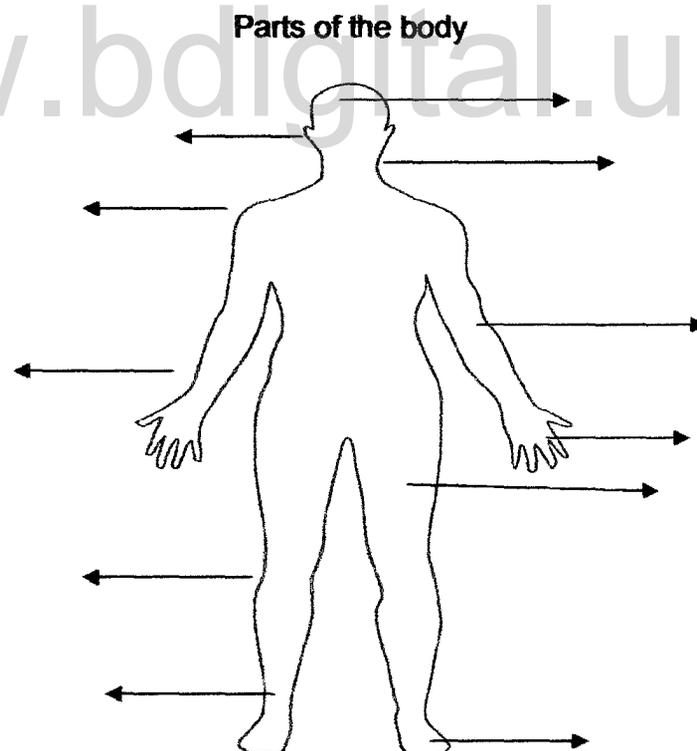
APÉNDICE H: Modelo de pos-test para el primer lapso escolar

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS

Pos- test

Parte I: Identificación de las partes del cuerpo humano

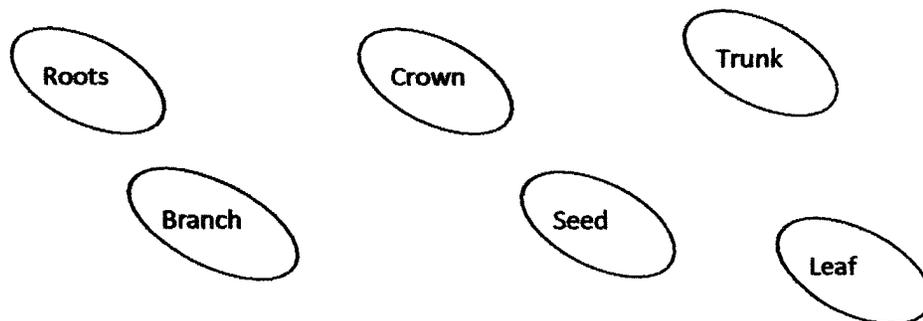
Instrucciones: A continuación se presenta un cuerpo humano, debes escribir en inglés las partes señaladas.



Parte II: Selección y ordenamiento de la partes del árbol

Instrucciones: En la siguiente sección debes seleccionar y recortar una parte del árbol; además, señala y ordenarla según tu criterio.

The tree



Parte III: Descripción de imágenes

Instrucciones: En la siguiente sección debes describir las siguientes plantas ornamentales.

a.



b.



c.



APÉNDICE I: Escala de elicitación para el inicio y final del segundo lapso escolar

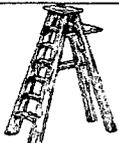
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Escala de Elicitación

Instrucciones: A continuación debes marcar con una X en el cuadro 1, 2 y 3 según la información que conozcas. En el cuadro 4 y 5 debes escribir sólo si sabes la información en inglés.

