



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE VOCABULARIO
UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL
IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL) EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE
CHILLÁN**

por

**MONSERRAT CATALINA ALVIAL CAMPOS
ALEJANDRA MAKARENA CASTRO MATUS DE LA PARRA
VALENTINA PAZ TERESITA FLORES RODRÍGUEZ**

Memoria para optar al Título Profesional de Profesor de Enseñanza Media en Inglés

Profesora guía: Claudia Alejandra Anabalón Toledo

Chillán 2018

AGRADECIMIENTOS

Queremos dedicar nuestro trabajo a nuestras madres y nuestros padres por habernos apoyado durante todo este largo y arduo proceso. Si no hubiera sido por ellos, no tendríamos la fortaleza necesaria para conseguir el objetivo tan anhelado.

Agradecer a Elías, quién nos ayudó y apoyó en los momentos más difíciles de esta investigación.

A nuestros amigos y parejas, ya que brindaron un gran apoyo emocional durante todo el trabajo; cuando veíamos todo perdido, ahí estuvieron ellos para apoyarnos.

Agradecemos a nuestra profesora guía, quien, junto a sus conocimientos, pudimos realizar una investigación interesante e innovadora.

Por último y no menos importante, queremos agradecer a nosotras mismas, ya que a pesar de los obstáculos que se nos presentaron en el camino, fuimos capaces de superar adversidades y finalizar esta etapa de la mejor manera posible.

Gracias.

Montserrat Alvial Campos

Alejandra Castro Matus de la Parra

Valentina Flores Rodríguez

ABSTRACT

RESÚMEN

Muchas ilustraciones relacionadas al léxico y al área de la lingüística han recalcado la importancia del vocabulario para el dominio de una lengua extranjera. Estudios demuestran que la enseñanza de una amplia variedad de palabras favorece las capacidades para aprender el idioma y el desarrollo de las habilidades del lenguaje, entendiéndose por comprensión lectora, auditiva, expresión oral y escrita. La investigación presentada en este seminario, es un estudio de tipo cualitativo mixto con enfoque descriptivo y tiene como objetivo determinar las estrategias metodológicas más adecuadas y eficaces utilizadas para la enseñanza y aprendizaje de vocabulario del idioma extranjero inglés. Por esto, se exploraron las metodologías de palabras claves, contextual, procesos semánticos y asociación de palabras empleadas para su doctrina, apuntando exclusivamente a la manera como éstas se manifiestan en la educación escolar de enseñanza media de la ciudad de Chillán. Para su realización se aplicaron instrumentos de recolección de datos a docentes y estudiantes, cuyas preguntas se enfocaron principalmente a sus experiencias y perspectivas personales en relación a las metodologías mencionadas. Los resultados arrojaron data relevante para entender cómo docentes y estudiantes, comprenden el fenómeno de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero inglés desde éstas estrategias. En conclusión, los hallazgos reflejaron que las estrategias más adecuadas y eficaces para la enseñanza y aprendizaje de vocabulario del idioma inglés como lengua extranjera, es la metodología de asociación de palabras y palabras claves.

Palabras Claves: Estrategias Metodológicas Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés como lengua extranjera, L1, Aprendizaje/Adquisición¹, Palabras Claves, Contexto, Procesos Semánticos, Asociación de Palabras.

ABSTRACT

Many illustrations related to the lexicon and the area of linguistics has emphasized the importance of vocabulary for the mastery of a foreign language. Studies show that the teaching of a big variety of words, favors the abilities to learn the language and the development of their skills, understood by reading, listening, speaking and writing. The research presented in this seminar, is a mixed qualitative study with a descriptive approach and aims to determine the most appropriate and effective methodological strategies used for the teaching and learning of English as a foreign language vocabulary. It is for this reason that the methodologies of keywords, contextual, semantic processes and association of words used for their doctrine were explored, aiming exclusively at the way they are manifested in high school education in the city of Chillán. For its realization, data collection instruments have been applied to teachers and students, whose questions have been focused mainly on their personal experiences and perspectives in relation to the methodologies already mentioned. The results were relevant to understand how teachers and students understand the phenomenon of teaching and learning English as a foreign language. In conclusion, the findings show that the most appropriate and effective strategies for teaching and learning vocabulary of the English language as a foreign language, is the methodology of association of words and keywords

Key words: Methodologies, EFL, L1, Learning Acquisition, Key words, Contextual, Semantic Processing and Word Association.

¹ Algunos lingüistas de la especialidad destacan una diferencia entre el proceso de Aprendizaje y Adquisición. Sin embargo, para efectos de esta investigación son procesos entendidos de igual manera.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESÚMEN	iii
ABSTRACT	iii
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	21
1.1 El idioma inglés como lengua extranjera.....	21
1.1.1 El idioma inglés en Chile	23
1.2 Contextualización del idioma inglés en Chile	26
1.2.1 Importancia de la naturaleza interactiva del idioma	28
1.2.2 Visión del idioma principalmente como un medio para comunicar significados y adquirir información, en lugar de ser un objeto de estudio en sí mismo	28
1.2.3 Las tareas que implican el uso del idioma en situaciones comunicativas significativas, contextualizadas y cercanas a la realidad y los intereses de los estudiantes.....	29
1.3 Bases curriculares y planes y programas del MINEDUC	29
1.4 SIMCE Inglés	31
1.5 Contexto estudiantil e idioma Inglés como Lengua Extranjera.....	34
1.5.1 Aprendizaje de una Lengua Extranjera	35
1.6 Las 4 habilidades del lenguaje y su implicación en el aprendizaje del idioma Inglés	37
1.6.1 Alineación con Estándares Internacionales	39
1.6.2 Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	40
1.7 La importancia de la enseñanza de vocabulario	41
1.7.1 Vocabulario y su implicancia en las cuatro habilidades.....	46
1.8 Métodos de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera.....	51
1.8.1 Metodología del enfoque comunicativo.....	53
1.9 Modelos de enseñanza para la adquisición de una Lengua Extranjera	54
1.10 Estrategias para enseñar vocabulario.....	58
1.10.1 Método de Palabras Claves (Keywords).....	59
1.10.2 Método Contextual (Context).....	61
1.10.2.1 Críticas sobre la metodología contextual	73
1.10.2.2 Desarrollo de la Metodología Contextual dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario.....	76
1.10.3 Método de Procesos Semánticos (Semantic Processing)	79
1.10.4 Método de Asociación de Palabras (Word Association).....	82

1.10.4.1	Críticas de la metodología de Asociación de Palabras.....	92
1.10.4.2	Desarrollo de Asociación de Palabras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario.....	93
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....		95
2.1	Planteamiento del problema.....	95
2.2	Preguntas de Investigación.....	98
2.3	Objetivos.....	99
2.3.1	Objetivo General.....	99
2.3.2	Objetivos Específicos.....	99
2.4	Tipo de Estudio.....	99
2.4.1	Enfoque.....	99
2.4.2	Alcance.....	100
2.4.3	Diseño.....	100
2.5	Población.....	102
2.5.1	Tamaño de la población.....	102
2.5.2	Muestra.....	102
2.5.3	Criterios de Inclusión y Exclusión.....	104
2.6	Variables.....	104
2.6.1	Variable Independiente.....	104
2.6.2	Variables Dependientes.....	104
2.7	Instrumentos.....	105
2.7.1	Validación y piloto de los instrumentos.....	105
2.8	Procedimientos.....	108
2.9	Materiales.....	109
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....		110
3.1	Resultados.....	110
3.1.1	Resultados Encuesta Docente.....	111
3.1.1.1	Establecimientos Municipales.....	111
3.1.1.2	Establecimientos Particulares Subvencionados.....	127
3.1.2	Encuestas Estudiantes.....	143
3.1.2.1	Establecimientos Municipales.....	143
3.1.2.1.1	Liceo Bicentenario Marta Brunet.....	143
3.1.2.1.2	Liceo Coeducacional Narciso Tondreau.....	161

3.1.2.2	Establecimientos Particulares Subvencionados.....	179
3.1.2.2.1	Colegio Enrique Salinas Buscovich	179
3.1.2.2.2	Colegio San Fernando Los Volcanes	197
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN		215
4.1	Acerca de las estrategias metodológicas de vocabulario utilizadas por los docentes.	215
4.2	Acerca de las Estrategias Metodológicas para la adquisición de vocabulario más adecuadas y eficaces según constatan estudiantes de Educación Media.	218
4.3	Limitaciones de la investigación.....	221
CAPÍTULO V: CONCLUSIÓN		222
REFERENCIAS.....		225
ANEXOS		237
ANEXO A: ENCUESTA DOCENTE		238
ANEXO B: ENCUESTA ESTUDIANTES.....		241
ANEXO C: CONSENTIMIENTO INFORMADO		244
ANEXO D: CARTA AL DAEM		245
ANEXO E: CARTA A LOS COLEGIOS		246
ANEXO F: CARTA EXPERTOS VALIDACIÓN DE ENCUESTA		252
ANEXO G: TABLA JUICIO DE EXPERTOS		253
•	Coeficiente de Concordancia W de Kendall (KCC): de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.	253
Enfoque comunicativo: vocabulario e implicancia en las habilidades del lenguaje		254
Aprendizaje a través del contexto		255
ANEXO H: CENSO 2012		256
ANEXO I: CUADRO RESUMEN DE PLANES Y PROGRAMAS.....		257

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	23
Tabla 2	31
Tabla 3	49
Tabla 4	103
Tabla 5	104
Tabla 6	105
Tabla 7	106
Tabla 8	107
Tabla 9	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Índice de Aptitudde Inglés.....	24
Figura 2: Países que alcanzaron un mínimo del idioma inglés	24
Figura 3: Informe anual índice aptitud en inglés.....	25
Figura 4: Modelo Integrador de Stern:.....	56
Figura 5: Modelo del Proceso Cognitivo.....	58
Figura 6: Codificación Selectiva	72
Figura 7: Combinación Selectiva.....	72
Figura 8: Comparación Selectiva	72
Figura 9: Representación de la asociación jerárquica.....	84
Figura 10: Función de un Superordinado y un Subordinado	89
Figura 11: Asociación de Palabras de L1 y L2	90

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	22
ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALIZADOS.....	112
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL	111
Gráfico 2.	111
Gráfico 3.	112
Gráfico 4.	112
DIMENSIÓN B: DEL ESTABLECIMIENTO	113
Gráfico 5.	113
Gráfico 6.	113
Gráfico 7.	113
Gráfico 8.	114
Gráfico 9.	114
Gráfico 10.	114
DIMENSIÓN C: DIDÁCTICA	115
Gráfico 11.	115
Gráfico 12	115
Gráfico 13.	116
Gráfico 14.	116
DIMENSION D: BASES CURRICULARES Y PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	117
Gráfico 15.	117
Gráfico 16.	117
Gráfico 17.	118
Gráfico 18.	118
Gráfico 19.	119
DIMENSIÓN E: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	119
Gráfico 20.	119
Gráfico 21.	120

Gráfico 22.	120
Gráfico 23.	121
DIMENSIÓN F: PLANIFICACIÓN	121
Gráfico 24.	121
Gráfico 25.	122
Gráfico 26.	122
Gráfico 27.	123
DIMENSIÓN G: INNOVACIÓN	123
Gráfico 28.	123
Gráfico 29.	124
Gráfico 30.	124
Gráfico 31.	125
Gráfico 32.	125
DIMENSIÓN H: VALORATIVA.....	126
Gráfico 33.	126
ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS.....	126
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL	127
Gráfico 34.	127
Gráfico 35.	127
Gráfico 36.	128
DIMENSIÓN B: DEL ESTABLECIMIENTO	128
Gráfico 37.	128
Gráfico 38.	129
Gráfico 39.	129
Gráfico 40.	129
Gráfico 41.	130
Gráfico 42.	130
DIMENSIÓN C: DIDÁCTICA	131
Gráfico 43.	131
Gráfico 44.	131
Gráfico 45.	132
Gráfico 46.	132

DIMENSION D: BASES CURRICULARES Y PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	133
Gráfico 47	133
Gráfico 48	133
Gráfico 49	134
Gráfico 50	134
Gráfico 51	135
DIMENSIÓN E: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	135
Gráfico 52	135
Gráfico 53	136
Gráfico 54	136
Gráfico 55	137
DIMENSIÓN F: PLANIFICACIÓN	137
Gráfico 56	137
Gráfico 57	138
Gráfico 58	138
Gráfico 59	139
DIMENSIÓN G: INNOVACIÓN	139
Gráfico 60	139
Gráfico 61	140
Gráfico 62	140
Gráfico 63	141
Gráfico 64	141
DIMENSIÓN H: VALORATIVA.....	142
Gráfico 65	142
ESTABLECIMIENTO E1	141
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL	143
Gráfico 66	143
Gráfico 67	143
Gráfico 68	144
Gráfico 69	144
DIMENSIÓN B: DATOS DE LA ASIGNATURA.....	144

Gráfica 70	144
Gráfico 71	145
Gráfico 72	145
DIMENSIÓN C: CONCEPTOS CLAVES.....	146
Gráfico 73	146
Gráfico 74.....	146
Gráfico 75	147
Gráfico 76	147
DIMENSIÓN D: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	148
Gráfico 77	148
Gráfico 78	148
Gráfico 79	149
Gráfico 80	149
DIMENSIÓN E: APRENDIZAJE EN CONTEXT (CONTEXTO).....	150
Gráfico 81	150
Gráfico 82	150
Gráfico 83	151
Gráfico 84	151
Gráfico 85	152
DIMENSIÓN F: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE KEYWORDS (PALABRAS CLAVES)	152
Gráfico 86	152
Gráfico 87	153
Gráfico 88	153
Gráfico 89	154
DIMENSIÓN G: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE WORD ASSOCIATION (ASOCIACIÓN DE PALABRAS)	154
Gráfico 90	154
Gráfico 91	155
Gráfico 92	155
Gráfico 93	156
Gráfico 94	156

DIMENSIÓN H: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SEMANTIC PROCESSING (PROCESOS SEMÁNTICOS).....	157
Gráfico 95	157
Gráfico 96	157
Gráfico 97	158
Gráfico 98	158
Gráfico 99	159
DIMENSIÓN I: VALORATIVA	159
Gráfico 100	159
ESTABLECIMIENTO E2.....	157
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL	161
Gráfico 101	161
Gráfico 102	161
Gráfico 103	162
Gráfico 104	162
DIMENSIÓN B: DATOS DE LA ASIGNATURA.....	162
Gráfica 105	162
Gráfico 106	163
Gráfico 107	163
DIMENSIÓN C: CONCEPTOS CLAVES.....	164
Gráfico 108	164
Gráfico 109	164
Gráfico 110	165
Gráfico 111	165
DIMENSIÓN D: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	166
Gráfico 112	166
Gráfico 113	166
Gráfico 114.....	167
Gráfico 115	167
DIMENSIÓN E: APRENDIZAJE EN CONTEXT (CONTEXTO).....	168
Gráfico 116	168
Gráfico 117	168

Gráfico 118	169
Gráfico 119	169
Gráfico 120	170
DIMENSIÓN F: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE KEYWORDS (PALABRAS CLAVES)	170
Gráfico 121	170
Gráfico 122	171
Gráfico 123	171
Gráfico 124	172
DIMENSIÓN G: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE WORD ASSOCIATION (ASOCIACIÓN DE PALABRAS)	172
Gráfico 125	172
Gráfico 126	173
Gráfico 127	173
Gráfico 128	174
Gráfico 129	174
DIMENSIÓN H: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SEMANTIC PROCESSING (PROCESOS SEMÁNTICOS)	175
Gráfico 130	175
Gráfico 131	175
Gráfico 132	176
Gráfico 133	176
Gráfico 134	177
DIMENSIÓN I: VALORATIVA	178
Gráfico 135	178
ESTABLECIMIENTO E3	174
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL	179
Gráfico 136	179
Gráfico 137	179
Gráfico 138	180
Gráfico 139	180
DIMENSIÓN B: DATOS DE LA ASIGNATURA	180
Gráfica 140	180

Gráfico 141	181
Gráfico 142	181
DIMENSIÓN C: CONCEPTOS CLAVES.....	182
Gráfico 143	182
Gráfico 144	182
Gráfico 145	183
Gráfico 146. F	183
DIMENSIÓN D: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	184
Gráfico 147	184
Gráfico 148	184
Gráfico 149	185
Gráfico 150	185
DIMENSIÓN E: APRENDIZAJE EN CONTEXT (CONTEXTO).....	186
Gráfico 151	186
Gráfico 152	186
Gráfico 153	187
Gráfico 154	187
Gráfico 155	188
DIMENSIÓN F: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE KEYWORDS (PALABRAS CLAVES)	188
.....	188
Gráfico 156	188
Gráfico 157	189
Gráfico 158	189
Gráfico 159	190
DIMENSIÓN G: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE WORD ASSOCIATION (ASOCIACIÓN DE PALABRAS)	190
Gráfico 160	190
Gráfico 161	191
Gráfico 162	191
Gráfico 163	192
Gráfico 164	192

DIMENSIÓN H: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SEMANTIC PROCESSING (PROCESOS SEMÁNTICOS).....	193
Gráfico 164	193
Gráfico 165	193
Gráfico 166	194
Gráfico 167	194
Gráfico 168	195
DIMENSIÓN I: VALORATIVA	195
Gráfico 169	195
ESTABLECIMIENTO E4.....	191
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL	197
Gráfico 170	197
Gráfico 171	197
Gráfico 172	198
Gráfico 173	198
DIMENSIÓN B: DATOS DE LA ASIGNATURA.....	198
Gráfica 174	198
Gráfico 175	199
Gráfico 176	199
DIMENSIÓN C: CONCEPTOS CLAVES.....	200
Gráfico 177	200
Gráfico 178	200
Gráfico 179	201
Gráfico 180	201
DIMENSIÓN D: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	202
Gráfico 181	202
Gráfico 182	202
Gráfico 183	203
Gráfico 184	203
DIMENSIÓN E: APRENDIZAJE EN CONTEXT (CONTEXTO).....	204
Gráfico 185	204
Gráfico 186	204

Gráfico 187	205
Gráfico 188	205
Gráfico 189	206
DIMENSIÓN F: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE KEYWORDS (PALABRAS CLAVES)	206
Gráfico 190	206
Gráfico 191	207
Gráfico 192	207
Gráfico 193	208
DIMENSIÓN G: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE WORD ASSOCIATION (ASOCIACIÓN DE PALABRAS)	208
Gráfico 194	208
Gráfico 195	209
Gráfico 196	209
Gráfico 197	210
Gráfico 198	210
DIMENSIÓN H: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SEMANTIC PROCESSING (PROCESOS SEMÁNTICOS)	211
Gráfico 199	211
Gráfico 200	211
Gráfico 201	212
Gráfico 202	212
Gráfico 203	213
DIMENSIÓN I: VALORATIVA	214
Gráfico 204	214

LISTADO DE ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS

- A1= Nivel principiante de inglés
- A2= Nivel elemental de inglés
- AVC= Adquisición de Vocabulario Contextual
- B1= Nivel intermedio de inglés
- CMO= Contenidos Mínimos Obligatorios
- EFL = Inglés como Lengua Extranjera
- ESL= Inglés como Segunda Lengua
- GTM= Grammar Translation Method
- IVC= Índice de Validez de Lawshe
- KCC= Coeficiente W de Kendall
- L1= Primera Lengua
- L2= Segunda Lengua
- LGE= Ley General de Educación
- MCER = Marco Común Europeo de Referencia
- MINECON= Ministerio de Economía
- MINEDUC= Ministerio de Educación
- OA= Objetivos de Aprendizaje
- PIAP= Programa Inglés abre puertas
- SIMCE = Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
- TIC= Tecnología de la Información y Comunicación
- TOEIC= Test of English for International Communication
- TPR= Total Physical Response

INTRODUCCIÓN

Durante el primer mandato del Presidente Sebastián Piñera en el año 2010, el Ministerio de Educación (MINEDUC) junto al Ministerio de Economía (MINECON) ha establecido como prioridad el avance del idioma inglés como lengua extranjera en nuestro país. Dentro de las propuestas para el progreso de esta lengua foránea en Chile, la estrategia nacional de inglés 2014-2030 establece que los estudiantes de educación media logren las competencias mínimas del nivel B1 en dominio del idioma extranjero inglés (Ministerio de Economía, Gobierno de Chile, 2014), con el fin de acercarnos cada día a la meta de un Chile Bilingüe y entregar una enseñanza de calidad. Un desafío constante que ha sido parte de nuestra historia desde sus inicios. De esta manera, volteando la mirada hacia el futuro, en el año 2030 nuestros estudiantes deben adquirir las competencias que el Marco Común Europeo de Referencia define como básicas para desarrollar una fluidez necesaria para una comunicación efectiva y sin esfuerzos con hablantes nativos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Sin embargo, existe una incongruencia en la relación de palabras aprendidas por nuestro alumnado y lo necesario para desarrollar una competencia lingüística en la lengua extranjera, considerando que en la actualidad los estándares de léxico dentro de Contenidos Mínimos Obligatorios para nuestro alumnado varía en un rango de 500 palabras por año cursado durante la educación media (MINEDUC, 2017), lo que conlleva a un total de 2.000 palabras al egresar de esta etapa en la vida escolar de un individuo chileno, en oposición a la Lingüista Abrudan (2010) y los estudios realizados por Nagy y Herman (1987), donde se

especifica que una persona necesita una base de 3.000 palabras para considerar esta competencia como aprendida.

Por consiguiente, para disminuir la brecha existente en la condición de la educación chilena con un foco en el subsector de inglés, y alcanzar las proposiciones del MINEDUC² y MINECON³ para nuestro alumnado al igual que los parámetros que entrega el MCER de las lenguas, es necesario indagar en los métodos presentados en los planes y programas, concretamente en la enseñanza de vocabulario del idioma inglés. De acuerdo a lo anterior, cabe mencionar que estas cuatro estrategias a examinar; palabras claves, procesos semánticos, aprendizaje en contexto y asociación de palabras, que se establecen como indicadores en los contenidos que se requieren para los alumnos. Estas metodologías son integradas en los libros escolares además de actividades sugeridas dentro de cada lección del subsector para el aprendizaje de vocablos, lo cual no necesariamente significa que los estudiantes comprendan significativamente, y alcancen el nivel que se requiere para su año escolar.

En virtud de lo anterior, la siguiente investigación tiene como objetivo examinar estas metodologías orientadas al aprendizaje de léxico del subsector de inglés presentes en los planes y programas y a través de esto, identificar:

1. Metodologías utilizadas por los docentes de idioma extranjero inglés
2. Metodologías más adecuadas y efectivas según constatan estudiantes de Primer y Segundo año de Educación Media.

²Ministerio de Educación

³Ministerio de Economía

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Basado en la presente investigación, este capítulo presenta los fundamentos teóricos que derivan de la observación de los apartados involucrados en este análisis.

1.1 El idioma inglés como lengua extranjera en Chile

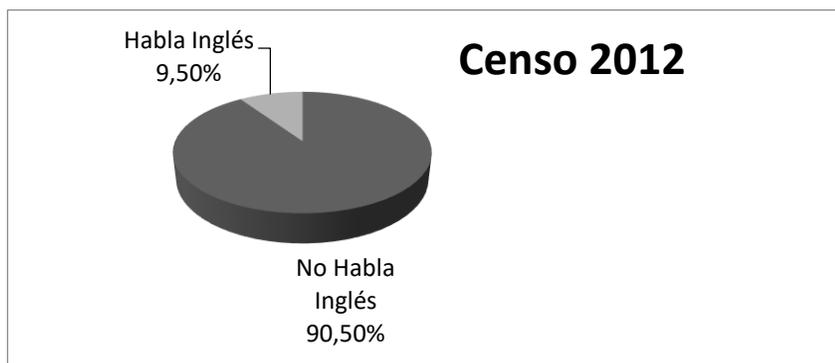
Mirando hacia el futuro, lingüistas expertos en aprendizaje de lenguas foráneas se preguntan sobre el desarrollo de estas y cuál será su evolución con el avance del desarrollo económico, global y cultural, sobretodo tomando en cuenta que el plan para el desarrollo lingüístico de Chile consiste en que nuestras futuras generaciones escolares alcancen las competencias lingüísticas del nivel B1 del MCER en inglés como lengua extranjera. Este nivel hace referencia a la capacidad de expresarse de manera limitada en situaciones predecibles, y para tratar información no rutinaria de forma general (Exam English, 2014). De acuerdo a la estrategia nacional del MINECON 2014-2030, el alumnado chileno deberá desarrollar las competencias necesarias para alcanzar la fluidez necesaria con el fin de comunicarse sin esfuerzo con hablantes nativos (MCER, 2014). Por consiguiente, es necesario enfatizar la evolución del inglés y su incorporación al currículo chileno.

Es importante destacar dentro de la historia de esta lengua en Chile, el papel del Programa Inglés Abre Puertas(PIAP) del MINEDUC. Este fue creado en el año 2004 con el propósito de “mejorar el nivel de inglés que aprenden los(as) estudiantes de 5º año básico a 4º año medio, a través de la definición de estándares nacionales para el aprendizaje del Inglés, de una estrategia de desarrollo profesional docente y del apoyo a los(as) profesores(as) de inglés en las salas de clases” (MINEDUC, 2004).

El programa es parte de la división de educación general del MINEDUC. El PIAP (MINEDUC, 2016) busca potenciar y crear iniciativas para fomentar la lengua extranjera a lo largo de todo Chile. Estas iniciativas dedicadas a motivar e incrementar el interés hacia esta lengua foránea son principalmente campamentos (invierno y verano) y actividades pedagógicas complementarias como cursos en línea (MINEDUC, 2011).

Además, es oportuno enfatizar los resultados recogidos en el último censo⁴ vigente del año 2012, los cuales arrojaron que el porcentaje de la población chilena con el dominio de las competencias lingüísticas comunicativas en el idioma inglés equivale al 9,5%. Estos registros corresponden a 1.585.027 personas con la habilidad de mantener una conversación en el idioma inglés de un total de 16.634.603 de chilenos (Censo 2012 Chile, INE, Estudios Anda).

Gráfico 1



Fuente: Censo (INE, 2012)

En la siguiente Tabla 1 se presentan datos que refieren a las competencias comunicativas de la población/habitantes. Se divide a las personas en edad de 0 a 60

⁴ Censo 2012. Pregunta N° 26. Anexos.

años, también el número de personas que hablan el idioma correspondiente a cada

Grupo de edad	N° de personas que habla inglés	Porcentaje para cada grupo de edad
Total País	1.585.027	9,5%
0 a 14 años	119.638	3,33%
15 a 29 años	664.257	16,41%
30 a 44 años	437.453	12,48%
45 a 59 años	220.559	7,15%
60 años o más	143.120	5,94%

edad y porcentaje de población por grupo etario.

Tabla 1

Datos que refieren a las competencias comunicativas de la población/habitantes.

Fuente: Censo (INE, 2012).

1.1.1 El idioma inglés en Chile

En la siguiente Figura 1, se presenta una lista de los países de Latinoamérica y su nivel correspondiente del manejo de competencias del Idioma Extranjero Inglés. Los resultados fueron arrojados por el Índice de Aptitud en inglés.

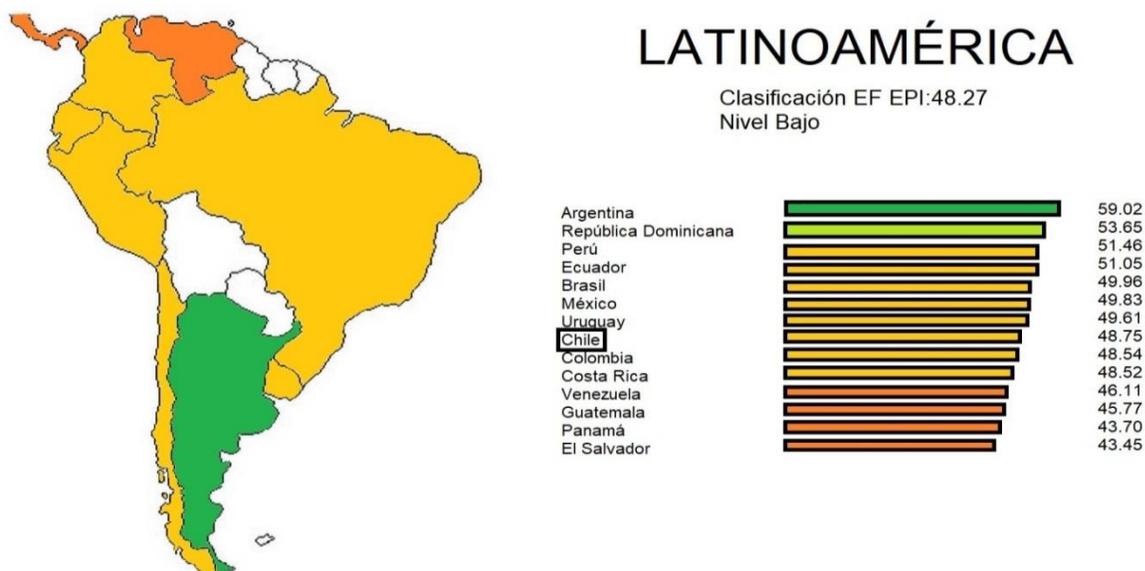


Figura 1. El 12 de Febrero de 2015, la Agencia de Idioma EF (EducationFirst) publica informe anual del Índice de Aptitud en inglés. En la imagen se aprecian las capacidades de habla extranjera como segunda lengua. Dentro de Latinoamérica, Chile se encuentra en el octavo lugar de catorce en manejo del idioma.

Fuente: Adaptado de EducationFirst (2015).

Por otro lado, la Figura 2 presenta el nivel del manejo de competencias comunicativas del idioma extranjero inglés, correspondiente a 62 países de cuatro continentes:

Europa, Asia, Latinoamérica, Medio Oriente y Norte de África.

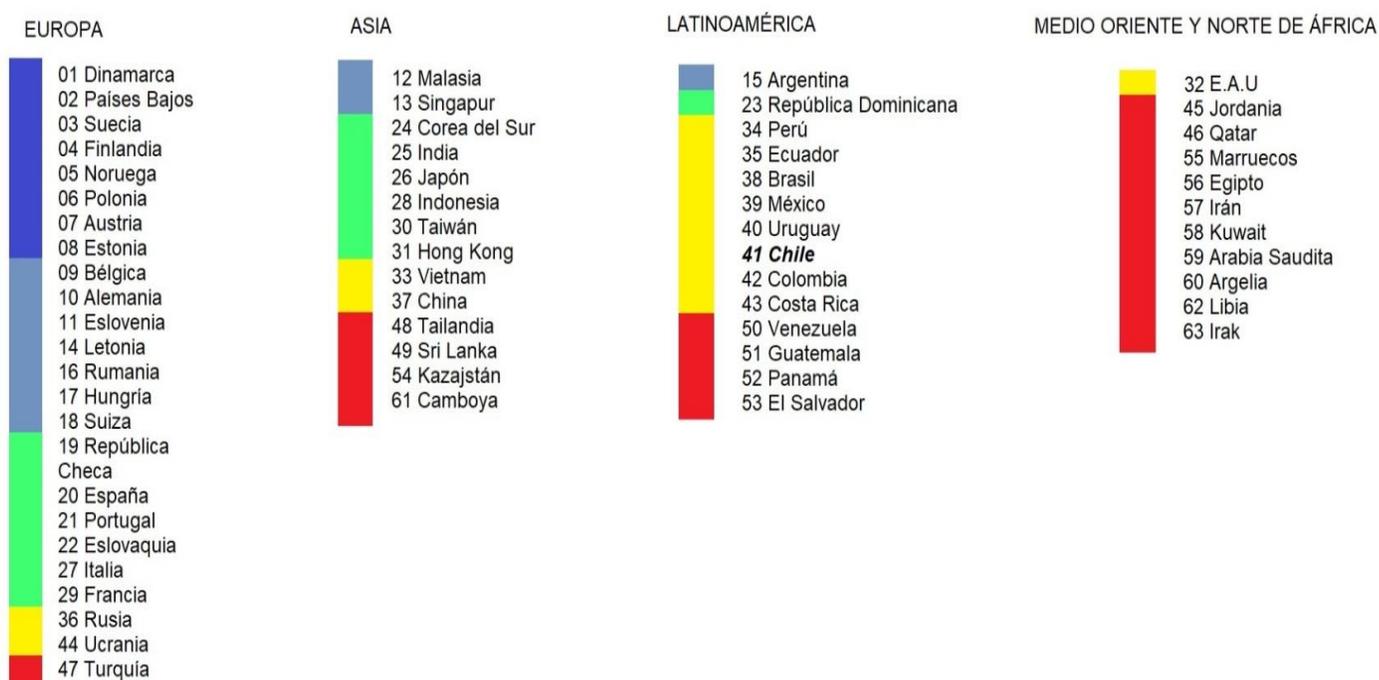


Figura 2. Entre los 63 países que alcanzaron un mínimo del dominio del idioma inglés, Chile está en el puesto 41. El color azul oscuro presenta un Nivel Muy Alto, el verde oscuro Nivel Alto, el verde claro Nivel Medio, el amarillo Nivel Bajo y el naranja Nivel M.

Fuente: Adaptado de EducationFirst (2015).

Por último, en la Figura 3 muestra el dominio del inglés por región. Latinoamérica tiene sólo un país (Argentina) que alcanza el Nivel Alto, y uno (República Dominicana) que alcanza el Nivel Medio.

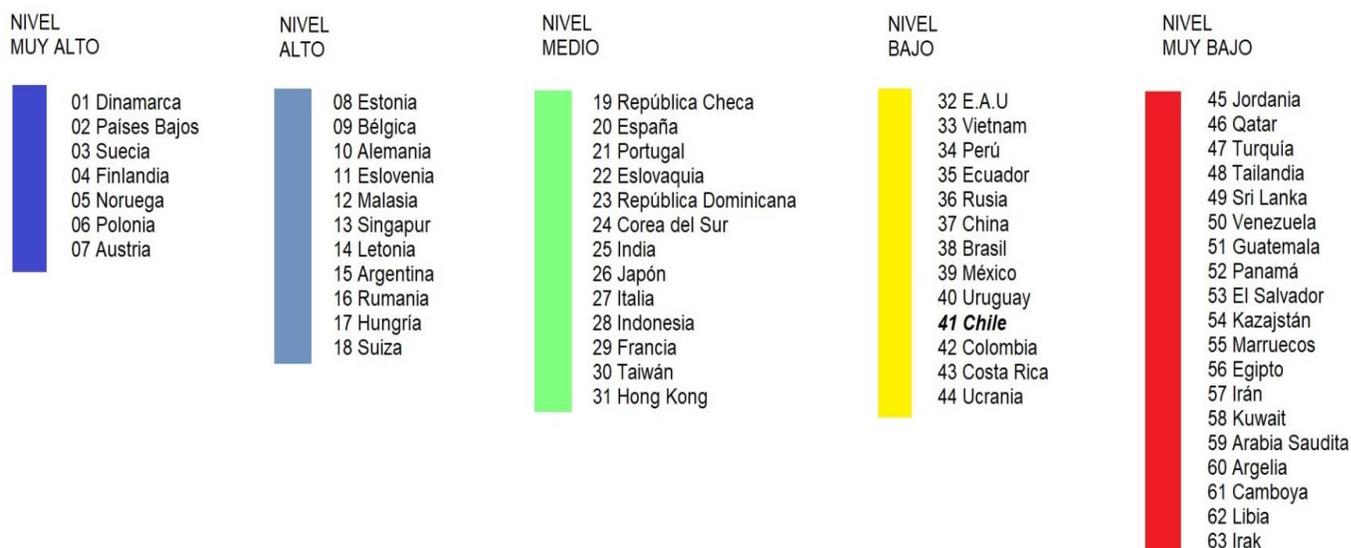


Figura 3. En el informe anual que mide el Índice de Aptitud en Inglés, y que realiza la empresa de capacitación de idiomas EducationFirst (EF), revela que Chile se encuentra en el lugar número 41 de 63 países, y manifiesta un Nivel Bajo del inglés como segunda lengua.

Fuente: Adaptado de EducationFirst (2015).

Parte de los resultados del informe afirman que a nivel mundial, el rango de esta lengua en cuestión entre los adultos está aumentando, aunque esta alza no es uniforme en todos los países.

De Latinoamérica, sólo Argentina alcanzó un Nivel Alto en el dominio del idioma, mientras que la mayoría mostraba un Nivel Bajo -como Chile- o un Nivel Muy Bajo.

Los resultados también arrojaron que los países desarrollados siguen siendo los que tienen una población con mejores aptitudes en el inglés como segundo idioma, pero en América Latina se ha elevado el nivel de competencia en los últimos años, aunque todavía queda mucho por hacer (EducationFirst, 2016).

1.2 Contextualización del idioma inglés en Chile

En el contexto de nuestro país, el inglés es definido como una lengua extranjera, ya que no se emplea como un idioma comunicativo entre sus habitantes y los estudiantes no tienen acceso inmediato a su uso fuera de la sala de clases. Esto representa un gran desafío para su enseñanza, tanto en relación con las metodologías aplicadas como con el desarrollo de la motivación para aprenderlo (Brown, 2007). Considerando lo anterior, el propósito de la asignatura Idioma Extranjero Inglés es que los alumnos lo aprendan y lo utilicen como una herramienta para desenvolverse en situaciones comunicativas simples de variada índole y, principalmente, para acceder a nuevos conocimientos, aprendizajes y responder a las demandas de comunicación global a través de los medios y las tecnologías actuales. Para lograr esto, se pretende que el estudiantado desarrolle las cuatro habilidades en la lengua anglosajona (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) por medio de tareas comunicativas auténticas y significativas que los ayuden a obtener la confianza necesaria para enfrentarse por primera vez al idioma inglés. Asimismo, se pretende que adquieran habilidades cognitivas que les permitan organizar e internalizar la información a la que acceden por medio del idioma (MINEDUC, 2012). En la actualidad, estudios realizados por lingüistas expertos en el tema de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, destacan la importancia de considerar las particularidades del contexto en que se enseña la lengua y las diversas características del alumnado y, de acuerdo a ello, tomar las opciones metodológicas más adecuadas dentro de los conocimientos existentes (Brown, 2007; Kumaravadivelu en Brown, 2007; Jacobs and Farrell en Richards, 2006). En virtud de lo precedente, la propuesta de la Base Curricular toma

primeramente los lineamientos del Enfoque Comunicativo para la Enseñanza del idioma Inglés (CommunicativeLanguageTeaching) y lo complementa con aportes de otros enfoques que ponen el énfasis en la comunicación.

Así pues, esta nueva perspectiva deja de considerarla lengua inglesa como un listado de contenidos gramaticales a enseñar y se convierte en un medio para comunicar significados, una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para los alumnos (Krashen y Terrell, 1983). Por lo tanto, se enfatiza el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de la lengua en cuestión con el fin de que los estudiantes puedan comunicarse en forma efectiva y significativa, en diferentes situaciones y con diversos propósitos comunicativos. Ahora bien, se ha complementado el currículum tomando elementos de otros enfoques comunicativos, tales como el Enfoque Natural (Natural Approach), Aprendizaje Cooperativo del Lenguaje (CooperativeLanguageLearning), Instrucción Basada en Contenido (Content-BasedInstruction) y Enseñanza del Lenguaje Basada en Tareas (Task-basedLanguageTeaching). Se pretende, además, que los estudiantes participen en una variedad de actividades y tareas significativas que representen situaciones comunicativas contextualizadas, cercanas a la realidad, que promuevan la interacción y cuyo objetivo principal sea la comunicación, dando la oportunidad de hacer un uso original y funcional del lenguaje. Todos los elementos del lenguaje (estructuras gramaticales, funciones, pronunciación, vocabulario y desarrollo de estrategias) son importantes para desarrollar la capacidad de comunicarse.

Como se mencionó anteriormente, los Objetivos de Aprendizaje incorporan también aportes de otros enfoques con el propósito de enriquecer el currículum. Los principales

elementos integrados son: énfasis en la comprensión y la comunicación significativa, destacando la importancia del léxico y uso de material que apoye la comprensión. Según el Enfoque Natural, es importante que el alumno se enfrente a una gran cantidad de información comprensible y significativa sobre temas y situaciones interesantes, que contribuyan a desarrollar una atmósfera motivadora para el aprendizaje (Krashen y Terrell en Richards y Rodgers, 2001).

1.2.1 Importancia de la naturaleza interactiva del idioma

De acuerdo con el Aprendizaje Cooperativo del Lenguaje, los estudiantes de un idioma desarrollan la competencia comunicativa al participar en diversas situaciones interactivas en las que la comunicación es el objetivo principal. Al interactuar, los alumnos cooperan entre ellos para lograr las tareas de comunicación, ayudando a crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje significativo que promueva la motivación intrínseca, fortalezca la autoestima y disminuya la ansiedad y los prejuicios (Oxford en Brown, 2007).

1.2.2 Visión del idioma principalmente como un medio para comunicar significados y adquirir información, en lugar de ser un objeto de estudio en sí mismo

El Enfoque Basado en Contenidos enfatiza que el idioma es aprendido exitosamente en la medida en que sea presentado en forma significativa y contextualizada, que sea un medio para el aprendizaje de contenidos y/o temas motivadores para los estudiantes y que esté conectado con su propia experiencia y con temas de otras asignaturas (Richards y Rodgers, 2001).

1.2.3 Las tareas que implican el uso del idioma en situaciones comunicativas significativas, contextualizadas y cercanas a la realidad y los intereses de los estudiantes

El enfoque de la Enseñanza del Idioma Basado en Tareas postula el uso de tareas significativas para los alumnos como unidad básica para la enseñanza de la lengua. La tarea comunicativa corresponde al trabajo realizado en la clase, que involucra a los estudiantes en la comprensión, la interacción o la producción del idioma, en situaciones que tienen como objetivo comunicar significados en lugar de estudiar sus estructuras. En este contexto, la enseñanza no solo enfatizará las habilidades de comprensión para incorporar el idioma, sino que también brindará a los alumnos oportunidades de usar la lengua para comunicar ideas y negociar significados (Nunan, 2004).

1.3 Bases curriculares y planes y programas del MINEDUC

Las bases curriculares se incorporaron al Currículum Nacional el año 2012. Fontaine, responsable de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC de ese año, abordó en una entrevista para Educar Chile, las principales características de las nuevas Bases Curriculares y los pasos a seguir para su implementación. Estos lineamientos se definen como el nuevo documento principal del Currículum Nacional. La Ley General de Educación ⁵(Biblioteca del Congreso Nacional, 2009) incorporó modificaciones que implican reemplazar paulatinamente el instrumento vigente, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, por otro basado en un listado único de Objetivos de Aprendizaje (OA). Estos cimientos son los objetivos mínimos de aprendizaje que deben alcanzar todos los establecimientos escolares del

⁵ LGE

país en cada nivel y asignatura, construyendo desde ellas los programas de estudio del MINEDUC. Inclusive, el Ministerio de Educación otorga a los establecimientos educacionales textos escolares de manera gratuita abarcando a más de 10.800 instituciones escolares a lo largo del país (MINEDUC, 2017). Los establecimientos que optan por programas propios, también deben cumplir con los OA de estas Bases (Educar Chile, 2012).

Los planes y programas del MINEDUC proponen 4 diferentes metodologías, las cuales se dividen en:

A) Método de Palabras Claves, el cual expresa el uso de material visual (flashcards, posters, tarjetas, entre otros) para la decoración del espacio físico en el que se desarrolla la acción pedagógica con el fin de que el estudiantado se relacione con la lengua extranjera. Además, permitir el uso de diccionarios con el fin de que ellos completen actividades y entiendan ideas expuestas dentro de textos, es otra sugerencia que menciona el MINEDUC para este método de enseñanza.

B) Método Contextual, el que consiste en actividades auditivas y lectoras, las cuales ambientan el léxico en contexto, lo que a su vez permitirá aumentar el interés y atención del alumnado a la clase, además de extraer el vocabulario a través de ejemplos del entorno.

C) Método de Procesos Semánticos, el que sugiere que los alumnos aprendan diferentes palabras y contextos gramaticales hasta establecer relaciones entre ellas. Con la finalidad de asociar vocablos con experiencias, situaciones y ejemplos personales (el pedagogo debe proyectar esta oportunidad en sus planificaciones).

También se señala la oportunidad de reconocer cognados, los cuales ayudan a entender mucho mejor el significado de palabras.

D) Método de Asociación de Palabras, este comprende al profesor como guía a través de aprendizaje progresivo de términos. La idea es que este glosario aprendido se enriquezca gradualmente en el desarrollo del programa. De esta manera las unidades establecen redes de palabras con relación directa a la temática de trabajo.

1.4 SIMCE Inglés

La prueba SIMCE⁶ de Inglés es una prueba estandarizada que mide las habilidades lectoras y auditivas de los estudiantes con respecto al idioma en cuestión. La siguiente Tabla 2 presenta la clasificación de tres niveles:

Tabla 2

Niveles del manejo del idioma extranjero inglés

Niveles	Puntaje	Necesario
A1: Principiante	45 pts.	
A2: Elemental	70 pts.	
B1: Intermedio	90 pts.	

Fuente: Informe Técnico SIMCE 2014, Agencia de Calidad de la Educación

Los estudiantes que consiguen el nivel A2 y B1 del MCER (elemental e intermedio) acceden a la certificación en inglés⁷ (Educación 2020, 2013).

⁶Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

⁷ Los certificados de inglés son documentos de validación internacional que sirven para acreditar las habilidades lingüísticas de una persona (SeminariumCertification, s.f., Certificaciones de Inglés [web]).

De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación (2014), la prueba SIMCE de Inglés no pertenece al listado regular de la prueba SIMCE, lo que quiere decir que no es obligatoria y hoy en día tiene un carácter netamente muestral. Esta evaluación certifica el nivel de inglés de los estudiantes bajo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁸, y que se rige bajo los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del ajuste curricular 2009 de la asignatura Idioma Extranjero Inglés.