Imagen	1. No reconozco la imagen	2. Reconozco la imagen pero no sé su nombre en inglés	3. No sé su nombre en español	4. Sé su nombre en inglés (escribirla)	5. Puedo usar esta palabra en una oración en inglés (escribirla)
					
					
					
					
					

					
---	--	--	--	--	--

Imagen	1. No reconozco la imagen	2. Reconozco la imagen pero no sé su nombre en inglés	3. No sé su nombre en español	4. Sé su nombre en inglés (escribirla)	5. Puedo usar esta palabra en una oración en inglés (escribirla)
					
					
					
					
					
					
					

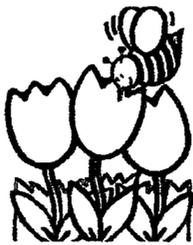
Adaptado de: Wesch, M. B. y Paribakht, T. S. (2010). *Lexical differencing in a first and second language*. Cross-linguistic dimensions. Great Britain: Multilingual Matters.

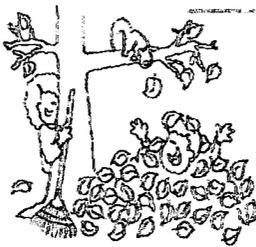
Parte II: Identificación

Instrucciones: Escribe el nombre en inglés de la estación del año



www.bdigital.ula.ve



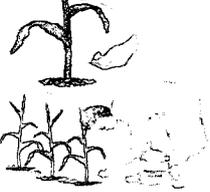




Parte III: Acciones

Instrucciones: Escribe en inglés y español la acción que está realizando la persona.

Acciones	Inglés	Español
		
		
		
		

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Breen, M. (2001). *Learner contributions to language learning. New directions in research*. London: Pearson Education.

Brett, A., Rothlein, L., y Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The elementary school journal*, 96 (4), 415-422. Recuperado el 12 de julio de 2010 en: <http://www.jstor.org/stable/1001864>

Brown, D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York, NY: Longman.

Cameron, L. (2008). *Teaching language to young learners (11ª Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cantoni-Harvey, G. (1987). *Content-area language instruction approaches and strategies*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.

Coady, J. y Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos estudio de casos (2ª Ed.)*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Contreras de Schlaefli, A., y Goilo de Tyrode, I. (2005). El uso de los materiales auténticos en la enseñanza/aprendizaje del inglés en la Tercera Etapa de la

Educación Básica y Media Diversificada y Profesional en Venezuela. *Entre Lenguas*, 10, 85-93.

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th Ed.). Oxford: Balckwell Publishing.

Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. USA: John Benjamins Publishing Company.

Davies, S. (2003). Content based instruction in EFL contexts. *The internet TESL journal*, 9 (2), 1-3. Recuperado el 6 de junio de 2010 en: <http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI.html>

Dean, D., y Rodgers, T. S. (2006). *Doing second language research* (5^a Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ertmer, P. A., y Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.

García, M., Segura, J., y Zamora, M.D. (1994). *La lengua inglesa en la educación primaria*. Marcena, Granada, España: Aljibe.

Gass, S., y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gass, S., y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2ª Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Grabe, W., y Stoller, F.L. (1997). Content-based instruction: research foundations. En S. B. Stryher y B. L. Leaver (Eds.), *Content-based instruction in foreign language education: models & methods* (pp. 5-22). Washington D.C: Georgetown University Press.

Graves, K. (2007). *Teachers as course developers* (10ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Hatch, E., y Brown, C. (1998). *Vocabulary, semantics, and language education* (2ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Hearn, I., y Garcés, A. (2006). *Didáctica del inglés para primaria*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom* (2ª Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Heigham, J. y Croker, R. A. (2009). *Qualitative research in applied linguistics*. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan.

Hernández, A. (2005). Content-based instruction in an English oral communication course at the University of Costa Rica. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 5 (2), 1-28.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª Ed.). Chile: McGraw Hill.

Hymes, D. (2001). On communicative competence. En Alessandro, D. (Ed.). *Linguistic anthropology* (pp. 53-63). Oxford: Blackwell Publishers.

Hunt, A., y Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 258-266). Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, R. (2002). 'Beyond Listen and Repeat': Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. En J. C. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 178-187). Cambridge: Cambridge University Press.

Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning* 58 (2), 285-325.