La primera ocasión en que se evaluó esta prueba fue en el año 2010 con el test TOEIC Bridge⁹, examinando las habilidades de comprensión lectora y auditiva. El calendario de evaluaciones postula que la prueba SIMCE de Inglés debe ser aplicada año por medio. Esta evaluación debe ser censal, por lo que tiene los siguientes objetivos: orientar las políticas educativas, orientar la práctica pedagógica del idioma, permitir que los padres reciban información de los logros de sus hijos y permitir que los alumnos se hagan responsables de su aprendizaje en esta materia. Esta prueba fue diseñada para medir el porcentaje de alumnos de tercero medio capaces de lograr los niveles presentados en Tabla 2. Esto permite determinar el número de estudiantes chilenos capaces de utilizar el idioma autónomamente en un marco comunicativo (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

El informe técnico del SIMCE, presentado por la Agencia de Calidad de la Educación (2014) exhibe que la primera parte de la prueba está compuesta por ítems de

⁸ “El Marco común europeo de referencia (MCER) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Consejo de Europa, p.16, 2002).

⁹ Test of English for International Communication.

comprensión lectora adaptados de acuerdo al nivel de los estudiantes de tercero medio. Las habilidades a evaluar fueron:

1. Entender el mensaje e idea principal de un texto breve
2. Vocabulario
3. Comprender el lenguaje de rutina.
4. Estructuras gramaticales y su uso en contexto.

Claramente el punto que más nos compete es el de vocabulario y es por este mismo motivo que nos enfocaremos principalmente en ese objetivo con respecto a nuestra investigación.

La Agencia de Calidad de la Educación (2014), en su informe técnico, también presenta la segunda parte de la prueba, la cual busca evaluar la habilidad auditiva de los estudiantes de tercero medio, con ítems de comprensión auditiva (listening). Los audios son adaptados de acuerdo al nivel y en un contexto comunicativo real. La capacidad evaluada es: Identificar información simple en conversaciones breves y extensas.

Entre otras características del SIMCE de Inglés se incluye que los estudiantes nativos del Idioma son excluidos de esta prueba por su conocimiento pleno de la lengua. Además, la evaluación es categorizada como un instrumento evaluativo diferente a los demás por el hecho de que se requiere la implementación de radios para aplicar la prueba. La duración de esta prueba es de 75 minutos.

1.5 Contexto estudiantil e idioma Inglés como Lengua Extranjera

Según lo mencionado anteriormente, en el contexto chileno la lengua anglosajona no está presente, ni tiene un estatus formal u oficial como lo es en otros países más desarrollados. Antagónicamente, en la sociedad chilena el inglés forma parte del currículo nacional como subsector de lengua extranjera siendo obligatorio a partir de 5º básico desde el año 1996 por el Decreto 40, según el MINEDUC (1996).

Por lo tanto, este apartado busca desglosar lo que esta lengua foránea significa dentro de la escolaridad chilena. El diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014) define lengua como: “sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana”. A su vez, la RAE (2014) hace referencia a extranjera/o como: “perteneciente o relativo a un país extranjero o al conjunto de ellos”.

De esta forma, en base a las definiciones entregadas por el diccionario de la RAE (2014) podemos concretar que una lengua extranjera es aquella que es aprendida como parte del currículo, pero no se hace presente en la sociedad como idioma ya sea oficial o no oficial. En consecuencia, el inglés como lengua extranjera es el conjunto de signos fonéticos y gramaticales propios de la lengua inglesa que adquieren los hablantes cuya lengua materna no es inglés, como lo es el idioma inglés en el contexto chileno.

1.5.1 Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Fries (citado en Schmitt, 2000) argumenta que en el aprendizaje de la lengua materna la sintaxis es tan básica y fundamental, que los estudiantes olvidan la importancia de esta, y no lo consideran como algo relevante para el aprendizaje de una lengua extranjera.

El saber vocabulario y el significado de las palabras es una parte esencial para aprender una lengua extranjera; es central para la tarea de enseñar un idioma y es de suprema importancia para el estudiante en esta tarea. De acuerdo a Cameron (2001), el vocabulario visto como un área dentro de esta labor, juega un rol muy importante. También Harmon, Wood, y Keser (2009) al igual que Linse (2005) indican que el vocabulario es un aspecto fundamental para los alumnos de una lengua extranjera.

En relación con lo anterior, el problema de los estudiantes para aprender el idioma en cuestión no es exclusivamente vocabulario, también es dominar los sonidos y la gramática. No obstante, los estudiantes necesitan primariamente aprender vocabulario básico para así poder practicar estructuras sintácticas y fónicas. En el lenguaje hay cuatro diferentes tipos de palabras: palabras funcionales, palabras substitutas, palabras afirmativas/negativas, y palabras de contenido. Las tres primeras deben ser manejadas correctamente por el estudiante (Linse, 2005).

Según Krasheny Terrell (1983), el aprendizaje del lenguaje solo se obtiene cuando el receptor entiende el mensaje entregado por el emisor. Es decir, cuando un hablante es capaz de comprender lo que se le comunica, entonces este logra el proceso de aprendizaje del lenguaje. De acuerdo al Enfoque Natural (Natural Approach), el

aprendizaje de una lengua extranjera se basa en entender lo que un individuo escucha o lee, en donde el objetivo se busca en entender el mensaje recibido, no producirlo.

Por lo tanto, al momento de aprender una lengua, el input utilizado por los estudiantes es una herramienta útil para que estos puedan interiorizar de mejor forma el lenguaje. En este caso, el objetivo es que ellos puedan entender el idioma inglés fuera de la sala de clases, dentro de ella, y en diferentes situaciones comunicativas a los que ellos se ven enfrentados en su día a día (Krashen 1985). De esta forma, se debe desarrollar las competencias necesarias para poder transmitir un mensaje, siendo esto más importante que el aprendizaje consciente de la lengua. Krashen y Terrell (1983) concluyen que: “Una lengua es mejor enseñarla cuando es utilizada para transmitir un mensaje, no cuando es explícitamente enseñada para un aprendizaje consciente” (p.6).

Para fines de nuestra investigación mencionaremos algunas de las hipótesis y teorías planteadas por los autores para llegar a nuevas conclusiones:

A) Comprensión: Las implicaciones más importantes se derivan directamente de la hipótesis del input. Si aprendemos un lenguaje a través de un input comprensible, entonces se concluye que el elemento más importante de este proceso es que el mensaje que se está transmitiendo sea entendido.

Como requisito para que la comprensión sea un real aporte en el aula, los autores Kashen y Terrell(1983) mencionan tres implicancias necesarias para aplicar esta metodología en el aula. La primera conlleva a las ayudas visuales para proporcionar un contexto extra-lingüístico que asiste al estudiante a entender y por tanto adquirir competencias relacionadas al idioma. En segundo lugar, inculpa al vocabulario. Los

enfoques basados en la gramática de la enseñanza de idiomas limitan deliberadamente el léxico para concentrarse exclusivamente en la sintaxis; tal como Bloomfield argumenta, la sintaxis es el estudio de las formas en las que las palabras se combinan (1983). Una tercera hipótesis consta en que, al momento de dar un input al hablar con los estudiantes, el profesor necesita enfocarse en que los alumnos comprendan el mensaje; entendiendo de igual forma que el aula es el mejor lugar para que aprendan la lengua extranjera, especialmente en los niveles iniciales e intermedios.

B) Producción Oral: De acuerdo a la hipótesis del input, la metodología para esta habilidad no es absolutamente esencial para aprender el idioma (Krashen, 1985). Esta hipótesis afirma que la mejor manera de enseñar a hablar es centrarse en escuchar, y la fluidez del habla surgirá por sí misma. Este método es por supuesto una meta principal para la mayoría de los estudiantes de una lengua. Es importante también, ya que estimula la conversación lo que a su vez fomenta la comprensión.

1.6 Las 4 habilidades del lenguaje y su implicación en el aprendizaje del idioma Inglés

El desarrollo de las habilidades receptivas, escuchar y leer, como también las productivas, hablar y escribir, constituye el aspecto más importante del aprendizaje del idioma, tal como lo entiende el MINEDUC al visionar la enseñanza del idioma que promueve la interacción entre las cuatro habilidades (MINEDUC, 2012). De esta manera utilizar el idioma implica interactuar, recibiendo y emitiendo el mensaje. Esta visión está directamente ligada con el enfoque comunicativo y presenta al idioma desde una forma más natural, cercana a la realidad y más motivadora. Se enfatiza que el docente debe enseñar estas cuatro habilidades de manera interrelacionada en todo

momento de la clase, y estas serán abordadas por los estudiantes, considerando la interdependencia que existe entre las cuatro habilidades al momento de expresar un mensaje. La interacción de las cuatro habilidades permite a los alumnos a aproximarse al uso real del idioma y a enfrentarse a tareas relevantes, motivadoras y significativas, lo que contribuye directamente a desarrollar la fluidez en la expresión y comprensión. El lenguaje es nuestra herramienta básica para comunicar nuestro pensamiento y para aprender. Con la habilidad lingüística podemos construir nuestra realidad (MINEDUC, 2012).

La habilidad auditiva discrimina entre oír y escuchar ya que la primera implica percibir vibraciones de sonido y escuchar implica entender y dar sentido a lo que se oye. Por lo tanto, desarrollar la comprensión auditiva es una clave para aprender inglés, tanto así que puede llegar a considerarse como la base para las demás habilidades dado a la correlación entre esta competencia y el logro del proceso de aprendizaje. Mientras mayor sea la competencia auditiva, mayor serán las posibilidades del desarrollo de las otras. Por otro lado, el desarrollo de la comprensión permite la posibilidad de acceder a información y elementos del idioma necesarios para interactuar dentro de él, lo que favorece la adquisición de vocabulario y desarrollo cognitivo, incluso en estudiantes con dificultades de comprensión (Stanovich citado en Grabe, 2009). Una actividad para el desarrollo de esta, es la utilización de las herramientas TIC¹⁰ para la implementación de audios y videos para los alumnos.

La habilidad oral por otra parte, es la habilidad lingüística desarrollada automáticamente escuchando el entorno. De esta forma el éxito académico recae en

¹⁰ TIC: Tecnologías de la información y comunicación

gran medida en la exposición al lenguaje. El habla también es el objetivo principal del estudio del idioma inglés, para llegar al resultado de esta, el alumno deberá dominar las otras habilidades. Se puede decir que el habla es el resultado de la suma de los recursos. El aula y el laboratorio de idiomas permiten a los alumnos desarrollar la habilidad entre grupos o parejas para crear conversaciones fluidas y motivadoras.

La habilidad lectora es clave para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento, ya que es la base para comprender lo que se lee y la asimilación de los contenidos. La lectura para el aprendizaje del idioma inglés proporciona herramientas para beneficiar el habla y la comprensión del vocabulario. La implementación de herramientas para el desarrollo de esta habilidad por parte del docente es un medio para mejorar la agilidad y la comprensión lectora (Stanovich citado en Garbe, 2009).

Por último, tenemos la habilidad escrita. La escritura es el proceso más largo y requiere de una comunicación más pausada y elaborada para entregar el mensaje. Cuando adquirimos nuestra lengua materna, el proceso va desde la audición, el habla, la lectura y por último la escritura.

Por el contrario, cuando aprendemos una nueva lengua, el desarrollo de las cuatro habilidades se trabaja en conjunto (Krashen y Terrell, 1983).

1.6.1 Alineación con Estándares Internacionales

Existen lineamientos internacionales que permiten estandarizar los niveles del idioma (principiante, intermedio o avanzado) para tener las mismas interpretaciones al referirse a un determinado dominio (MINEDUC, 2012).

La alineación internacional se ha aceptado alrededor del mundo como una forma de establecer criterios y estándares en cuanto a las habilidades en inglés. También ofrecen una serie de descripciones de logros claros y flexibles en las habilidades del idioma, lo que ayuda ampliamente al momento de establecer objetivos de aprendizaje. Según lo que plantea MINEDUC (2012), los objetivos de aprendizaje se orientan al logro de dos niveles:

- **A2:** corresponde a un nivel básico superior del idioma y se usa como referencia para el nivel que debe alcanzar un estudiante de octavo básico.
- **B1:** corresponde a un nivel mínimo que deben alcanzar los estudiantes en cuarto medio.

1.6.2 Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Los medios tecnológicos y los innumerables recursos existentes en la web constituyen un gran apoyo para aprender y enseñar una lengua extranjera. El uso de las TIC en la clase de inglés comprenden una amplia gama de posibilidades, como por ejemplo: utilizar CDs, utilizar computador, internet, etc. (MINECUC 2012).

Los objetivos del uso de las TIC han incorporado de forma explícita las cuatro habilidades del inglés. En el caso de la comprensión auditiva, el material en formato de audio y video constituyen un gran apoyo para que los alumnos desarrollen esta habilidad por medio de textos, diálogos, canciones, narraciones, noticia, entre otros. Estos recursos también promueven el uso oral del idioma, a partir de respuestas a preguntas, comentarios o reacciones a lo escuchado o visto. Así mismo se recomienda: grabar actividades, como representaciones o juegos de roles, para que los estudiantes los puedan ver y autoevaluarse. En el caso de la comprensión lectora, los recursos de

internet ofrecen una gran cantidad de materiales de lectura, tanto originales como adaptados, de diversos temas y altamente motivadores. Por último, en cuestión de la expresión escrita, las herramientas del procesador de texto y distintas formas de interacción social representan excelentes herramientas de aprendizaje interactivo, aumentando la motivación de los alumnos frente a la tarea del idioma (MINEDUC, 2012).

1.7 La importancia de la enseñanza de vocabulario

“El vocabulario visto como un área dentro de la adquisición de una lengua extranjera, juega un rol muy importante para la adquisición de un idioma” (Cameron, 2001).

Antes de centrarnos en la importancia de la enseñanza de vocabulario, debemos de entender qué es el vocabulario en sí. Etimológicamente y como la RAE¹¹ (2017) lo define como el conjunto de palabras que forman parte de un idioma o lenguaje específico, conocidas por una persona u otra entidad.

Hatch y Brown (citados en Widyasari, 2018), consideran que el vocabulario es un elemento fundamental y básico para desarrollar una lengua, lo cual es un rol primordial en la comunicación humana. Entonces se puede definir al vocabulario como las palabras de un lenguaje, incluyendo ítems específicos y frases o conjunto de muchas palabras que se unen en un significado particular (Anónimo, 2017).

Richard (2006) plantea que el vocabulario se ha convertido en uno de los componentes más importantes del lenguaje. A su vez, Cameron (2015) menciona que los estudiantes no pueden lograr dominar las habilidades de una lengua sin adquirir un buen vocabulario.

¹¹ Real Academia Española

Los investigadores más actuales indican que las razones por lo cual el enseñar vocabulario puede ser problemático recae en la falta de confianza de los profesores sobre las metodologías para llevar a cabo la tarea de enseñar y en algunos casos la falta de una guía para practicar esta tarea (Berne y Blachowicz, 2008). Por lo tanto, la visión de los pedagogos respecto a la enseñanza de una lengua extranjera debe incluir las consideraciones de sus estudiantes, lo que significa tomar en cuenta las características de sus pupilos (Alqahtani, 2015). En la investigación *el diario internacional de la enseñanza y educación*, Alqahtani expone la necesidad de que los profesores conozcan los estilos de aprendizaje de los alumnos para la preparación de buenas técnicas y material adecuado con el objetivo de apremiar la adquisición de nuevo vocabulario.

En el año 1990, Cooper sostiene que el tener un dominio amplio de vocabulario ayuda al alumno a acumular una reserva de palabras que pueda reconocer, entender y relacionar de manera simultánea con la información general que se dispone. Asimismo, se consigue que los alumnos desarrollen el interés y la capacidad necesarios para poder aprender el significado de las palabras sin necesidad de ayuda. Para ello es necesario facilitar estrategias de adquisición de vocabulario y enseñar a los alumnos habilidades para que puedan descubrir, de forma autónoma, el significado de palabras leídas, escritas o escuchadas en contextos en las que las mismas se emplean.

Para Wallace (1992), conocer una palabra supone, por lo tanto, la capacidad de:

1. Reconocerla en sus formas oral y escrita.
2. Recordarla y recurrir a ella cuando se desee.
3. Relacionarla con un objeto o concepto apropiado.

4. Usarla en una forma gramatical adecuada.
5. Pronunciarla de manera reconocible en el discurso oral.
6. Darle la ortografía correcta en el discurso escrito.
7. Emplearla en un nivel de formalidad apropiado.
8. Ser consciente de sus connotaciones y asociaciones.

En este ámbito, Nation (2001) propuso cuatro dimensiones del conocimiento léxico:

1. **Forma:** conocimiento de la palabra en su forma hablada y escrita.
2. **Posición:** conocimiento de la palabra en función de sus patrones gramaticales y sus colocaciones.
3. **Función:** conocimiento de la frecuencia con que la palabra ocurre y su pertinencia en el uso según sus niveles de formalidad.
4. **Significado:** el concepto y la asociación que la palabra establece con otros ítems léxicos.

Nation (2001) distingue claramente el vocabulario receptivo del productivo. Señala que la diferencia entre ellos está en la habilidad de reconocer la palabra cuando se ve o escucha (vocabulario receptivo) y la habilidad para usar la palabra en el lenguaje hablado o escrito (productivo). Además, este lingüista indica que la habilidad productiva requiere un nivel de conocimiento más elevado que la habilidad receptiva.

De acuerdo a Elmejrab (et al, 2017), existen cuatro tipos de vocabulario:

1. **Vocabulario escuchado:** son las palabras que las personas escuchan y entienden. Al momento de alcanzar la adultez, muchos reconocen y entienden cerca de 50.000 palabras.

2. **Vocabulario hablado:**son las palabras que las personas utilizan al momento de hablar. Nuestro vocabulario hablado es relativamente limitado. Muchos adultos utilizan entre 5.000 a 10.000 palabras durante todas sus conversaciones. Este número es mucho más reducido al número de palabras que tendemos a utilizar en nuestro vocabulario escuchado.
3. **Vocabulario leído:** son palabras que las personas entienden cuando leen. Si las personas no leen no pueden aumentar su vocabulario.
4. **Vocabulario escrito:** son palabras que las personas utilizan cuando escriben para expresarse a sí mismos.

El investigador Alqahtani(2015) concluyó basado en el trabajo de renombrados lingüistas enfocados en la adquisición de una lengua extranjera, tales como Zimmerman (1998), Burns (1972),Coady y Huckin (1997), que el vocabulario es la suma total de las palabras necesarias para comunicar ideas y expresar un mensaje del hablante. Esa es la razón por la cual es de vital importancia aprender vocabulario.

Webb (2009) propuso dos tipos de vocabularios:

1. **Vocabulario receptivo:** Vocabulario receptivo son palabras que los estudiantes reconocen y entienden cuando son usadas en contexto pero que no son capaces de producirlas. Es el vocabulario que los alumnos reconocen cuando son empleados en un texto, pero no cuentan con las competencias necesarias para el uso lingüístico u escrito.
2. **Vocabulario productivo:** Son las palabras que los estudiantes entienden, son capaces de pronunciar correctamente y además pueden utilizar de forma hablada o escrita. Esto involucra lo que se necesita para el vocabulario receptivo

más la habilidad lingüística o escrita en un momento apropiado. De esta forma, el vocabulario productivo se puede ver como un proceso activo, ya que los alumnos pueden producir palabras capaces de expresar mensajes a otros (Webb, 2009).

Otro autor mencionado por Bravo (2011), es Henriksen, quien desarrolló un modelo de competencia léxica que incluye tres dimensiones:

1. **Dimensión del conocimiento parcial- preciso:** corresponde a lo que otros han denominado “cantidad de conocimiento léxico”, y en ella se propone que el estudiante es capaz de reconocer un número de palabras partiendo desde una vaga categorización, hasta llegar a una posterior precisión.
2. **Dimensión de la calidad de conocimiento léxico:** requiere que el estudiante establezca relaciones con otras palabras del vocabulario a nivel paradigmático y sintagmático, así como con la sintaxis y morfología de cada ítem léxico.
3. **Dimensión receptivo-productiva:** postula que el estudiante es capaz de manejar adecuadamente los ítems léxicos y puede usarlos en tareas de comprensión y producción.

Algunos lingüistas tales como Davis (1972) y Johnston (1981), ratifican que una parte esencial de la habilidad comprensiva radica en el conocimiento del significado de las palabras, siendo ello suficiente para defender la necesidad de prestar atención a la enseñanza explícita e intencional del vocabulario en el contexto de los programas dirigidos a favorecer la comprensión de los alumnos.

1.7.1 Vocabulario y su implicancia en las cuatro habilidades

El vocabulario es la base para la adquisición y aprendizaje de una lengua. Los estudiantes de una segunda lengua (ESL)¹² y una lengua extranjera (EFL)¹³ necesitan como base estar familiarizados con una gran cantidad de vocabulario para poner en práctica las cuatro habilidades de manera efectiva. Schmitt (2000) expuso: “existen alrededor de un millón de palabras dentro del vocabulario inglés, y los nuevos hablantes necesitan estar familiarizados al menos con ocho mil palabras para desenvolverse de forma cómoda” (p.17). De hecho, Grabe y Stoller (2002) mencionaron: “para obtener una lectura eficiente en la segunda lengua o una lengua extranjera es necesario que el estudiante o lector domine el 95% o más del total de palabras en el texto, reconociendo los vocablos de manera rápida” (p. 187-203). Lo cual, es preocupante ya que como Schmitt y McCarthy (1997) explicaron, el vocabulario abarca la mayor parte del significado de una lengua, el cual es el principal problema para cualquier individuo que esté aprendiendo un segundo idioma. Adicional a lo anterior, recalamos a Cooper (1990) cuando plantea que “tener un amplio dominio del vocabulario facilitará reconocer y relacionar un idioma” (p.45).

El dominio del vocabulario de una lengua puede ser definido como un número de palabras en un lenguaje que contiene información acerca de sus significados, formas y uso en un contexto comunicativo. Los estudiantes deberían dominar primero este básico conocimiento y luego dominar el lenguaje en sí. De acuerdo a Read (citado en Lelawati, et. al, 2018), el término “conocimiento de vocabulario” se refiere a la comprensión de los significados de las palabras.

¹² English as a Second Language

¹³ English as a Foreign Language

El proceso de comprender una palabra es complejo, no es una situación en la cual se define al comprender la palabra en su totalidad, o, al contrario, desconocerla en su generalidad. De acuerdo a Dale (citado en Taylor, 1990) la extensión del conocimiento que una persona posee sobre una palabra en particular puede variar desde una percepción ligera a un conocimiento concreto y también incluye connotaciones cualitativas acerca de la palabra. Dale nos entrega una pragmática descripción sobre la extensión del conocimiento de una palabra en una categoría de cinco etapas:

- **Etapas 1** El estudiante no posee conocimiento alguno acerca de la palabra.
- **Etapas 2** El estudiante tiene una percepción general de la palabra.
- **Etapas 3** El estudiante posee un conocimiento de la palabra limitado por el contexto.
- **Etapas 4** El estudiante posee un conocimiento básico de la palabra y es capaz de usarla en situaciones de manera apropiada.
- **Etapas 5** El estudiante posee un conocimiento descontextualizado de la palabra y es capaz de usarla en diversos escenarios de forma apropiada.

Al seguir las cinco etapas para comprender una palabra en su totalidad podemos reconocer como Taylor (1990) expone que saber y comprender vocabulario implica conocer variados elementos relacionados al vocablo, tales como: su significado literal, las connotaciones de la palabra, la forma escrita y derivaciones, la pronunciación, las construcciones sintácticas, las categorías morfosintácticas como: sinónimos, antónimos y homónimos.

Por otra parte, Carter (citado en Adger, 2002) menciona un factor primordial involucrado a la adquisición de una palabra, el cual apunta directamente a la habilidad de conservar

el vocablo en la memoria a largo plazo y ser capaz de usarlo de forma activa en el habla y la escritura. Esto quiere decir la habilidad de reconocer la estructura sintáctica de una palabra y la capacidad de discriminar sus construcciones morfosintácticas. Ya que existe una distinción importante entre conocer una palabra y tener la capacidad de utilizarla de forma activa, McCarthy (citado en Adger, 2002) postula que conocer una palabra no significa necesariamente poder utilizarla en diferentes contextos. Por lo tanto, para cada vocablo existe un plano en el que se conoce y un plano en el que se comprende. Se concluye que las estrategias de adquisición de vocabulario aplicadas por lo docentes en la sala de clase deben tener el rol de promover la utilización además de conocer una nueva palabra.

Otra importante referencia es Bonvillian (citado en Taylor, 1990) quien expresa que existen diferentes facetas para comprender vocabulario. Para manifestar esta nueva faceta tenemos por ejemplo dos sinónimos dentro de la sala de clase de EFL: *fetchycarry*. Para comprender, el alumno necesita primeramente saber que ambos sinónimos se refieren a transportar algo desde un lugar a otro. Bonvillian (citado en Taylor, 1990) explica que además necesitamos tener conciencia de la estructura sintáctica en la cual las palabras están siendo utilizadas. Bonvillian declara que los modelos asociativos de la adquisición de vocabulario son un resultado de la continua interacción del nivel cognitivo y el contexto lingüístico y no-lingüístico del estudiante, ya que el resultado positivo de la adquisición del vocablo es determinado por la habilidad de conocer y utilizar efectivamente la palabra.

El concepto de una palabra puede definirse de muchas maneras, pero de acuerdo a Nation (citado en Anónimo, 2017) existen tres aspectos relevantes que los profesores necesitan conocer para definir un vocablo: forma, significado y uso.

- **Forma:** incluye pronunciación (forma oral), escritura (forma escrita) y partes de una palabra (prefijos, raíz y sufijos).
- **Significado:** incluye el concepto como tal y las asociaciones que vienen a la cabeza cuando las personas piensan sobre una palabra o expresión específica.
- **Uso:** incluye las funciones gramaticales de una palabra o frase, colocaciones relacionadas y restricciones en su uso, en términos de frecuencia, nivel, etc.

A continuación, en la Tabla 3, se presenta en más detalle lo explicado anteriormente

Tabla 3

Lo que se incluye al conocer una palabra

Aspecto	Componente	Conocimiento Receptivo	Conocimiento Productivo
Hablado palabra? Forma	¿Cómo suena la palabra?	¿Cómo se pronuncia la	
	Escrito	¿Cómo se ve la palabra?	¿Cómo se escribe y deletrea la palabra?
	Partes de la Palabra	¿Qué partes se reconocen en esta palabra?	¿Qué partes de la palabra se necesitan para expresar su significado?
Significado este significado? Significado	Forma y forma de la palabra?	¿Qué significado señala esta puede utilizar para expresar	¿Qué forma de la palabra se
	Conceptos y Referencias	¿Qué se incluye en este concepto?	¿Qué ítems refiere la palabra?
	Asociaciones	¿En qué otras palabras piensan las personas con este concepto?	¿Qué otras palabras podrían utilizarlas personas con este concepto?
palabra? Uso	Funciones Gramaticales	¿En qué formas o patrones ocurre la palabra?	¿En qué formas o patrones las personas debería utilizar esta
	Colocaciones	¿Qué palabras o tipos de palabras deberían utilizar las personas con este concepto?	¿Qué palabras o tipos de
	Restricciones en su uso (registro, frecuencia, etc.)	¿Cuándo, dónde y cuán seguido la personas se encontrarán con esta palabra?	¿Cuándo, dónde y cuán seguido las personas pueden utilizar esta palabra?

Fuente: Adaptado de Nation (2001, p.7)

En la década de los 90 existen otros estudios cuantitativos focalizados en medir la cantidad y extensión de diferentes pruebas para medir el nivel de comprensión del vocabulario como el de Hazenberg y Hulstijn, (1996). Hulstijn lo define como “El comprender un vocablo es la habilidad de traducir una palabra a la lengua materna, identificar la correcta definición en una tarea de múltiple selección o parafrasearla en otro idioma” (p. 16).

Similar a lo anterior, tenemos el caso del estudio realizado por Merry (1980) sobre los métodos de enseñanza, en el cual se les pidió a ciertos individuos unir las palabras de la lengua materna a las palabras de la segunda lengua o lengua extranjera en cuestión. Read (2000) también sugiere un método en el cual se les pide a los alumnos pronunciar vocablos y explicar sus significados entregando asociaciones para definir los niveles de conocimiento de estos términos. Por lo tanto, la extensión del conocimiento de vocabulario que posee el estudiante está directamente ligada a la habilidad de aplicar los significados sintácticos y morfológicos de las palabras.

Lelawati, Dhiya y Mailani (2018) argumentan que es muy importante para todas las personas que aprenden un nuevo idioma, entender y mejorar el dominio del vocabulario ya que entre más vocabulario se conoce, mejor es el entendimiento del significado de las palabras. Los profesores tienen un rol significativo en este ámbito y deben dominar óptimamente diferentes factores de enseñanza para construir un sólido vocabulario en los estudiantes, como, por ejemplo: métodos, estrategias, técnicas y materiales.

1.8 Métodos de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera.

Diversos autores tales como Richard y Rodgers(2001) escribieron una serie de métodos de enseñanza para una segunda lengua extranjera que profundizaremos a continuación.

- a) Gramática-Traducción o Grammar-TranslationMethod (GTM):** El Grammar-TranslationMethod es el primero de los métodos para la enseñanza de lenguas que aparecieron en la historia moderna (Cruz, 1999). Su origen se debe a las escuelas de latín para el estudio de las lenguas clásicas: Latín y Griego y más tarde para el estudio de las lenguas modernas: Francés, Alemán e Inglés. Este método presta atención a la asimilación de las reglas gramaticales, es decir, se enfoca en la presentación de una regla, el estudio de un registro de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción. Krashen (2004) afirma que el método sigue siendo aplicado en las aulas de enseñanza de lenguas en lo que es conocido como el currículo oculto.
- b) El método Directo:** Surge como reacción al método de traducción de gramática (GTM)¹⁴. Obtiene su nombre debido a que su principal enfoque es establecer una conexión entre el vocablo del idioma extranjero y la realidad que este representa, es decir, busca asociar las formas del habla con las acciones y situaciones sin referirse a la primera lengua. En otras palabras, el docente presenta la palabra y entrega el significado mediante el uso de elementos concretos para su asimilación. Este método busca desarrollar las cuatro habilidades, centrando su atención a la habilidad oral, siendo esta una

¹⁴ Grammar Translation Method

herramienta básica. El método directo ignora la existencia de la lengua materna, por lo tanto, la técnica de traducción se elimina como procedimiento de enseñanza.

c) El método Audio-lingual: Este método procede al método directo y le da prioridad a la habilidad oral y auditiva, considerándolas como un sistema de sonidos usados para la comunicación social, ya que durante la segunda guerra mundial se creó la necesidad de hablar distintas lenguas. El enfoque del método audio-lingual recae en la corrección lingüística, busca que el estudiante comprenda el nuevo vocabulario mediante la estrategia de asociación de palabras habladas e imágenes visuales, sobre todo a través de la repetición. Los objetivos de este método son el entrenamiento de la comprensión auditiva y el dominio de la pronunciación de símbolos, tanto la forma escrita como la hablada. Otro objetivo es lograr el dominio del nivel del hablante nativo (Richards y Rodgers, 2001).

d) El método de respuesta física total (TPR)¹⁵: Fue primeramente desarrollado por James Asher y favorece la teoría de Krashen (1985) como la entrada de información comprensible auditiva como pre requisito para aprender a hablar. Por lo tanto, su enfoque recae en la construcción y desarrollo de la habilidad auditiva para la coordinación del habla y la acción. De acuerdo a Richards y Rodgers (2001), este método también es conocido como la enseñanza de la lengua mediante la actividad psicomotora. También Krashen (1985) afirma que este método observa la comprensión de los insumos de aprendizaje y la reducción del estrés como claves del éxito para la adquisición de una lengua y

¹⁵ Total Physical Response

ve las acciones físicas de desempeño como medios para hacer el input más comprensible.

- e) El enfoque comunicativo:** corriente metodológica que centra el aprendizaje de una lengua en las intenciones comunicativas en lugar de reglas lingüísticas. Esta perspectiva traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con él, lo que quiere decir que sus objetivos son acerca de la visión comunicativa del idioma y el aprendizaje de este. De acuerdo a Krashen y Terrell (1983) en el libro *El enfoque natural: Adquisición de una lengua en la sala de clases*¹⁶, la acción pedagógica y las actividades comunicativas del salón de clases necesitan ser auténticas y significativas debido que el enfoque comunicativo concibe el aprendizaje como un proceso creativo de construcción que involucra ensayo para lograr un aprendizaje significativo que les permita comunicarse y entender el lenguaje.

1.8.1 Metodología del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera

El enfoque comunicativo es una corriente metodológica consecuente con los cambios experimentados en las ciencias del lenguaje en los años precedentes y que plantea la superación del concepto de lengua como sistema de reglas para centrar la atención meramente en la comunicación.

Tras las teorías de Chomsky que señalaban la importancia de la creatividad y los procesos cognitivos, los lingüistas británicos señalaron otra dimensión de la lengua: la dimensión funcional y comunicativa. Esto supone que la habilidad para comunicarse va

¹⁶The natural approach: language acquisition in the classroom

a estar por encima de las estructuras propiamente dichas. La lengua es más que un simple sistema de reglas; es un instrumento activo para la creación de significados. El enfoque comunicativo traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se *hace* con el lenguaje, determinando así los contenidos que se deben enseñar, el papel de los estudiantes y de los docentes, el tipo de materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan (Krashen y Terrell, 1983).

Kashen y Terrell plantean en su libro (1983), hipótesis y teorías respecto a la adquisición del idioma extranjero mediante el punto de vista del enfoque comunicativo. Ambos autores mencionan uno por uno los procesos por los cuales tanto el profesor como los estudiantes deben llevar a cabo para lograr una efectiva adquisición del idioma que les permita comunicarse y entender una segunda lengua.

1.9 Modelos de enseñanza para la adquisición de una Lengua Extranjera

Para fines de nuestra investigación, aludiremos a algunos autores reconocidos en el ámbito de la lingüística y de la enseñanza y adquisición del idioma extranjero inglés, tales como Krashen y Terrell (1985), Stern (1983) y Carroll (1986). Fueron estos autores quienes propusieron modelos de enseñanza y adquisición, los que mencionaremos a continuación.

1. Modelo del filtro afectivo de Krashen(Krashen'sAffectiveFilter)

El investigador Krashen (1985) distinguió en primera instancia en el modelo del filtro afectivo la diferencia entre la adquisición de una segunda lengua con el aprendizaje de una lengua extranjera. Primeramente, la adquisición de una segunda lengua se presenta como la competencia similar al manejo de la lengua materna. La habilidad que

adquieren las personas en el manejo de la segunda lengua es inconsciente, el objetivo de este proceso es comunicativo al igual que la lengua materna. Por otra parte, el aprendizaje es un proceso consciente para conocer la lengua de manera formal, es un aprendizaje enfocado en ser competente en cuanto a reglas gramaticales o fonéticas y singularidades propias de la lengua extranjera en cuestión.

El modelo del filtro afectivo indica tres etapas para lograr la competencia comunicativa coherente en el proceso de aprendizaje:

- I. **Etapa cognitiva:** El estudiante se enfoca en la estructura y forma de la segunda lengua. El primer foco gramatical es de vital importancia y se interioriza de forma secuencial en la cual la memoria juega un rol importante. Por lo tanto, la similitud entre la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua es alta.
- II. **Etapa asociativa:** La comunicación ya está presente a pesar de las limitaciones que aún están a la vista en términos lingüísticos.
- III. **Etapa autónoma:** Los estudiantes se acercan al segundo idioma y son capaces de desenvolverse comunicativamente sin mayor inconveniente. Este proceso va ligado a lo cognitivo del estudiante y al contexto en el que está inmerso. Krashen (1985) señala que la motivación actúa como mediador en este proceso de aprendizaje y afectividad. Cuando se logra alcanzar un balance entre ambos, se vuelve un aprendizaje significativo.

2. Modelo Integrador de Stern (Stern's Integrative Model)

El modelo integrador de Stern (1983) se forma en base a un marco general de tipo teórico, el cual logró un consenso entre investigadores, ya que se considera como uno de los modelos más completos y que integra las variables sociolingüísticas, cognitivas y

afectivas del lenguaje, además de las condiciones relacionadas al contexto del sistema educativo, lo que se relaciona al ambiente y cantidad de exposición a la lengua extranjera. También incluye el proceso de aproximación del aprendizaje y el nivel de competencia alcanzado en la L2.

A continuación, presentamos la Figura 4 en donde se expone resumidamente la descripción del Modelo Integrador.

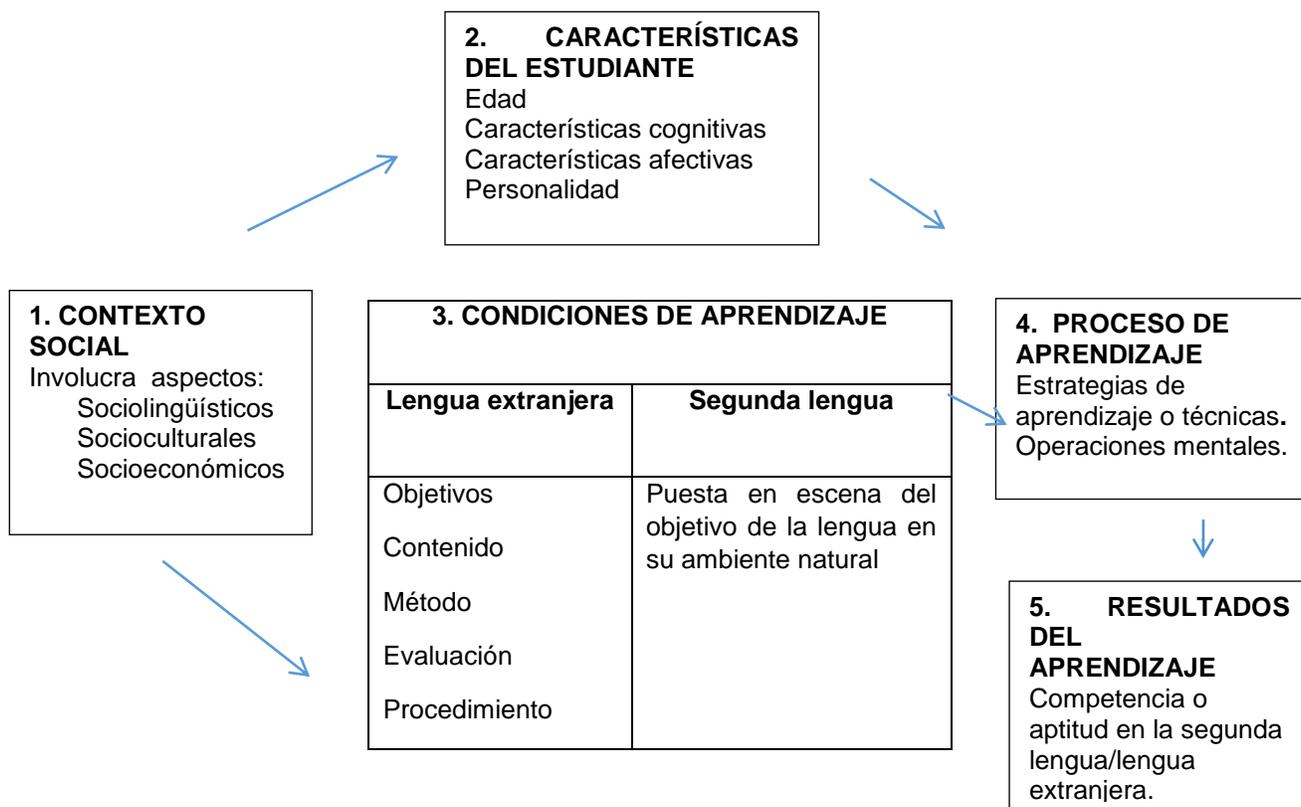


Figura 4. A través del modelo integrador de Stern (1983), se describe que para el aprendizaje de una lengua sea significativo, la influencia de distintas variables toman acción. El aprendizaje de la lengua es el resultado de un proceso complejo que depende de diferentes características como las mencionadas previamente. Además, el esquema nos lleva a deducir que las estrategias y pasos para llevar a cabo el aprendizaje son vitales y potencian el proceso de aprendizaje significativo. Adaptación propia.

Fuente: *Modelo Integrador* (Stern, 1983, p. 338)

3. Modelo de proceso cognitivo de Carroll (Carroll's Cognitive Model)

El modelo de proceso cognitivo destaca el papel que juegan los procesos cognitivos en el proceso de aprendizaje/adquisición de una segunda lengua y en este caso de la lengua inglesa como lengua extranjera. Carroll (1986) le da importancia al contexto lingüístico y extralingüístico. Esto significa que el modelo de proceso cognitivo explica como el alumno percibe la información en la segunda lengua, en relación a información fonológica, gramatical, léxica, sintáctica y semántica, para memorizarla de acuerdo al modelo cognitivo y al contexto lingüístico y extralingüístico en el cual el alumno está inserto.

El modelo de proceso cognitivo, explica que toda información recibida se almacena en la memoria, pero esto no quiere decir que sea internalizado, más bien Carroll explica que esta información depende de cómo el estudiante la retiene para pasar de la memoria a corto plazo a largo plazo. Este proceso puede ser mediante la forma hablada o mental, más aún con la ayuda de lo que Carroll determina como la formación de hábitos o procesos de automatización para internalizar la información en la memoria de largo plazo, los cuales son asociación o reiteración para lograr el aprendizaje significativo de estas.

A continuación, se analiza la Figura 5, la cual expone brevemente la descripción del modelo de procesos cognitivos de Carroll.

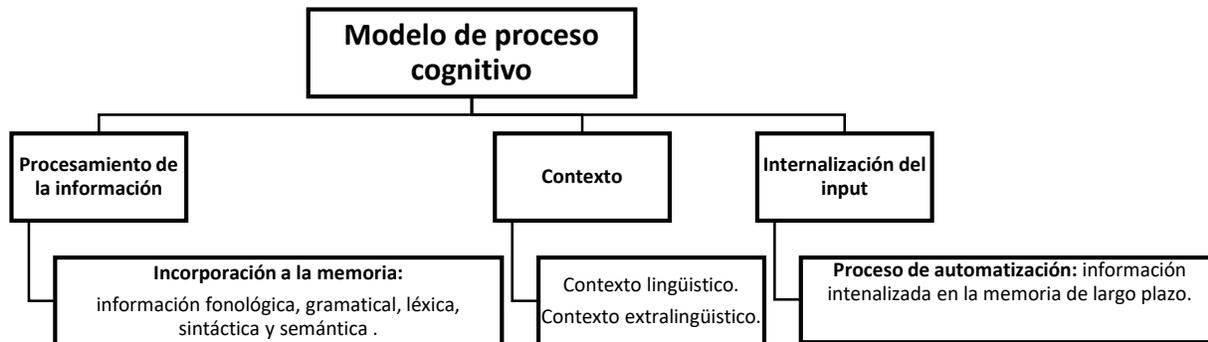


Figura 5. A través del esquema dos concretamos que el modelo de proceso cognitivo se refiere a como la información recibida y almacena en la memoria puede no ser internalizada, por lo tanto, el proceso para que esto se lleve a cabo recae en como el estudiante guarda la información para que esta sea parte de la memoria a largo plazo. Adaptación propia.

Fuente: Modelo de procesos cognitivos Carroll (1986).

1.10 Estrategias para enseñar vocabulario

Oxford (2003) define las estrategias de adquisición de vocabulario como las acciones específicas de los alumnos para facilitar el aprendizaje y que este sea más rápido, eficiente y agradable, que sea más autónomo y más adaptable a diferentes contextos.

Dentro de la enseñanza de un idioma u otro contenido referido a otras materias, la base primordial es tener una metodología específica que pueda facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro la sala de clases. La educación en general depende relativamente de su conexión con las metodologías de enseñanza y es por este motivo que es muy importante el estudio de sus características y de su fluida interacción con docentes y estudiantes. Para poder conocer en más profundidad las metodologías utilizadas para la enseñanza-aprendizaje de vocabulario, es primordial tener en claro en qué consiste cada una de ellas. En este apartado describiremos cuatro metodologías utilizadas para la enseñanza de vocabulario del idioma inglés como

lengua extranjera en la sala de clases. Estas metodologías son: Palabras Claves, Contextual, Procesos Semánticos y Asociación de Palabras.

1.10.1 Método de Palabras Claves (Keywords)

El método de palabras claves fue primeramente desarrollado por Atkinson en 1975. Este se refiere a desarrollar una imagen mental para el aprendizaje de vocabulario (Atkinson y Raugh, 1975). Esta metodología de la enseñanza de un idioma involucra la presencia de un link imaginario entre el sonido del vocablo a aprender y una palabra de la lengua materna que sea acústicamente similar. En las palabras de Levin (1993) se plantea que esta metodología es una ilustración mnemotécnica para conectar el nuevo vocabulario con una palabra de sonido similar que el estudiante conoce con anterioridad y una imagen que representa el significado de la palabra. Por ejemplo, para enseñar la palabra “accolades”, la cual es similar a la popular bebida KoolAid, el estudiante puede relacionar el nombre de la bebida - siendo esta la keyword - a la definición de “accolades” (alabanza por algo bien hecho). De esta manera, la imagen mental producida por la asociación puede ser de un grupo de gente haciendo un salud con KoolAid para celebrar a una visita de honor (Levin, 1993). Este proceso incluye tres componentes mnemotécnicos de recodificación, relación y recuperación (Levin, 1993). Otro ejemplo más cercano a nuestra situación chilena es el link creado entre la palabra *cart* (lengua extranjera) y la palabra de similar sonido *carta* (lengua materna). La conexión entre la palabra clave y el vocablo acústicamente similar forma una imagen interactiva para el estudiante lo cual facilita su comprensión.