Kiziltan, N., y Ersanli, C. Y. (2007). The contributions of theme based CBI to Turkish young learners' language development in English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (1), 1-16. Recuperado el 27 de junio de 2010 en: <http://www.jlls.org/Issues/volume%203/No.1/nkiziltan>

Klee, C. L. (2000). Foreign language instruction. En J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education*. (pp. 56-75). The United States: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Kojic-Sabo, I., y Lightbown, P. M. (1999). Student's approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The modern language journal*, 83 (2), 176-192. Recuperado el 27 de junio de 2010 en: <http://www.jstor.org/stable/330334>

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. USA: New York Pergamon Press.

Larsen – Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lee Brown, C. (2004). Content based ESL curriculum and academic language proficiency. *The internet TESL journal*, 10 (2), 1- 5. Recuperado el 24 de junio de 2010 en: <http://iteslj.org/Techniques/Brown-CBEC.html>

Ley orgánica de educación con su reglamento. (2007). Caracas.

McDonough, J., y Shaw C. (2000). *Materials and methods in ELT* (2ª Ed.). Cambridge, USA: BLACKWELL.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2ª Ed.). San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishers.

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Gran Bretaña: Multilingual Matters.

Ministerio de Educación. (1986). *Programas de estudio educación básica inglés 7º 8º y 9º grados*. Caracas.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. USA: Heinle Cengage Learning.

Nunan, D. (2001a). *Designing tasks for the communicative classroom* (15ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2001b). *The learned-centered curriculum* (13ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M. y Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. The United States: Addison-Wesley Publishing Company.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Peachey, N. (2003). Content-based instruction. [On-line]. Recuperado el 15 de mayo de 2010 en: <http://teachingenglish.org.uk/print/396>

Plata, J. (2002). El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-118.

Ponticelli, A. S. (2009, abril). *La enseñanza del inglés basada en contenidos y su aplicación en un curso inicial*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Puente, R. N. (2011). *El uso de la lengua materna en interacciones orales en la lengua extranjera: un estudio de casos*. Trabajo de Grado no publicado, Universidad de Los Andes, Mérida.

Read, J. (2008). *Assessing vocabulary* (7ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, F. (1991). Content-based teaching: A methodological approach. *Revista Alicantina de estudios ingleses*, 4, 125-131.

Schmitt, N., Schmitt, D. Y Caroline Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Level Test. *Language Testing* 18, 55-88.

- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Seidman, I. (1997). *Interviewing as qualitative research* (2ª Ed.). New York, USA: Teachers College Press.
- Sherris, A. A. (2008). Integrated content and language instruction. *Center for Applied Linguistics: CALdigest*, 1-4.
- Sanaoui, R. (1992). *Vocabulary learning and teaching in French as second language classrooms*. Tesis doctoral no publicada, University of Toronto, Ontario, Canada.
- Stoller, F. L. (2002). Project Work: A means to promote language and content. En J. C. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 107-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stryker, S. B., y Leaver, B. L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education models and methods*. The United States: Georgetown University Press.
- Terrazas, M., y Agustín, M. (2009). Exploring the increase of receptive vocabulary knowledge in foreign language: a longitudinal study. *International Journal of English Studies*, 9 (1), 113-133. Recuperado el 27 de junio de 2010 en: <http://revistas.um.es/ijes/articles/viewfile/90681/87481>
- Thanh, N. T., y Thu, K. T. (2003). Learning vocabulary through games: the effectiveness of learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal* 5(4), 1-15.
- Valentine, J.F., y Repath-Martos, L. M. (1992). How relevant is relevance?: an examination of student needs, interests, and motivation in the content-based University classroom. *The CATESOL Journal*, 5 (1), 24-41.

Villalobos, J. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un trabajo de grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación*. Mérida, Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado.

Wesche, M. B. y Paribakht, T. S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language. Cross-linguistic dimensions*. Great Britain: Multilingual Matters.

Willis, J. (2008). Criteria for identifying tasks for TBL. [On-line]. Recuperado el 15 de mayo de 2010 en: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/criteria-identifying-tasks-tbl>

Xu, X. (2010). Study on the effect of dictionary use on second language incidental vocabulary acquisition- An empirical study of college English vocabulary learning strategy. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 519-523.

www.bdigital.ula.ve