Existen numerosos estudios que citan evidencias a favor y en contra de la viabilidad de aprender palabras en aislamiento y en contexto. En el año

1975, Atkinson y Raugh realizaron una investigación acerca de la efectividad de este método en el aprendizaje de un idioma indo-europeo, ruso, en el cual demostraron que el método keyword es altamente efectivo arrojando resultados del 72% para la prueba del grupo que fue instruido con a través de la estrategia keyword contra el 46% del grupo control.

No obstante, en la publicación *“An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of a Russian Vocabulary”*¹⁷ (1975), Atkinson y Raugh condujeron dos experimentos para examinar la efectividad de este método contra la instrucción directa. En el primer experimento participaron 32 alumnos con dificultades de aprendizaje. De estos 32 alumnos, 21 eran niños y 11 eran niñas con un rango de edad entre 13 y 14 años. De este rango de alumnos, 16 fueron asignados a aprender léxico con la doctrina keyword y los otros 16 fueron asignados al grupo con instrucción directa (Mastropieri et al., 1985).

Los estudiantes recibieron la misma cantidad de clases y tiempo; también se les informó a los estudiantes sobre la necesidad de aprender vocabulario para una prueba. Las mismas palabras fueron entregadas a ambos grupos. El grupo con instrucción de palabras claves fueron enseñados primeramente con las palabras y luego con las ilustraciones mnemotécnicas de las palabras. En el grupo con instrucción directa las keywords fueron enseñadas mostrando la imagen y su nombre, por ejemplo “Ranid significa frog, ¿Qué significa ranid?” Los dos grupos estudiaron la misma cantidad y mismo vocabulario. Los resultados arrojaron que los estudiantes del grupo keyword superaron al grupo con instrucción directa por un 40% (Mastropieri et al., 1985).

¹⁷ “Una aplicación del mnemotécnico método de palabras claves a la adquisición de vocabulario Ruso”.

1.10.2 Método Contextual (Context)

El objetivo principal de este método es aumentar el dominio de vocabulario en los estudiantes de un idioma. Pero si pensamos en el dominio del vocabulario en términos generales, Alvarez (2000) explica que el vocabulario se transforma en el reflejo del conocimiento general de una persona – sin importar la edad - y puede ser visto como lo que el sujeto sabe y trae consigo en un margen cultural.

Dentro de cualquier idioma, según Alvarez (2000): “las palabras se aprenden de manera gradual a lo largo del tiempo” (p.1). El aprendizaje de vocabulario implica una amplia gama de recursos, prácticas y habilidades de cada persona. Al mismo tiempo, el aprendizaje de nuevas palabras tiene una gran importancia en términos de cantidad y calidad de vocabulario (Menti y Abchi, 2011). El vocabulario del idioma inglés es increíblemente semitransparente. Esto quiere decir, según Nagy (1995), que el lenguaje contiene un amplio número de palabras que son fáciles de aprender, porque sus significados están relacionados con otros términos y demuestran la “económico” que es el idioma expresivamente hablando.

El aprendizaje de vocabulario puede llevarse a cabo a través de dos maneras: Aprendizaje implícito o Enseñanza explícita. A continuación se explica ambas hipótesis formuladas por Wang (2000):

- **Aprendizaje Implícito de vocabulario:** Esta hipótesis mantiene que el significado de una nueva palabra es aprendido inconscientemente a través de la constante exposición de la palabra a un contexto activo para el estudiante. Krashen (citado en Wang, 2000) asume que la adquisición de vocabulario puede durar lo que dure la exposición a un input comprensible. Este mismo cree que el lenguaje es

adquirido subconscientemente: “Mientras estás adquiriendo vocabulario, tú no sabes que los estás haciendo; las facultades de tu consciencia están en el mensaje, no en la forma” (p. 2).

- **Enseñanza explícita de vocabulario:** Esta hipótesis mantiene que una cierta cantidad de nuestra consciencia puede estar incluida en la adquisición de vocabulario, en donde el estudiante utiliza una gran variedad de estrategias para inferir el significado de una palabra en contexto. Se plantea que existen beneficios al aplicar estrategias cognitivas para consolidar una nueva palabra, y esto se puede lograr a través de: tomar notas, consultar un diccionario y otras técnicas.

Claramente existe una apretada relación entre palabra y contexto. El contexto textual más pequeño de una palabra podría ser una frase que la contenga como un integrante gramatical. Kibby y Rapaport, (2014): “¿Qué viene primero, la definición de una oración o de una palabra? Los significados de las palabras son primero, y las definiciones de las oraciones dependen de los significados que constituyen las palabras” (p.13).

Si queremos entender el objetivo del método contextual, entonces es necesario entender cuál es su relación con el significado de las palabras. Pero la primera pregunta que se puede venir a la mente es, ¿Qué es el *significado* de una palabra? De acuerdo con Kibby y Rapaport (2014): “significado es sinónimo de sentido, y sentido puede ser entendido como una referencia o denotación de algo” (p.3). Por el mismo motivo, una palabra que tiene una referencia lingüística en el mundo físico y/o real puede obtener un significado sólido y claro. Por ejemplo, la nieve se refiere al frío, a la humedad, a algo blanco que precipita del cielo durante el invierno; por lo tanto, según

su referencia puede tener un sentido como al mismo tiempo obtiene un significado. El sentido es algo objetivo, y existe en todas las palabras.

Los significados de las palabras son adquiridos a lo largo de nuestra vida, y la mayoría del vocabulario que almacenamos durante nuestra existencia es aprendido en base a contextos. Los seres humanos están expuestos a innumerables palabras a través de una gran variedad de fuentes, estas pueden ser: libros, periódicos, revistas, clases, amigos, familia, personas a nuestro alrededor, películas, etc. A pesar de que una persona aprende una pequeña porción de las palabras con las que interactúa dentro del contexto en que esté inmerso/a, aún es posible desarrollar un vocabulario de 10.000 palabras, lo que representa una milésima proporción de todas las palabras que interactúan con nosotros durante nuestra vida. No hay otra forma en que se aprenda tantas palabras si no es a través de la exposición a un contexto. El contexto también permite ayudar a tener mejor comprensión lectora: Mientras el vocabulario es una medida indirecta para aprender palabras en contexto, la comprensión lectora es una medida claramente directa para aprender conceptos en contexto. Estos conceptos pueden ser palabras, hechos, ideas u otros. El aprendizaje contextual también puede ser visto como una habilidad directamente relacionada con la inteligencia (Kibby y Rapaport, 2014). Sternberg y McKeown (1987): “Un buen aprendiz de algo, no solo de palabras, es alguien que tiene la destreza de aprender a través del contexto” (p. 91).

➤ **El contexto y su significado**

Tanto la enseñanza como el aprendizaje, dentro de una relación profesor-alumno, se desarrolla en un contexto en donde, personas condicionadas por un medio, no eluden

la importante influencia que este tiene. Pérez (2009) plantea que el contexto tiene un sentido amplio, asumiendo:

Que el aprendizaje tiene lugar en un medio geográfico determinado: en la ciudad cosmopolita o en un entorno más aislado, cerca o lejos del país donde se habla la lengua que se aprende, en una sociedad afín a ese mismo país o tradicional enemigo de aquél, en un aula cómoda y confortable o en un aula menos atractiva o nada acogedora. Todos esos factores derivados del entorno físico inciden positiva o negativamente en el aprendizaje, en general, fuera del alcance de la consciencia del educando (p. 22).

El aprendizaje tiene un lugar dentro de un contexto social y cultural determinado; factores externos también ejercen cierta influencia sobre el proceso discente y docente. Es muy importante que el pedagogo sepa la importancia y naturaleza de este. La enseñanza y aprendizaje se desarrollan dentro de un contexto histórico referido al ser humano, a las modas y a la enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que el contexto ha permitido todos estos años crear y aplicar diferentes enfoques pedagógicos dentro de la sala de clase, los cuales han evolucionado a lo largo del tiempo (Pérez, 2009).

El contexto referido a la enseñanza de vocabulario no está muy alejado a lo que se refiere al contexto natural de las personas. Si relacionamos lo leído anteriormente, se podría decir que el contexto lingüístico es todo lo que rodea a las palabras, creando toda una historia y un mensaje alrededor de ellas. Como ya se ha dicho más de una vez, el principal objetivo de esta metodología es facilitar a los estudiantes un medio que les permita descubrir el significado de una palabra desconocida dentro de su contexto.

Según Beck, McKeown y McCaslin (1983), es importante distinguir dos tipos de contextos: Contexto Pedagógico y Contexto Natural.

- Contexto Pedagógico: son diseñados específicamente para la enseñanza de palabras desconocidas.
- Contexto Natural: son todos los contextos que rodean una palabra desconocida que puede ser encontrada en cualquier tipo de texto.

La variación contextual en el significado de las palabras es penetrante en todas las lenguas naturales, y gran parte de esta variación es irregular y/o específica en el lenguaje. De este modo, una adecuada representación del conocimiento de una persona sobre una palabra debe incluir información acerca de varios aspectos del contexto en que la palabra es utilizada (Nagy, 1995).

De acuerdo a lo anterior, Nagy (1995) presenta dos tipos de variaciones contextuales:

1. **Selección de significado:** en este caso, se asume que una palabra tiene dos o más sentidos o significados, y la tarea del contexto es seleccionar cuál de todos estos sentidos son pertinentes a la palabra.
2. **Especificación de referencia:** esta describe la formación de una interpretación que es más específica que la información almacenada en nuestro léxico interno. En este caso, las diferencias de una palabra que se encuentra en dos tipos de contextos diferentes es atribuida a las variaciones de información que es incluida a su representación.

Ambos procesos son necesarios para la masiva variación contextual que caracteriza el normal uso de un lenguaje. Existe una diversidad de opiniones relacionadas a las

diferencias que tienen ambas variaciones o procesos, y a cuál de ellas se le atribuye un mejor manejo para el desarrollo contextual de los significados. Se han hallado diferencias en el énfasis relativo que se sitúa sobre ambos procesos, lo que lleva a diferentes conceptos dentro de nuestro léxico interno y a diferencias sobre cuál de las dos variaciones es más efectiva para la enseñanza de vocabulario. Algunos entendidos creen que nuestro léxico interno está marcado por una extensa multiplicidad de significados; al mismo tiempo, otros creen que el léxico mental es relativamente extraño y ambiguo. Johnson-Laird y Ruhl (citado en Nagy, 1995, p.4) explican que: “la variación contextual permite disminuir la ambigüedad presente en nuestro léxico interno y por lo tanto contribuye a una permanente representación de palabras dentro de este mismo”.

La importancia del contexto en el aprendizaje de vocabulario, como señala Nagy (1995), es evidente por dos obvias observaciones:

1. El significado de una palabra, la mayoría de las veces, depende del contexto en el cual es utilizada,
2. La mayoría de las personas obtienen una gran porción de su vocabulario a través del contexto, a parte de una instrucción explícita referida a la enseñanza de vocabulario.

Labov (citado en Nagy, 1995, p.4) considera que “las palabras tienen el hábito de cambiar sus sentidos desde un contexto a otro”. Es por esta misma razón que aprender una definición de una palabra, requiere de mucho más que solo conocer el simple significado. Además, el conocimiento de una palabra es generalmente reconocido como una inclusión de otros componentes, como, por ejemplo, el marco sintáctico en donde ocurre la palabra, las colocaciones de la palabra, su registro, sus posibles relaciones morfológicas (prefijos y sufijos) y semánticas con otras palabras. Tal como

Johnson y Pearson señalan (citado en Álvarez, 2000, p.10): “si un estudiante es capaz de aprovechar eficientemente el contexto, este puede hallar una diversidad de claves sintácticas, tipográficas, pictóricas, semánticas y estilísticas que le ayudan a desenterrar el significado de una palabra desconocida”.

Una vez que los estudiantes están equipados con el vocabulario básico, el contexto puede servir como una fuente o medio para el aprendizaje. Sin embargo, presentar palabras aisladas en contexto puede ser insuficiente para un aprendizaje óptimo. Los estudiantes deberían utilizar sus habilidades desarrolladas (lectora y auditiva) para inferir el significado de palabras que no conocen (Wang, 2000). De acuerdo con ciertos estudios, la información contenida en un documento escrito u oral – especialmente escrito - representa un contexto que los estudiantes exploran espontáneamente para construir el significado de nuevas palabras (Álvarez, 2000).

Beck, McKeown y McCaslin (1983) plantean que: “el medio más grande para el desarrollo de vocabulario es la selección de lectura” (p.4). Se espera que los estudiantes aprendan nuevas palabras infiriendo sus significados desde el contexto de la historia. Es así como las selecciones de lectura no son diseñadas en base a la palabra en cuestión, sino que son historias desde las cuales las palabras son elegidas para el desarrollo de vocabulario. Los estudiantes deben inferir el significado de una palabra desconocida desde el contexto natural por el que se presenta.

La evidencia más fuerte que tiene el rol del contexto en el aprendizaje de vocabulario proviene de estudios en donde el aumento de volumen de lectura de los estudiantes ha conducido a un aumento importante del conocimiento de vocabulario y otras habilidades lingüísticas. Esto se debe, probablemente, a que los estudiantes mediante

la lectura se encuentran con una alta cantidad de palabras poco familiares, lo que recibe el nombre de aprendizaje accidental (Nagy, 1995).

El aprendizaje accidental en contexto ha sido tradicionalmente asumido como un importante factor en el crecimiento de vocabulario. Gray y Holmes (citado en Nagy, Anderson y Herman, 1987, p.37) asumen que: “prácticamente todos los estudiantes menores adquieren una gran cantidad de significados desde un contexto, con muy poca ayuda de los profesores u otras personas”.

El desarrollo de vocabulario en estudiantes con un nivel básico del idioma, consiste en actividades antes, durante y después de la selección de lectura. Esto usualmente se lleva a cabo a través de la presentación de una palabra en contexto – contexto pedagógico – construido para demostrar el sentido de la palabra y discutir el mismo (Beck, McKeown y McCaslin, 1983).

Por otro lado, los estudiantes con un avanzado nivel de manejo del idioma, conjeturan el significado de una palabra conocida dentro de un texto, analizando el contexto más cercano. De acuerdo al análisis de Álvarez (2000) la estrategia contextual infiere o deduce el “sentido” de una palabra a partir de su lugar o función en el texto.

De acuerdo con lo anterior, estudiantes o lectores pueden descubrir una palabra desde el contexto. Esta estrategia es definida por Kibby y Rapaport (2014) como Adquisición de Vocabulario Contextual (AVC)¹⁸, la cual ayuda a los lectores y/o estudiantes a manejar competentemente una nueva lengua. Los autores mencionados anteriormente presentan los siguientes planteamientos:

¹⁸ Contextual Vocabulary Acquisition (CVA).

1. Si los textos son la tierra en que el entendimiento del significado de una palabra crece, entonces el conocimiento previo de los estudiantes es el agua que permite el crecimiento.
2. Un exitoso procedimiento para AVC puede ser expresado en términos tan precisos que puede ser programado dentro de un computador y ser enseñado a los estudiantes, ayudándolos a mejorar vocabulario y comprensión lectora.¹⁹

La adquisición de vocabulario contextual es una habilidad presente en los estudiantes con un alto nivel de manejo del idioma, que les permite descubrir *un* significado de *una* palabra desconocida desde su contexto, sin ayudas externas, como por ejemplo: diccionarios o profesores. El contexto apropiado para el desarrollo de AVC es catalogado por Kibby y Rapaport (2014) como una “creencia de integración” proveniente del conocimiento previo del estudiante en conjunto con la internalización que este produce en base al texto leído.

Esta habilidad también permite que los estudiantes aumenten su vocabulario aparentemente sin mucha ayuda del docente; esta adquisición demuestra una baja cantidad de instrucciones directas. La única explicación convincente puede converger en que este aprendizaje es accidental.

Aunque los límites del método contextual son reconocidos, el contexto se mantiene como una fuente importante de información para los estudiantes. Aunque aprender desde un contexto en una L2²⁰ es más difícil, los estudiantes de una lengua extranjera han demostrado aumentar significativamente sus conocimientos a nivel de vocabulario.

¹⁹ Si quiere saber más programación CVA dentro de la computación, leer: “Contextual vocabulary acquisition: From algorithm to curriculum” (Kibby y Rapaport, 2014).

²⁰ Second Language

Nagy (1995) destaca la relativa importancia del contexto como una avenida de la adquisición de vocabulario que puede ser considerada en términos de número de palabras aprendidas y calidad de conocimientos sobre ciertas palabras en particular. Se ha reconocido que cualquier tipo de conocimiento, lingüístico o extra lingüístico, puede servir para comprender el sentido de una palabra. Nagy (1995) distingue tres categorías de conocimiento contextual: Conocimiento Lingüístico, Conocimiento del Mundo y Conocimiento Estratégico.

1. **Conocimiento Lingüístico:** Gran parte de la información entregada por el contexto depende de su estructura lingüística y su uso depende directamente del conocimiento del estudiante de acuerdo con la estructura. Existen tres tipos de conocimientos lingüísticos:

- a. **Conocimiento Sintáctico:** El significado de una palabra determina su comportamiento sintáctico. Este comportamiento entrega al estudiante información crucial sobre su significado.
- b. **Esquemas de Palabras:** Son restricciones de posibles significados de palabras. Esto es de gran ayuda ya que el número de significados que puede tener una palabra poco familiar – en cualquier contexto - puede ser potencialmente infinito.
- c. **Conocimiento de Vocabulario:** Para inferir el significado de cualquier tipo de palabra, es de gran ayuda saber el sentido de las palabras que rodean a este término desconocido por el estudiante.

2. **Conocimiento del Mundo:** El contexto que permite a un estudiante seleccionar el sentido apropiado de una palabra desconocida, debe ser construido para incluir el conocimiento del mundo que el estudiante tiene. En algunos casos, aprender una

palabra en contexto simplemente requiere determinar a qué concepto familiar se está refiriendo la palabra. Se ha demostrado que aprender una palabra con un concepto poco familiar dentro del mundo del estudiante puede ser mucho más difícil que aprender una palabra con un concepto familiar y/o cercano.

3. Conocimiento Estratégico: Esta categoría consiste en un control consciente de los recursos cognitivos. Debido a que aprender en contexto no requiere de una atención especial, en algunas ocasiones los estudiantes están al tanto de que en cierto momento se encontrarán con una palabra poco familiar para ellos y deberán realizar un esfuerzo mayor para descubrir su significado. Al utilizar información desde un contexto, esto se realiza bajo un control consciente, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de adquirir la habilidad de utilizar información contextual para un desarrollo de un aumento de vocabulario.

Continuamente se habla del proceso de adquisición del conocimiento de vocabulario, pero ¿cómo sucede este proceso? De acuerdo con la teoría de Sternberg y McKeown (1987), existen tres diferentes procesos selectivos para aprender nuevas palabras, los que se presentan a continuación en las siguientes 3 Figuras:

1. Codificación Selectiva
2. Combinación Selectiva
3. Comparación Selectiva



Figura 6. Codificación Selectiva: Incluye separar la información relevante de la irrelevante.

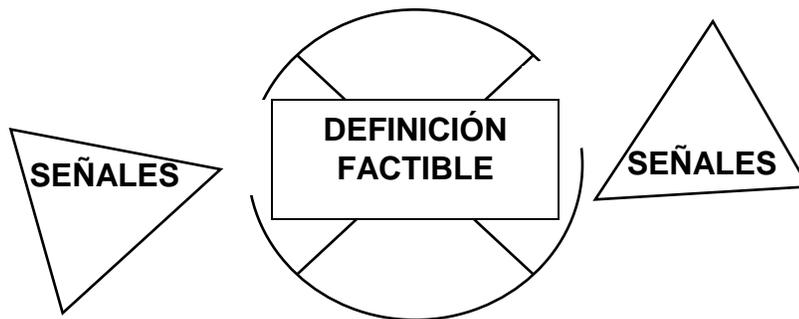


Figura 7. Combinación Selectiva: Incluye combinar señales relevantes dentro de una definición factible.

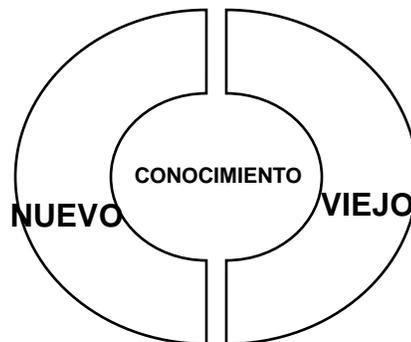


Figura 8. Comparación Selectiva: Es el proceso por el cual nueva información sobre una palabra es relacionada con información ya almacenada.

Son estos procesos selectivos los cuales permiten reconocer el significado de una palabra desconocida en contexto. Al principio puede ser un trabajo difícil para los estudiantes, pero la práctica constante puede ayudarlos no solo a aumentar su

conocimiento del vocabulario de un idioma, sino que también, a analizar otras situaciones que implican nuevas materias o tópicos.

1.10.2.1 Críticas sobre la metodología contextual

La metodología contextual ha servido de gran ayuda para el aprendizaje autónomo de muchos estudiantes de una lengua extranjera o segunda lengua; pero a pesar de su inmensa asistencia, también ha sido foco de una gran cantidad de críticas.

La mayoría de los estudios coinciden en que esta metodología no garantiza el aprendizaje de las palabras desconocidas. Si bien los alumnos pueden aprender palabras nuevas cuando su significado se encuentra explícito en un texto, u otro medio de actividad educativa, este aprendizaje se incrementa de manera considerable cuando los docentes se focalizan en la enseñanza explícita del significado de nuevas palabras o palabras poco familiares y no solo en contexto (Menti y Abchi, 2011).

El hecho de que esta metodología se enfoca principalmente en un aprendizaje implícito lleva a un número de potenciales problemas asociados al entendimiento de una palabra desde el contexto. Alcanzar vocabulario principalmente a través de la adivinación de palabras puede ser un proceso muy lento para los estudiantes. Los escolares, especialmente aquellos con un bajo nivel de competencia – a nivel de manejo del idioma – generalmente se frustran con esta metodología y es muy difícil revertir el posible daño que puede padecer el aprendizaje de un estudiante a través de la adivinación. Aunque estos sean entrenados para usar estrategias flexibles para adivinar el significado de una palabra en contexto, su nivel de comprensión todavía puede ser bajo debido al insuficiente conocimiento de vocabulario. Estudiantes con un amplio vocabulario no son necesariamente buenos al inferir significados. Es así como

estudios actuales recomiendan adherir una enseñanza explícita de vocabulario en la sala de clases. Este tipo de doctrina no solo aumenta la eficiencia de un posible aprendizaje implícito, también puede influir en algunas estrategias de aprendizaje de los estudiantes, y al mismo tiempo incrementar la motivación para aprender nuevas palabras (Wang, 2000).

El contexto no siempre es confiable e incluso es más una distracción para los estudiantes con bajo nivel de manejo del idioma. Nation (citado en Wang, 2000) cree que el vocabulario básico de una unidad debe ser enseñado a los estudiantes lo más pronto posible, y de la misma forma, el aprendizaje de vocabulario a través de contexto debe esperar lo que sea necesario, hasta que los estudiantes hayan dominado un léxico básico.

Aunque el método contextual ha tenido una amplia aceptación dentro de la enseñanza del idioma, es posible que esta estrategia haya sido interpretada vagamente. Es cierto que el contexto ayuda a los estudiantes a aprender nuevas palabras, pero no es verdad que todos los contextos son apropiados o efectivos para la enseñanza del desarrollo de vocabulario (Beck, McKeown y McCaslin, 1983). La información obtenida demuestra que este método es más bien un método poco efectivo. Nagy, Anderson y Herman (1987) presentan las siguientes razones:

- a. Solo algunos contextos entregan suficiente información sobre el significado de una palabra.
- b. Solo un posible significado – de varios que puede tener una palabra – es respaldado por el contexto.

c. El contexto otorgará información solo sobre algunos aspectos de la palabra; la adquisición de vocabulario en contexto es solo un asunto gradual.

Nagy (1995) también argumenta que algunos estudios sobre la adquisición de palabras en contexto revelan una significativa limitación al inferir significados como un medio de aprendizaje. Un simple encuentro con una palabra poco familiar en contexto dejar ver más de una fracción del significado de la palabra. Este tipo de aprendizaje en contexto ha sido interpretado de dos maneras: Por un lado, ciertas evidencias han confirmado que el contexto es una fuente poco confiable de información sobre el significado de las palabras. Los estudiantes están constantemente siendo motivados a aprender vocabulario en contexto, pero si ellos tienen solo una oportunidad de éxito dentro de veinte otras, entonces la enseñanza tradicional en contexto puede plantear expectativas completamente irrealistas. Por otro lado, este aparentemente bajo nivel de aprendizaje en contexto también ha demostrado, contradictoriamente, jugar un rol primordial en el crecimiento de vocabulario. Los estudiantes leen millones de palabras por año, y dentro de estas palabras, 20.000 pueden ser desconocidas por ellos; si estos aprenden solo una porción de estas palabras poco familiares, entonces esta metodología puede resultar como algo positivo.

1.10.2.2 Desarrollo de la Metodología Contextual dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario

Para inferir el sentido de una palabra en contexto, ya es seguro saber que este siempre otorgará ciertas pistas para lograr este objetivo. La información entregada por el contexto es el factor más importante de esta estrategia, pero utilizar las partes de la palabra en cuestión puede ser el segundo factor más importante para descubrir el significado de un término desconocido.

Nagy y Anderson (2006) estiman que: “más del 60% de nuevas palabras que los estudiantes leen o escuchan tienen una estructura morfológicamente transparente. Esto indica que los estudiantes pueden separar palabras en partes utilizando sus conocimientos sobre las partes de las palabras, también descubrir nuevos significados” (p.13). Hay dos partes de palabras que deben ser consideradas por los docentes: prefijos y sufijos.

- *Prefijos*: Los prefijos son un grupo de letras que se posicionan al principio de una palabra. Para planear una enseñanza de prefijos, existen tres puntos que merecen consideración, estos son: qué prefijos enseñar, cuando enseñarlos y en qué orden enseñarlos.
- *Sufijos*: Los sufijos son un grupo de letras que van al principio o al final de una palabra – generalmente al final –. Es importante distinguir dos tipos de sufijos: Flexivos y Derivativos. Los sufijos flexivos son utilizados principalmente para fines gramaticales (ej. – ed, estas letras representan tiempo pasado - *lived*). Los sufijos derivativos tienen significados abstractos y difíciles de explicar (ej. – ence, estas letras indican el estado de ser/estar - *existence*). Cada uno de estos tipos de sufijos

necesita diferentes estrategias para ser enseñados. Los estudiantes de una lengua extranjera necesitan conocer el significado de estos sufijos, las estrategias para remover sufijos y las funciones gramaticales que otorgan los sufijos flexivos.

Dentro de la metodología contextual, el análisis contextual es una habilidad que debe ser enseñada por los docentes para lograr aprovechar la gran riqueza que entrega esta estrategia. Una de las actividades recomendadas por Álvarez (2000) para mejorar la capacidad de análisis contextual es diseñar ejercicios mediante los cuales los estudiantes pueden acostumbrarse al hábito de inferir el significado de una palabra examinando el contexto que le rodea. Estas actividades pueden realizarse en forma oral y/o escrita.

De acuerdo con Nagy (1995): “ningún encuentro con una palabra, ya sea a través de lectura o de escucha, puede conducir a un conocimiento profundo de esta. Se requiere de siete o más encuentros para desarrollar una posesión de la palabra en cuestión” (p. 13). Enseñar inicialmente las definiciones puede servir de un gran refuerzo para los estudiantes, y puede ayudarles a organizar y articular su adquisición de vocabulario. Para que esto suceda, los estudiantes deben estar expuestos a un amplio y comprensible input.

Para enseñar aprendizaje en contexto, Sternberg, McKeown y Curtis (1987) presentan tres principios fundamentales que el docente *debe* tener en mente:

1. **Presentar palabras en contexto no es suficiente:** Los estudiantes necesitan una teoría del cómo utilizar el contexto. En simples palabras, los alumnos deben saber cómo aprender desde un contexto antes de comenzar a aprender en contexto.

2. La presentación de las palabras en contexto y descontextualización tampoco

es suficiente: Los estudiantes necesitan conocer lo relevante que es el aprendizaje en su día a día, y estos deben estar convencidos de esta relevancia. Si los docentes presentan a los estudiantes palabras no tan interesantes en contextos menos interesantes, es irracional esperar que ocurra un aprendizaje. En la vida real, las personas aprenden porque quieren o porque lo necesitan. El contexto verbal en el que vivimos es primordial ya que define nuestros intereses e ideas; es por esto que se debe enseñar a los estudiantes a utilizar contexto dentro de un “contexto” que sea interesante y llamativo para ellos.

3. Para enseñar vocabulario, se debe educar a los estudiantes a instruirse a sí

mismos: La cantidad de palabras o cuán profundo el aprendizaje es no tiene relevancia, la importancia recae en cuán bien será el continuo aprendizaje posterior a la lección.

Enseñar a los estudiantes estrategias para aprender vocabulario es tremendamente importante y, debe ser un rol presente en la labor del docente. Con una cantidad inmensa de palabras por aprender, cualquier cosa que podamos hacer para ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices competentes e independientes es absolutamente necesario. La mayoría de las palabras pueden ser aprendidas en contexto, y si los docentes pueden estimular al estudiante a fomentar su habilidad de aprendizaje en contexto, este será capaz de incrementar enormemente su vocabulario. Es vital proveer a los estudiantes con una poderosa y rica instrucción para utilizar el contexto (Nagy y Anderson, 2006).

1.10.3 Método de Procesos Semánticos (SemanticProcessing)

Para entender el procesamiento semántico primero debemos tener en consideración la definición de semántica. La semántica se define como el estudio del significado de los signos lingüísticos, esto es, palabras, expresiones y oraciones. Es decir, estudia el significado de las palabras dependiendo del contexto. Chomsky (1992) supone diferentes tipos de significados que para fines de nuestra investigación detallaremos brevemente con el fin de entender a cabalidad el procesamiento semántico.

1. **Significado denotativo:** es el significado de la palabra científica, es decir, son los que se encuentran en los diccionarios. Por ejemplo, la palabra “parcela”: porción pequeña de terreno
2. **Significado connotativo:** significado que transmite la palabra que puede también reconocerse como las emociones. Por ejemplo, la palabra “parcela”: tierra, trabajo, siembra, calor, cosechas, etc.

Dentro del procesamiento semántico se encuentran varios niveles, cada uno de ellos relacionados con la memoria, lo cual explicaría y otorgaría un método efectivo para la enseñanza de vocabulario.

Los efectos del nivel de procesamiento, identificados por Craik y Lockhart en 1972, describen el recuerdo de memoria de los estímulos como una función de la profundidad del procesamiento mental. Los niveles más profundos de análisis producen trazas de memoria más elaboradas, duraderas y más fuertes que los niveles de análisis poco profundos. La profundidad del procesamiento cae en un continuo, superficial y hondo nivel. El *procesamiento superficial* (por ejemplo, el procesamiento basado en componentes fonéticos y ortográficos) conduce a una traza de memoria frágil que es

susceptible a la desintegración rápida. Por el contrario, el *procesamiento profundo* (por ejemplo, el procesamiento semántico) resulta en una traza de memoria más duradera.

Esta teoría contradice al modelo de memoria Atkinson-Shiffrin, de varias tiendas que representa la fuerza de la memoria como variable continua (1968), con la suposición de que el ensayo siempre mejora la memoria a largo plazo. Los mismos autores argumentaron que el ensayo que consiste simplemente en repetir análisis previos (ensayo de mantenimiento) no mejora la memoria a largo plazo.

A. Especificidad del procesamiento

La especificidad del procesamiento describe el valor de un recuerdo aumentado desde un estímulo cuando se presenta en el método con el cual fue inculcado. Por ejemplo, los estímulos auditivos (palabras y sonidos) tienen el mayor valor de recuerdo cuando se hablan, y los estímulos visuales tienen el valor de recuerdo más alto cuando un sujeto se presenta con imágenes. En las tareas de escritura, las palabras son recordadas más efectivamente con señales semánticas (pidiendo palabras con un significado particular) si son codificadas semánticamente (auto-generadas por el sujeto como relacionadas con un significado particular). Las palabras son recordadas más efectivamente con señales basadas en datos (finalización de palabras) - si son leídas - en lugar de generadas por un sujeto (Atkinson y Shiffrin, 1968).

B. Efecto de autorreferencia

Los niveles de procesamiento han sido una parte integral del aprendizaje sobre la memoria. El efecto de autorreferencia describe la mayor capacidad de memoria para un estímulo particular si se relaciona semánticamente con el sujeto. Esto puede ser

pensado como un corolario del modificador de familiaridad, porque los estímulos específicamente relacionados con un evento en la vida de una persona tendrán una activación generalizada en la red semántica de esa persona. Por ejemplo, el valor de recuerdo de un adjetivo, rasgo de personalidad, es mayor cuando se pregunta a los estudiantes si el adjetivo rasgo se aplica a ellos que cuando se les pregunta si el adjetivo rasgo tiene un significado similar a otro rasgo (Atkinson y Shiffrin, 1968).

C. Memoria implícita y niveles de procesamiento

Las pruebas de memoria implícita, en contraste con las pruebas de memoria explícita, miden el valor de recuerdo de un estímulo particular basado en el desempeño posterior en las tareas relacionadas con el estímulo. Durante estas tareas, el sujeto no recuerda explícitamente el estímulo, pero el estímulo anterior todavía afecta el rendimiento. Por ejemplo, en una tarea de memoria implícita de finalización de palabras, si un sujeto lee una lista que contiene la palabra "perro", el sujeto proporciona esta palabra más fácilmente cuando se le piden palabras de tres letras que empiezan en "d". Los niveles de procesamiento del efecto sólo se encuentran para las pruebas de memoria explícita. Un estudio encontró que las tareas de finalización de palabras no se vieron afectadas por los niveles de codificaciones semánticas logradas, utilizando tres palabras con varios niveles de significado en común. Otro halló que los efectos típicos del nivel de procesamiento se invierten en las tareas de finalización de palabras; los sujetos recordaron a los pares de imágenes de forma más completa si se les mostraba una palabra que representaba una imagen en lugar de pedirle que calificara una imagen como agradable (codificación semántica). La teoría típica del nivel de procesamiento

predeciría que las codificaciones de imagen crearían un procesamiento más profundo que la codificación léxica (Atkinson y Shiffrin, 1968).

D. Memoria a largo plazo

Recordamos especialmente la información si la relacionamos con nosotros mismos. El daño al hipocampo produce una incapacidad para formar o recuperar nuevas memorias a largo plazo, pero la capacidad de mantener y reproducir un pequeño subconjunto de información a corto plazo se conserva típicamente (Atkinson y Shiffrin, 1968).

1.10.4 Método de Asociación de Palabras (Word Association)

Una de las características más impresionantes dentro de la especie humana, es la capacidad de comunicarse a través de procesos semánticos y pragmáticos resumidos en palabras y oraciones. Somos la única especie natural en procesar dentro de nuestro cerebro un lenguaje para comunicar ideas, emociones, situaciones, etc. De acuerdo con Cancho y Sole (2001): “el lenguaje del ser humano permite la construcción de infinitas posibles combinaciones desde un conjunto de unidades básicas que habitan en nuestro cerebro” (p. 2). El proceso de formación de oraciones es increíblemente rápido y robusto, y esto indica que los humanos son capaces de agrupar rápidamente palabras para formar oraciones de una manera altamente confiable.

La psicología moderna postula que no hay información existente en nuestro cerebro que esté asilada. Romaní (2002) menciona que:

“Toda la información esta agrupada en diferentes dominios, y esto permite que el aprendizaje se lleve a cabo a través de la conexión con información previamente

almacenada en nuestra mente, la cual de apoco se asocia en redes y/o grupos”
(p. 1).

Según, Aitchison (citado en Russ 2010):

“Estas unidades básicas, las cuales nombramos como palabras, están almacenadas en un lugar llamado “Léxico Mental”. Estas unidades no habitan de manera aislada, sino que están agrupadas en redes complejas y relacionadas con otros conceptos; de esta forma cada palabra adquiere un completo significado referido a sus numerosos términos relacionados” (p, 1).

Cuando existe relación entre palabras, estas refuerzan su significado lo que posibilita a nuestro cerebro entender plenamente lo que quieren decir cada una de ellas. Psicolingüistas explican que estas palabras tienden a estar cerca unas de otras en el Léxico Mental, y a partir de esto, facilita a nuestra mente a encontrar la mayoría de los significados de palabras rápidamente debido a su cercanía y a su relación contextual (Romaní, 2002).

De acuerdo con lo anterior, Costa (2008), postula que existe un orden entre las palabras, permitiendo así recordar nuevos vocablos naturalmente al momento de escuchar un concepto cercano al previo. Es fácil evocar nuevos términos al momento de pensar en una palabra específicamente, tal como lo explica Costa (2008) en las siguientes líneas:

“En este momento escribo la palabra VAPOR y se me ocurren: BARCO, CHIMENEA, MOTOR, MAQUINA, TREN, etc. Algunas asociaciones, de hecho,

son casi inevitables. Frente a la palabra BLANCO, casi todo el mundo, casi todas las veces piensa en la palabra NEGRO” (p, 5).

Para poder entender mejor esta cercanía de palabras, la siguiente Figura 9 de Bower, Clark, Lesgold y Winzenz (1969)²¹ presenta la asociación jerárquica de la palabra *cheese* (queso).

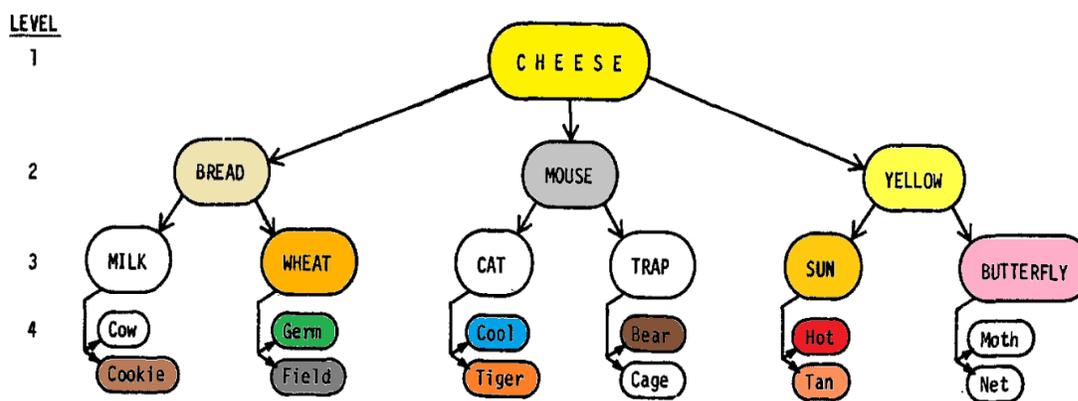


Figura 9: Representación de la asociación jerárquica de la palabra "cheese" (queso).

Fuente: Bower, Clark, Lesgold, Winzenz, 1969.

El aprendizaje de los significados puede ser visto como una tarea de asociación, en donde el significado desconocido de un término puede convertirse fácilmente en conocido por medio de la conexión con otra unidad léxica con similar significado. Para lograr esto, se requiere de un proceso previo, el cual consiste en incluir una palabra desconocida dentro de una red jerárquica organizada que contenga otras palabras

²¹No se pudo encontrar autores del nuevo milenio que prueben el orden jerárquico de las palabras de manera directa.

reconocidas por nuestro Léxico Mental y que representen o asocien al nuevo concepto (Gipe y Arnold, 1979).

La asociación de palabras asume la captura de una gran cantidad de representaciones en el sistema de una lengua. Cuando una palabra es recibida, las asociaciones automáticamente comienzan a suceder dentro de nuestra mente, activando el sólido conocimiento conceptual previamente almacenado en nuestro Léxico Mental (De Deyne y Storms, 2008).

Adicionalmente, el contexto cercano a la palabra tiene un profundo alcance al momento de buscar el significado de una palabra, (Russ, 2010). Es así como aprender una palabra en contexto tiene tan buenos resultados como aprender una palabra en asociación a otras nociones léxicas, lo cual debe ser considerado profundamente para la enseñanza de vocabulario. Cabe destacar que las palabras que se encuentran cerca unas de otras son palabras que pertenecen al mismo contexto, formando una red de léxicos que se relacionan unos a otros, formando un paisaje de palabras ubicadas en la misma calle o avenida de la ciudad (Costa, 2008).

Como propone Quine (citado en Costa, 2008): “el significado no es algo inmutable, sino que depende del contexto, es decir que un concepto es también su relación con otros conceptos. Cada palabra tiene alrededor un núcleo de otras palabras que forman su entorno de asociación” (p, 9).

Estas relaciones son llamadas “relaciones semánticas”, las cuales han sido el foco de interés de muchos investigadores. De acuerdo a De Deyne y Storms (2008): “los pares de palabras con características semánticas “naturales” son parecidas al par: perro-gato.

Esto quiere decir que ciertas palabras son semánticamente relacionadas cuando sus propiedades físicas coinciden entre sí” (p. 10). Por ejemplo, ambos perro y gato son animales, lo que los hace estar semánticamente relacionados. Por otro lado, los mismos autores postulan que cuando ciertas palabras comparten el mismo contexto, entonces están significativamente relacionadas. Ambos tipos de relaciones – semánticas y significativas – son relevantes al momento de asociar palabras y significados.

La asociación de palabras sugiere dos tipos de representaciones, una léxica (almacena la forma de la palabra) y otra conceptual (almacena el significado de la palabra). Cuando las palabras provienen de dos diferentes lenguas, entonces estas están representadas en dos tipos diferentes de léxico; por el contrario, los conceptos de estas palabras son almacenados sin forma lingüística, por lo que representa solo un sistema dentro de los diferentes lenguajes (Lotto y De Groot, 1998).

En investigaciones recientes relacionadas con la naturaleza de la asociación de palabras, la diferencia entre asociación paradigmática y sintagmática han sido foco de un intensivo estudio. De Deyne y Storms (2008) consideran que las asociaciones paradigmáticas son reacciones que pertenecen a la misma clase de palabras, como, por ejemplo: noun – noun; verb – verb.²² En cambio, las reacciones sintagmáticas no pertenecen al mismo estímulo de clases de palabras y pueden incluir: noun – verb; adjective – verb.²³

²²Sustantivo-sustantivo; verbo-verbo

²³Sustantivo-verbo; adjetivo-verbo

Como señala Romaní (2002): “la asociación de palabras es un aspecto clave para la Semántica. Las conexiones de palabras que se forman en nuestra mente pueden ir de conexiones muy básicas (sinónimos y antónimos) a analogías muy avanzadas y sofisticadas” (p. 2). Las palabras están claramente organizadas en nuestro Léxico Mental a través de relaciones con otras palabras que tengan un sentido claro e indiscutible. Hunston, Francis y Manning (citado en Post 2007), mencionan que los vocablos pueden ser descritos en términos de patrones, y si estas palabras comparten ciertos patrones, entonces también comparten significado. Estos pueden ser clasificados a través de: coordinaciones, colocaciones, hiponimias, y sinonimias. Aparentemente, es través de estas características, que nuestra mente puede organizar todas las palabras dentro del Léxico Mental para un input, un almacenamiento y una recuperación (Post, 2007). A continuación, el autor Post (2007) describe cada una de las características presentadas anteriormente

a) Coordinación:

La coordinación abarca palabras también conocidas como coordinadores, los cuales tienen la tendencia a agruparse en un nivel similar dentro de una oración; un ejemplo de esto puede ser las palabras *almendra* y *nuez*²⁴. La coordinación también incluye antónimos que son palabras que se excluyen unas de otras, por lo que son incompatibles, por ejemplo: *viejo* y *joven*²⁵.

²⁴Almond and walnut.

²⁵Old and Young.

b) Colocación:

La colocación refiere a grupos de palabras que frecuentemente aparecen juntas dentro de una lengua. Estos patrones pueden ser divididos en dos categorías: gramatical y léxica.

- Colocación Gramatical: son el resultado de dependencias sintácticas. Estas ayudan a adquirir la gramática de la lengua en cuestión. Ejemplos de una colocación gramatical pueden ser oraciones, modales y preposiciones.
- Colocación Léxica: son la consecuencia de ciertos ítems léxicos que ocurren dentro del contexto lingüístico, lo que permite que sus patrones sean predecibles en ciertas palabras. Comúnmente al hacer uso de ciertas palabras, se puede predecir la forma en que estas palabras serán utilizadas de acuerdo a contextos particulares.

La colocación demuestra que una lengua es producida y comprendida por trozos que consisten en muchas palabras unidas a través de patrones tanto gramaticales como léxicos, que están almacenados en las características naturales del lenguaje.

c) Hiponimia:

Conocida también como superordinación, la hiponimia es una relación jerárquica de la construcción y organización de taxonomías. A nivel de su relación léxica, la hiponimia incluye superordinados y subordinados. Para poder entender mejor esta relación, Figura 10 explica la función de un superordinado y un subordinado:

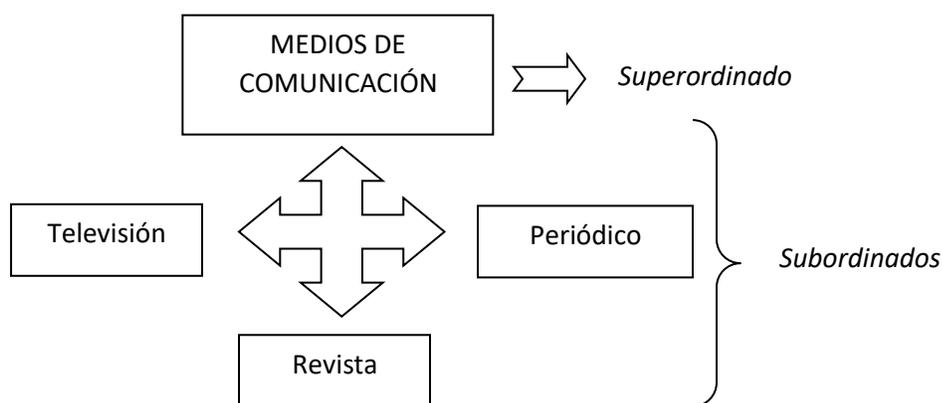


Figura 10. Como se puede ver en el mapa de arriba, tenemos un superordinado y tres subordinados dependientes al primero. De esta forma, el superordinado del ejemplo presentado son los *Medios de Comunicación*, en donde incluyen una gran cantidad de conceptos que, dentro de nuestro contexto, se transforman en los subordinados de los *Medios de Comunicación*; tal como en este caso, en donde *televisión*, *revista* y *periódico* son catalogados como subordinados.

Fuente: Adaptación propia de Post, 2007.

d) Sinonimia:

Refiere a la relación de igualdad entre ítems léxicos. Aunque dos palabras no pueden tener exactamente el mismo significado, sí pueden tener una relación entre este, que generalmente se presenta a través de un contexto compartido (Post, 2007).

e) Asociación de Palabras entre L1 y L2:

En relación a la asociación de palabras formadas entre el flujo léxico de una primera lengua (L1) y una segunda lengua (L2), Cancho y Sole (2001) dan a conocer que: el modelo de asociación de palabras propone que las formas léxicas representativas de una segunda lengua (L2) están directamente conectadas con las formas léxicas representativas correspondientes a la primera lengua (L1), y por consiguiente, solo las formas representativas de la primera lengua (L1) están conectadas directamente a las representaciones de los conceptos asociados al sistema conceptual. Esto quiere decir que las palabras de L2 solo obtienen un significado conceptual indirectamente a través de su representación en L1, esto se ve didácticamente reflejado en la Figura 11.

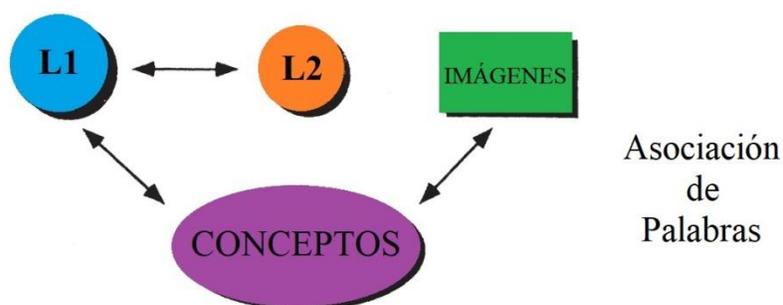


Figura 11. Asociación de Palabras de L1 y L2.

Fuente: Lotto y De Groot, 1998.

La asociación de palabras producida por los hablantes no nativos de una lengua se diferencia claramente de la asociación producida por los hablantes nativos. Sorprendentemente, las reacciones asociativas de los estudiantes de una lengua extranjera tienden a ser bastante variadas y menos homogéneas, comparadas con las respuestas asociativas de los hablantes nativos. Se podría considerar este descubrimiento como algo extraño, porque los estudiantes de una lengua extranjera

deberían tener un vocabulario más pequeño y limitado que los hablantes nativos. Los estudiantes de una lengua extranjera (EFL)²⁶ consistentemente producen reacciones asociativas que nunca suceden entre las reacciones hechas por los hablantes nativos, y en casos extremos, es posible encontrar que las asociaciones almacenadas en los hablantes nativos y estudiantes de una segunda lengua no tienen nada en común. Una de las posibles razones que suceda esto va a dirigido al hecho de que los estudiantes de una lengua extranjera tienen la tendencia de producir asociaciones parecidas a las producidas por los niños; y también que los estudiantes frecuentemente no entienden completamente una palabra y esta puede convertirse en un vago concepto (Meara, 1983).

Generalmente hablando, los hablantes nativos (L1) tienen una red de palabras que se conectan entre sí en términos fonológicos, sintácticos y semánticos (Russ, 2010). En el caso de los hablantes no nativos (L2), cada palabra que estos adquieren, crea conexiones con otros términos relacionados, que son muy pocas al principio, pero que van aumentando y se van formando a través del paso del tiempo. De hecho, algunas palabras continúan desarrollando ciertas conexiones a lo largo de la vida de un estudiante. Según Romaní (2002): “Entre más conexiones desarrolle una palabra, más profundo y duradero será el aprendizaje. La variedad de estas asociaciones o conexiones representa la profundidad del conocimiento de una lengua y la posibilidad para su producción real” (p. 3).

Aunque ambos, los hablantes nativos (L1) y hablantes no nativos (L2), son capaces de organizar su Léxico Mental a través de principios de forma y significado similares, el

²⁶ English as a Foreign Language.

nivel de organización del Léxico Mental de los hablantes no nativos (L2) es limitado debido a los procesos de comprensión y producción de la lengua. Meara (citado en Post 2007, p. 3) postula que, aunque los léxicos de los hablantes no nativos (L2) incluyen redes de asociaciones, las conexiones asociativas de una lengua extranjera tienden a ser menos firmes que las conexiones formadas por un hablante nativo (L1), aunque otros estudios discuten la posibilidad de que el desarrollo léxico dentro del Léxico Mental de un hablante L1 y L2 puede tener una estructura similar (Post, 2007).

1.10.4.1 Críticas de la metodología de Asociación de Palabras

En general, Nation (citado en Schmitt, 2000) enfatiza que ciertos estudiantes tienden a asociar palabras por tres diferentes razones:

1. Las palabras asociadas son presentadas en la misma clase, al mismo tiempo.
2. Las palabras asociadas describen características opuestas de la una a la otra.
3. El profesor utiliza imágenes, acciones u objetos similares para presentar ambas palabras.

Las tres razones presentadas anteriormente son principalmente lo que lleva a los estudiantes a asociar palabras en una misma clase. Sin embargo, Nation (citado en Schmitt, 2000) cree que hay ocasiones en que cuando el profesor enseña dos palabras juntas, puede que haga que estas sean el doble de difícil para aprender. El alumno debe tener claro primero que significa cada una de las palabras por separado, y luego asociarlas; enseñar dos palabras al mismo tiempo puede ser perjudicial para el aprendizaje.

1.10.4.2 Desarrollo de Asociación de Palabras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario

La tarea de aprender los significados de palabras (vocabulario) puede ser visto como un concepto de desarrollo (Gipe y Arnold, 1979). Este desarrollo incluye dos tareas importantes:

1. Definir la palabra facilitando ejemplos y oraciones en donde se demuestre el correcto uso.
2. Prever la aplicación correcta del significado de la palabra.

De acuerdo a Gipe y Arnold, (1979), al momento de enseñar vocabulario, es primordial entregar un nuevo término o concepto dentro de un contexto familiar al estudiante, ya que esto facilita el buen desarrollo y retención de vocabulario.

El Léxico Mental de un estudiante de una lengua extranjera es contextualizado y las palabras son almacenadas independientemente, y conectadas con otras ideas. Las colocaciones son predominantes en el léxico de un L2, y las experiencias personales de estos pueden ser tomadas como rutas importantes en las cuales el vocabulario puede ser asimilado. Russ (2010) argumenta que: “los docentes deberían explorar las formas que naturalmente los estudiantes catalogan y asimilan el lenguaje al momento de exponerlos a nuevo vocabulario” (p. 7). Esto podría ayudar a los estudiantes a no solo adquirir nuevas palabras, pero también a enriquecer sus conocimientos y darles la oportunidad de recordar palabras aprendidas anteriormente.

Las actividades comúnmente presentadas para la enseñanza de nuevo vocabulario – como, por ejemplo, conectar palabras con sus significados o sinónimos correspondientes y presentar frases y/o colocaciones en donde comúnmente se utilizan

las palabras – ayudan ampliamente a entender como estas se relacionan unas con otras. Sin embargo, la enseñanza de significados aislada de cualquier contexto no es suficiente para incorporar completamente los nuevos conceptos dentro del Léxico Mental. Los estudiantes podrían tener un mejor aprendizaje si es que tienen la oportunidad de relacionar nuevos significados en contexto y usar estos términos en nuevas tareas útilmente comunicativas.

De este modo, dentro de la sala de clases, los docentes deberían incorporar actividades que ayuden a los estudiantes a realizar asociaciones entre vocabulario ya aprendido con vocabulario nuevo. Asociaciones libres, lluvia de palabras o mapas mentales de palabras y tópicos, pueden ayudar a entender las relaciones independientes que tienen las palabras y lo más importante, a impulsar a los estudiantes a recordar, aumentar y elevar el conocimiento de las palabras que ya conocen (Russ, 2010).

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Planteamiento del problema

En nuestro país, el idioma inglés es definido como una lengua extranjera (EFL²⁷), ya que no se utiliza como lengua de comunicación entre sus habitantes, siendo un gran desafío para enseñarlo, tanto en relación con las metodologías aplicadas como con el desarrollo de la motivación para aprenderlo (Brown, 2007). La enseñanza del idioma inglés comenzó a impartirse obligatoriamente a partir de 5º año básico (Decreto Supremo de Educación N° 40, MINEDUC, 1996).

En la actualidad, la propuesta del MINEDUC, es que los estudiantes al finalizar la Educación Media alcancen como mínimo el Nivel B1 del MCER (Estrategia Nacional de inglés, 2014), para así acercarnos a la meta de un Chile Bilingüe (MINEDUC, 2017).

Los alumnos de Educación Media deben desarrollar las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) por medio de tareas comunicativas, auténticas y relevantes. Estos también deben adquirir habilidades cognitivas que les permitan organizar e internalizar la información a la que acceden por medio del idioma.

El Enfoque Comunicativo, (Communicative Approach) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua, convirtiéndose en un medio para comunicar significados y en una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son elocuentes y los temas son representativos e interesantes para los alumnos. Enfatiza el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés para que los

²⁷ English as a Foreign Language

estudiantes puedan comunicarse en forma efectiva y representativa, en diferentes situaciones y con diversos propósitos comunicativos (MCER, 2001).²⁸

Este enfoque comunicativo también es utilizado para evaluar vocabulario en el aprendizaje de segundas lenguas;

De acuerdo a Vila (1989), las metodologías de la enseñanza de segundas lenguas han sido amoldadas a las nuevas eras comunicativas en que la sociedad está actualmente inmersa. Los diseños curriculares están dirigidos principalmente a objetivos que permitan un dominio en el uso del lenguaje dentro de un marco comunicativo, para que los hablantes puedan hacer uso de esta segunda lengua en situaciones cotidianas.

En la didáctica se utiliza el término de destrezas en la enseñanza de lenguas extranjeras: hablar, escuchar y escribir, lo que sirve para desarrollar la competencia comunicativa en una lengua (Skolverket, 2011). Sin embargo, para ser capaz de desarrollar estas destrezas es necesario que los alumnos tengan un vocabulario adecuado para las situaciones en las que usa la lengua. De acuerdo a Bachman (citado en Read, 2000), el objetivo de evaluar lenguaje debe consistir en dos componentes importantes: Conocimiento del Lenguaje y Estrategias de Competencia. Esto quiere decir que los hablantes de la segunda lengua no solo deben aprender eficazmente sobre vocabulario y gramática del idioma, sino también deben ser capaces de extraer todos esos conocimientos y utilizarlos en situaciones netamente comunicativas.

Según estudios realizados por Nagy y Herman (1987), un estudiante promedio de la lengua extranjera adquiere un vocabulario de 3000 palabras por año, cantidad similar a

²⁸ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Common European Framework for Languages)

la investigada por la lingüista Abrudan en el año 2010. Por el contrario, se estima que un estudiante chileno requiere 500 palabras por año cursado, alcanzando un total de 3000 palabras al momento de finalizar sus estudios de Educación Media (MINEDUC, 2016). Lo que sugieren los Contenidos Mínimos Obligatorios es justamente todo lo contrario a lo que sugieren investigaciones al respecto, en donde más vocabulario es igual a mayor competencia lingüística.

En este sentido, el currículum nacional de Idioma Inglés como Lengua Extranjera presenta tensiones y controversias, ya que no estaría otorgando/enseñando la cantidad de vocabulario necesario y adecuado para desarrollar la competencia comunicativa de la lengua, siendo este fundamental para el aprendizaje del idioma. En consecuencia, ¿Qué estrategias metodológicas utilizadas por los docentes facilitan la adquisición de nuevo vocabulario en la lengua extranjera inglés? y ¿qué estrategias metodológicas es más apropiada para que los estudiantes adquieran más vocabulario de manera adecuada y eficaz?

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del idioma parte por la necesidad de comprender el vocabulario e instrucciones; lo que significa que el peso recae en la utilización de estrategias metodológicas tales como los métodos de: Redes Semánticas²⁹ (Beck, Mckown and Omeanson, 1987), Contextual³⁰ (Sternberg, 1987), Palabras Claves³¹ (Pressley, Levin y Delany, 1982) y Asociación de Palabras³² (Higuera, 1996).

²⁹ Semantic Processing Method

³⁰ Contextual Method

³¹ Key Word Method

³² Word Association Method

Por lo tanto, este proyecto pretende examinar las estrategias metodológicas utilizadas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL), en estudiantes de Educación Media pertenecientes a dos establecimientos de dependencia municipal, integrados por el Liceo Bicentenario Marta Brunet y Liceo Coeducacional Narciso Tondreau; y también a dos establecimiento de dependencia particular subvencionado, integrados por el Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich y el Colegio San Fernando Los Volcanes, con el fin de dar el primer paso para llegar a una propuesta metodológica que permita que los estudiantes chilenos adquieran el Idioma Inglés como medio sustancial, y entender mejor la dinámica existente entre la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (ESL)³³ y su relación con los objetivos explícitos de los planes y programas del MINEDUC.

2.2 Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que guían este estudio son:

1. ¿Qué estrategias metodológicas utilizan los docentes en la enseñanza y aprendizaje de vocabulario del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media?
2. ¿Cuál/cuáles estrategias metodológicas utilizadas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL), es más adecuada y eficaz según constatan estudiantes de Educación Media?

³³English as a Second Language

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo General

Examinar las estrategias metodológica utilizadas en la enseñanza y aprendizaje de vocabulario del idioma inglés como lengua extranjera (EFL) en estudiantes de educación media.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la enseñanza y aprendizaje de vocabulario del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media.
- Determinar las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje de vocabulario del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL), más adecuadas y eficaces según constatan estudiantes de Educación Media.

2.4 Tipo de Estudio

2.4.1 Enfoque

El proyecto a elaborar es un estudio de diseño mixto, con evidencia cuantitativa y cualitativa, con enfoque descriptivo; y aborda las estrategias metodológicas utilizadas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán. Para Driessnack, Sousa y Costa (citado en Pérez, 2011): “(...) los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (p. 17). Por otra

parte, Johnson y Onwuegbuzie (citado en Pérez, 2011) definieron los diseños mixtos como “(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 18).

2.4.2 Alcance

Es de carácter exploratorio debido a que a pesar de que existen investigaciones nacionales e internacionales preliminares relacionadas al tema de la adquisición de vocabulario en una lengua extranjera, estas investigaciones están ligadas al desarrollo de las habilidades propiamente tal. El análisis de los datos arrojados en esta investigación servirá para examinar, desde un punto de vista metodológico, el modo en que se está enseñando y aprendiendo vocabulario en los establecimientos de Educación Media de Chillán, y cómo estas estrategias metodológicas son utilizadas y percibidas tanto por los docentes como por los estudiantes.

2.4.3 Diseño

El diseño de la presente investigación es de tipo no – experimental, transeccional, exploratorio. Este diseño tiene como objetivo recolectar datos en un solo momento, describiendo variables y analizando su incidencia e interrelación en un momento dado; algo así como tomar una fotografía de algo que sucede (Liu y Tucker, citados en Castillo 2017). De acuerdo a los objetivos planteados, el diseño de la investigación comprende 2 fases:

FASE 1

Identificación de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media. Esta fase se desarrollará desde una metodología cuantitativa-cualitativa, para la cual se establecieron las siguientes variables.

Variable dependiente: Estrategias metodológicas utilizadas para la adquisición de vocabulario

Variable independiente: Docentes de Educación Media en Inglés

FASE 2

Esta fase comprende la determinación de las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza y aprendizaje de vocabulario del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL), más adecuadas y eficaces según constatan estudiantes de Educación Media.

Esta fase se desarrollará, al igual que la primera, desde una metodología cuantitativa-cualitativa, para la cual se establecieron las siguientes variables:

Variable dependiente: Estrategias metodológicas utilizadas para la adquisición de vocabulario

Variable independiente: Estudiantes de Educación Media

El análisis de las respuestas cuantitativas obtenidas, se realizará mediante el paquete estadístico SPSS software y las técnicas utilizadas serán estadísticos descriptivos; y el análisis de los datos cualitativos obtenidos, mediante un proceso de categorización dando respuesta a los dos objetivos específicos.

2.5 Población

2.5.1 Tamaño de la población

La presente investigación se realizará en la ciudad de Chillán, Provincia de Ñuble. Los sujetos de investigación serán docentes de Idioma Extranjero Inglés que actualmente ejercen su labor en establecimientos de dependencias municipal y particular subvencionado. Específicamente abordaremos el área de estrategias metodológicas utilizadas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL).

El muestreo será de tipo intencionado, de carácter voluntario de la participación y al criterio de representatividad de los participantes.

2.5.2 Muestra

El universo total estará compuesto por 322 sujetos, incluyendo tanto docentes como estudiantes. A continuación, presentaremos el universo en contexto de los participantes, divididos en las dos fases expuestas anteriormente:

FASE 1

El universo total estará compuesto por 16 sujetos:

Tabla 4

Representación del Universo Docentes de Idioma Extranjero Ingles en Educación Media

ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	CATEGORIA	SUJETOS
Liceo Bicentenario Marta Brunet	Municipal	2
Liceo Coeducacional Narciso Tondreau	Municipal	1
Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich	Particular Subvencionado	2
Colegio San Fernando Los Volcanes	Particular Subvencionado	1
	Universo Total	6

FASE 2

La segunda fase de la investigación, al igual que la primera, se realizará en la ciudad de Chillán, Provincia de Ñuble. Los sujetos de la investigación serán estudiantes de Primero y Segundo Medio que estén cursando la asignatura de Idioma Extranjero Inglés, pertenecientes a 2 colegios municipales y 2 colegios particular-subvencionados. El muestreo será de tipo intencionado, de carácter voluntario de la participación y al criterio de representatividad de los participantes.

Tabla 5

Representación del Universo de Estudiantes de Idioma Extranjero Inglés de Educación

Media

ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	TIPO DE ESTABLECIMIENTO	CURSOS	SUJETOS
Liceo Bicentenario Marta Brunet	Municipal	Iº (A y B), IIº (A y B)	69
Liceo Coeducacional Narciso Tondreau	Municipal	Iº (A y B), IIº (A y B)	85
Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich	Particular Subvencionado	Iº (A y B), IIº (A y B)	75
Colegio San Fernando Los Volcanes	Particular Subvencionado	Iº (A y B), IIº (A y B)	87
Universo total			316

2.5.3 Criterios de Inclusión y Exclusión

Los criterios a utilizar para seleccionar la muestra de nuestra investigación recaen en:

- Edades entre 14 – 18 años.
- Estar cursando nivel de educación media, ya sea primero, segundo, tercero o cuarto medio en la ciudad de Chillán.
- No tener problemas psicomotores severos, como por ejemplo: Dispraxia, Atetosis, Trastornos Psicomotrices, etc.
- El docente debe llevar al menos dos años en ejercicio docente.

2.6 Variables

2.6.1 Variable Independiente

Estrategias Metodológicas utilizadas para el aprendizaje de vocabulario

2.6.2 Variables Dependientes

Enseñanza del Idioma Inglés

2.7 Instrumentos

2.7.1 Validación y piloto de los instrumentos

La identificación respecto de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la enseñanza y aprendizaje de vocabulario del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media, fue mediante instrumentos de recolección de información de tipo encuesta de opinión, con preguntas de tipo cerrada y abierta, dirigida a los sujetos previamente mencionados. Las dimensiones determinadas para el diseño de la encuesta para docentes se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 6

Dimensiones de la Encuesta Docente de Educación Media

N°	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
1.	Datos Personales	Datos básicos de los docentes (nombre, edad, años de servicio, institución educacional a la que pertenece, lugar de procedencia, cursos en los que dicta clases, perfeccionamiento, etc.).
2.	Didáctica	Se refiere a estrategias metodológicas utilizadas por el docente en el aula para la enseñanza de vocabulario del idioma extranjero inglés. <ul style="list-style-type: none"> • Redes Semánticas • Contextual • Palabras Claves • Asociación de Palabras
3.	Planes y Programas de Estudio	El establecimiento educacional cumple con los propósitos establecidos en los Planes y Programas de Estudio para la asignatura de Idioma Inglés como Lengua Extranjera del MINEDUC.
4.	Planificación	El docente cumple con las metas semestrales y anuales propuestas por la unidad académica del establecimiento educacional.
5.	Innovación	Se refiere a propuestas innovadoras creadas y utilizadas por el docente para facilitar la enseñanza de vocabulario del idioma inglés
6.	Valorativa	Opiniones de los encuestados con respecto a las estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL).

La determinación de las percepciones de los estudiantes con respecto a las estrategias metodológicas utilizadas para la adquisición de vocabulario en aprendizaje del

Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL), será medida mediante instrumentos de recolección de información de tipo encuesta de opinión, con preguntas de tipo cerrada y abierta, dirigida a los sujetos previamente mencionados. Las dimensiones determinadas para el diseño de la encuesta para estudiantes de Educación Media se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 7

Dimensiones de la Encuesta Estudiantes de Educación Media

N°	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
1.	Datos Personales	Datos básicos de los estudiantes tales como nombre, institución educacional a la que pertenecen, lugar de procedencia, curso, etc.
2.	Percepción	Se refiere a la familiarización de conceptos sobre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en el aula para la enseñanza de vocabulario del idioma extranjero inglés. <ul style="list-style-type: none"> • Redes Semánticas • Contextual • Palabras Claves • Asociación de Palabras
	Aprendizaje a través de Procesamiento Semántico	Cómo los estudiantes crean un significado a las palabras mediante comprensión y memorización de las palabras.
3.	Aprendizaje en Contexto	Se refiere a cómo los estudiantes adquieren nuevo vocabulario mediante el contexto en el que están inmerso
4.	Aprendizaje a través de Palabras Claves	Cómo los estudiantes relacionan y utilizan palabras presentadas al inicio de la clase, incluyendo tanto vocabulario nuevo como ya sabido anteriormente
5.	Aprendizaje a través de Asociación de Palabras	Cómo los estudiantes son capaces de aprender una nueva palabra a través de asociación de imágenes, sinónimos y palabras de la misma unidad léxica.
6.	Valoración	Opiniones de los encuestados con respecto a las estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL).

Luego de haber establecido los parámetros de los instrumentos de recolección, se dio paso a la formulación de preguntas y construcción de la encuesta como tal. Estas encuestas tanto de docentes como de estudiantes, fueron expuestas a una serie de

revisiones y validaciones. El análisis de validez recayó en cuatro académicos especialistas de Idioma Extranjero Inglés de la Universidad del Bío-Bío y Universidad Adventista de Chile, sede Chillán. Esta validación se hizo a través de una tabla de juicio de expertos, ocupando el Coeficiente W de Kendall (KCC) y el Índice de Validez de Lawshe (IVC). Los resultados arrojados por los académicos fueron analizados por el programa IBM SPSS Statistics (versión 24, licencia de prueba), los cuales determinaron que los instrumentos a ser utilizados cumplían con los requisitos esperados; tales como: suficiencia, coherencia, relevancia y claridad.

Tabla 8

Rangos paramétricos de Validación de Instrumentos

Suficiencia	2,56
Coherencia	2,49
Relevancia	2,39
Claridad	2,56

Fuente: Programa IBM SPSS Statistics (versión 24, licencia de prueba).

Los cuatro requisitos esperados tienen un porcentaje similar dentro de sus rangos paramétricos, lo que lleva a concluir que los expertos que validaron los instrumentos llegaron a un consenso con respecto a la suficiencia, coherencia, relevancia y claridad de las encuestas.

Por otro lado, el pilotaje de los instrumentos de recolección, para incrementar su fiabilidad, validez y vialidad (Cohen, Manion y Morrison, 2010), se llevó a cabo en los segundos medios del Colegio Francisco de Asís en la comuna de Pinto, Octava Región. El procedimiento tuvo como objetivo verificar si los alumnos eran capaces de comprender las dimensiones y preguntas de los instrumentos. Los resultados fueron

positivos, ya que el 100% de los participantes no tuvieron problemas en desarrollar a cabalidad las encuestas.

2.8 Procedimientos

Los procedimientos que utilizaremos durante la investigación se ordenan de la siguiente manera:

1. Elaborar carta de solicitud de autorización en el DAEM de Chillán.
2. Presentar carta de solicitud de autorización en el DAEM de Chillán.
3. Elaborar carta de autorización para los establecimientos educacionales:
 - Director
 - Jefe de U.T.P
4. Elaborar Consentimiento Informado para Docentes y Alumnos a encuestar.
5. Diseñar encuesta para Docentes y Alumnos.
6. Validar Encuesta.
7. Aplicar encuesta a Docentes y entregar el Consentimiento Informado.
8. Aplicar encuesta a Alumnos y entregar el Consentimiento Informado.
9. Tabular encuestas.
10. Tabulación y análisis de datos.
11. Análisis descriptivo en resultados arrojados.

Cabe destacar que una vez realizado el análisis de datos arrojados en ambas encuestas, estos serán entregados a los establecimientos educacionales que colaboraron con dicha investigación, con el objetivo de retribuir y proporcionar información significativa con el fin de mejorar la enseñanza y aprendizaje del Idioma

Inglés como Lengua Extranjera en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje y en el eje de vocabulario.

2.9 Materiales

Los materiales que se utilizaron en esta investigación son:

- Consentimientos informados para docentes y estudiantes (322 consentimientos).
(Anexo C).
- Encuestas para docentes y estudiantes (322 encuestas). (Anexo A y Anexo B).
- Salas de clase de los establecimientos educacionales estudiados.
- Microsoft Excel 2010.
- IBM SPSS Statistics(versión 24, licencia de prueba).

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1 Resultados

Los resultados de las preguntas de respuesta cerrada como las preguntas de respuestas abiertas se presentarán en gráficos.

Para efectos del análisis de los gráficos, se diferenciarán los establecimientos municipalizados de los establecimientos particulares subvencionados, quedando de la siguiente manera:

Tabla 9

Identificación de Establecimientos

ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	IDENTIFICACIÓN
Liceo Bicentenario Marta Brunet	E1
LiceoCoeducacionalNarcisoTondreau	E2
Colegio Enrique Salinas Buscovich	E3
Colegio San Fernando Los Volcanes	E4

Los resultados de la investigación se presentan a continuación:

1. Resultados Encuesta Docentes por establecimiento
2. Resultados Encuesta Estudiante por establecimiento.

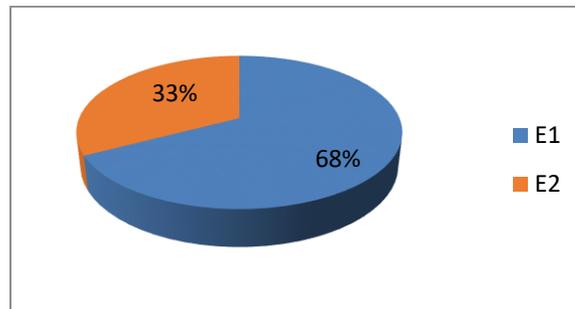
3.1.1 Resultados Encuesta Docente

Los resultados de la encuesta docente se presentarán en dos partes. Una Corresponde a los Establecimientos Municipales (E1 y E2), y la otra a los Establecimientos Particulares Subvencionados (E3 y E4). Cabe destacar que cada respuesta se entregará de acuerdo a cada una de las preguntas presentes en la encuesta docente.

3.1.1.1 Establecimientos Municipales

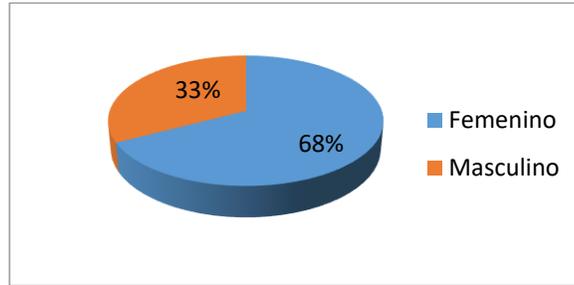
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Gráfico 2. Establecimiento.



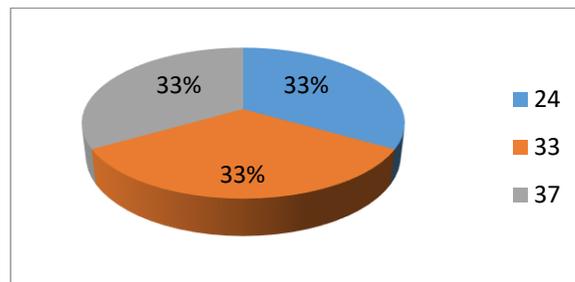
La pregunta número 1 busca encontrar cual es la proporción entre los encuestados de los establecimientos municipales. Los resultados arrojaron que el 68% pertenece a E1 y el 33% a E2.

Gráfico 3. Sexo



La pregunta número 2 busca determinar el universo de docentes de establecimientos municipales. De esta interrogante se estuvo que el 68% de los encuestados correspondió al género femenino y el 33% al género masculino.

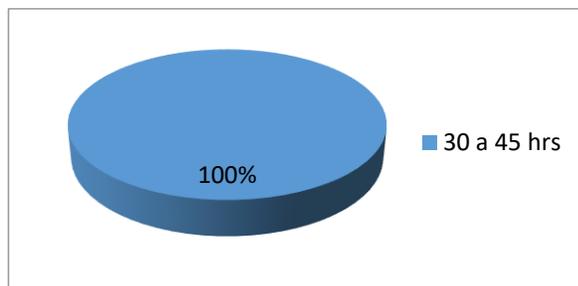
Gráfico 4. Edad



Como se presenta en el gráfico, se buscó identificar el promedio de edad entre el universo encuestado. Se determinó que esta fluctúa entre los 24 y 37 años, con un promedio de 31 años.

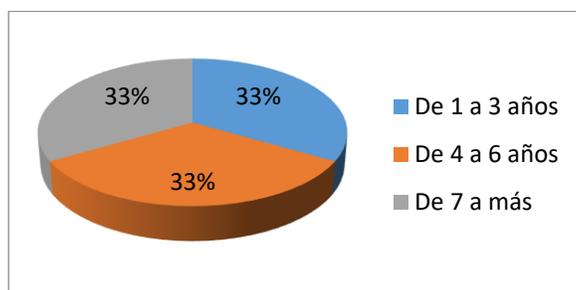
DIMENSIÓN B: DEL ESTABLECIMIENTO

Gráfico 5. Número de horas trabajadas por semana



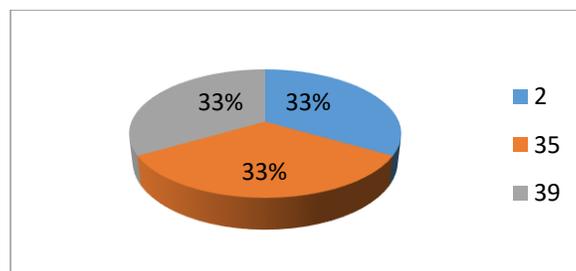
El gráfico destaca que los encuestados trabajan entre 30 a 45 horas a la semana.

Gráfico 6. Tiempo que ha ejercido como docente.



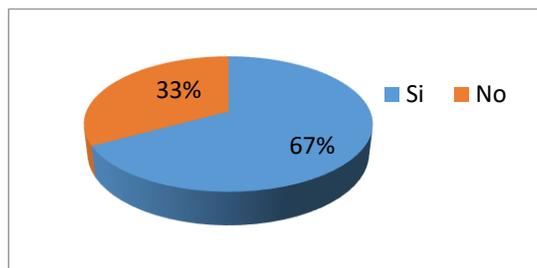
Los docentes reportan que han ejercido su profesión en un promedio de 4 años.

Gráfico 7. Horas asignadas para planificación.



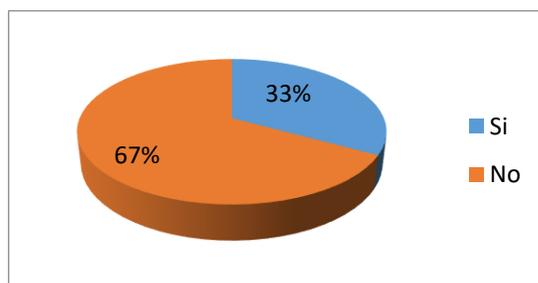
La pregunta número 6 busca determinar el tiempo destinado a la planificación de clases. Los resultados arrojaron un promedio de 25 horas.

Gráfico 8. Capacitación por motivación propia.



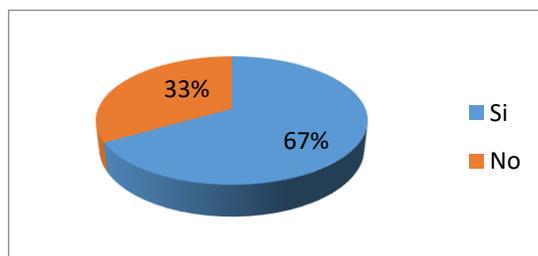
Los resultados de esta interrogante muestra que el 67% de los pedagogos ha realizado, a lo largo de su actividad docente, capacitación por motivación propia.

Gráfico 9. Capacitación facilitada por el establecimiento.



En relación al gráfico anterior, el 33% de los educadores ha recibido capacitación facilitada por el establecimiento.

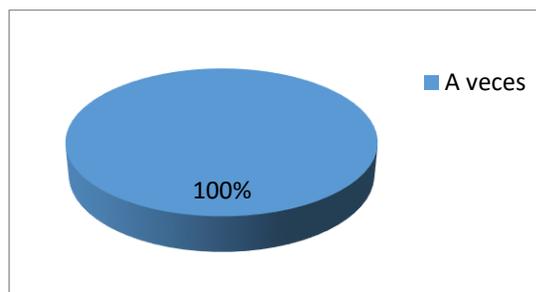
Gráfico 10. Utiliza los libros del MINEDUC en la realización de sus clases.



Se puede apreciar en el gráfico que el 67% de los pedagogos utiliza los libros del MINEDUC para realizar sus clases, y solo el 33% no los emplean en sus clases.

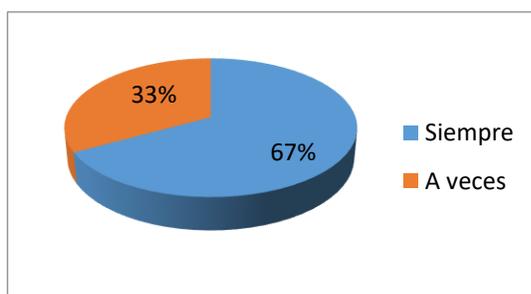
DIMENSIÓN C: DIDÁCTICA

Gráfico 11. Utiliza recursos didácticos que signifiquen a los alumnos memorización a largo plazo.



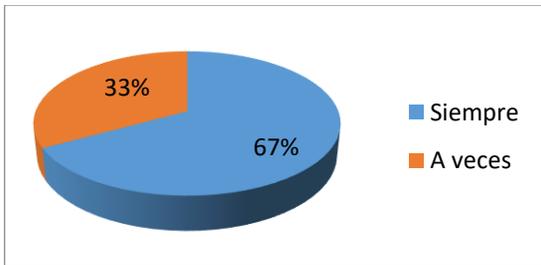
La pregunta número 10 muestra que el 100% de los docentes utiliza recursos que significan la memorización de vocabulario a largo plazo lo cual es apto para potenciar la adquisición de vocabulario.

Gráfico 12. Utiliza recursos didácticos para la adquisición de vocabulario a través del contexto.



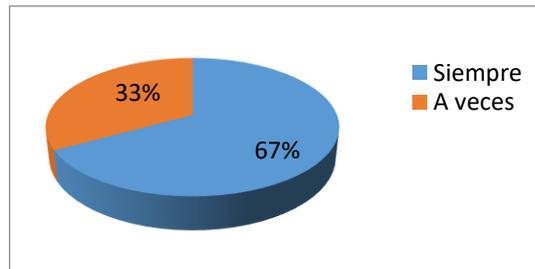
Esta interrogante se relaciona a la metodología de aprendizaje en contexto. El 67% de los docentes expresa que siempre utiliza recursos didácticos para esta estrategia.

Gráfico 13. Utiliza recursos didácticos que signifiquen a los alumnos la adquisición de vocabulario a través de palabras claves/keywords.



El 67% de los educadores dice que siempre utiliza actividades que involucren el método de palabras claves lo cual promueve un aprendizaje tradicional.

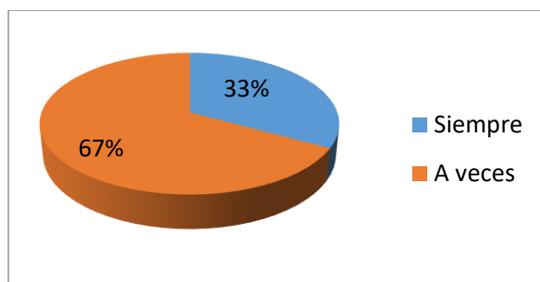
Gráfico 14. Utiliza recursos didácticos para la adquisición de vocabulario a través de asociación de palabras con conocimiento previo.



Los docentes señalaron que el 67% siempre utiliza recursos didácticos para la asociación de palabras al aprender vocabulario y el 33% restante indica que a veces los implementa.

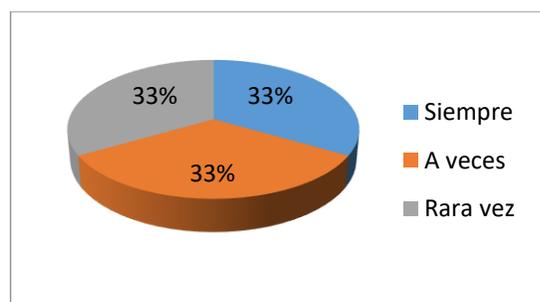
DIMENSION D: BASES CURRICULARES Y PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Gráfico 15. Los estudiantes son capaces de usar el idioma de acuerdo a un contexto, una situación, una función y unos participantes determinados.



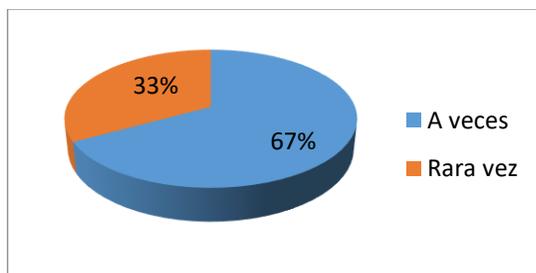
Esta pregunta reflejó que solo el 33% estima que los estudiantes siempre son capaces de usar el idioma de acuerdo a un contexto, una situación, una función y unos participantes determinados. Por lo tanto, el 67% restante cree que solo a veces los estudiantes son capaces.

Gráfico 16. Los estudiantes utilizan vocabulario relacionado a la unidad para expresar y negociar ideas y/o opiniones.



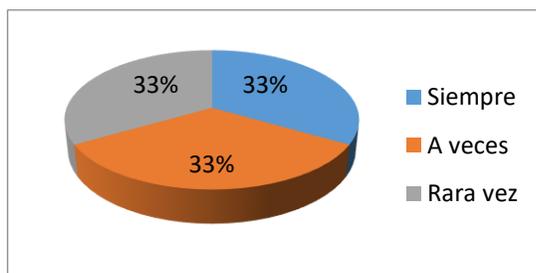
En relación a las habilidades de los alumnos al utilizar vocabulario para expresar ideas y/u opiniones, el 33% de los pedagogos expresa que los alumnos siempre lo hacen, otro 33% declara que a veces y el 33% restante que rara vez.

Gráfico 17. Los estudiantes son capaces de usar oraciones conectadas entre sí para expresar mensajes con fluidez.



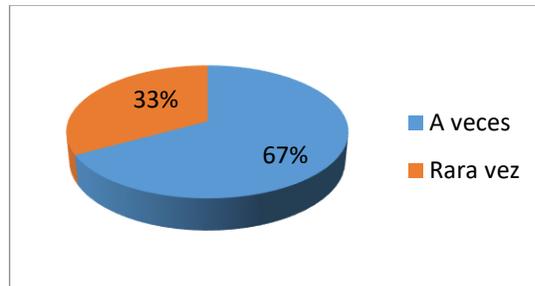
Este gráfico muestra que el 67% de los alumnos solo a veces son capaces de expresar mensajes con fluidez y el 33% restante cree que rara vez.

Gráfico 18. Considera posibles diferencias culturales para tener una actitud empática y respetuosa dentro de la sala de clases.



En relación al contexto cultural un 33% de los educadores siempre considera posibles diferencias culturales dentro de la sala de clases, otro 33% considera que a veces y el 33% restante declara que rara vez lo hace.

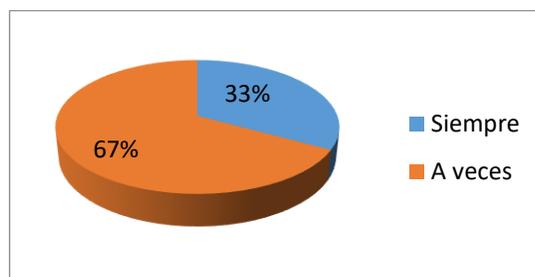
Gráfico 19. Los estudiantes son capaces de desarrollar aprendizaje colaborativo y cooperativo, como también significativo.



Los resultados reflejan que un 67% de los encuestados considera que solo a veces los estudiantes son capaces de desarrollar aprendizaje colaborativo, cooperativo y significativo. En contraste, el 33% restante estima que los educandos rara vez lo hace.

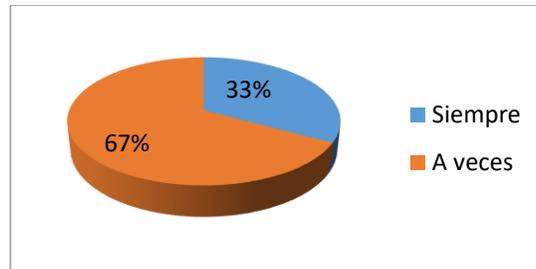
DIMENSIÓN E: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Gráfico 20. Los estudiantes son capaces de reconocer vocabulario temático de la unidad y palabras claves en actividades de comprensión auditiva.



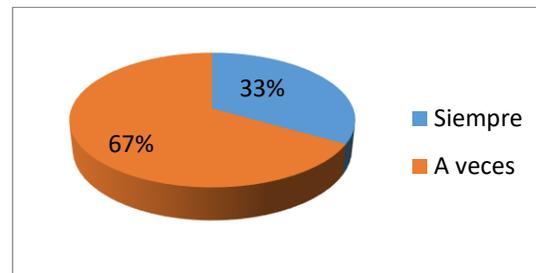
En relación a las habilidades del lenguaje, solo el 33% de los docentes considera que los estudiantes siempre son capaces de reconocer palabras claves en actividades de comprensión auditiva, y 67% considera que a veces lo hacen.

Gráfico 21. Los estudiantes son capaces de aplicar vocabulario temático de la unidad en actividades de expresión oral.



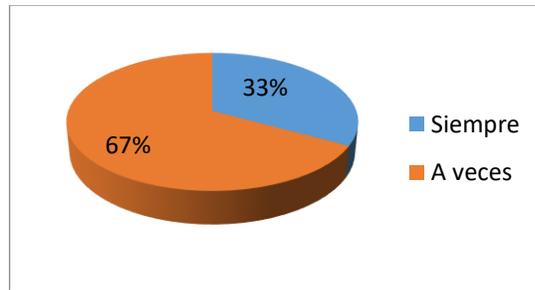
En relación a la producción oral, solo el 33% de los encuestados considera que estudiantes siempre son capaces de aplicar vocabulario temático en actividades de expresión oral y el 67% restante estima solo a veces pueden lograrlo.

Gráfico 22. Los estudiantes son capaces de reconocer vocabulario temático de la unidad y palabras claves en actividades de comprensión lectora.



En relación a la habilidad lectora, el 67% de los docentes cree que sus estudiantes solo a veces son capaces de reconocer palabras claves en comprensión lectora.

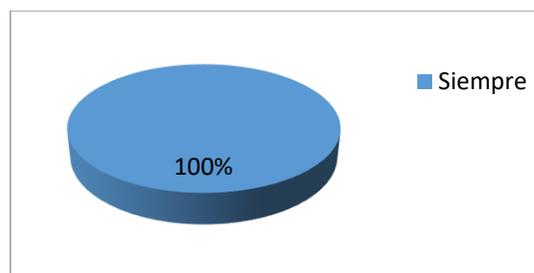
Gráfico 23. Los estudiantes son capaces de aplicar vocabulario temático de la unidad en actividades de expresión escrita.



En relación a la expresión escrita, solo el 33% de los docentes provenientes de los establecimientos municipales, declara que sus estudiantes siempre son capaces de aplicar vocabulario de la unidad en actividades escritas. El 67% restante expresa que solo a veces lo logran.

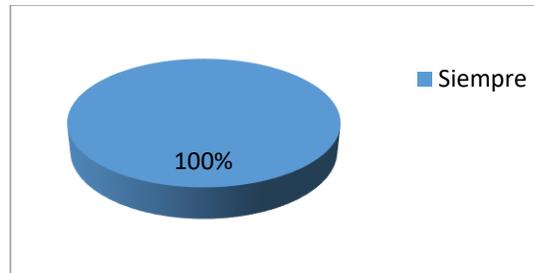
DIMENSIÓN F: PLANIFICACIÓN

Gráfico 24. Planifica actividades como debates, exposiciones, diálogos, lectura grupal, opinión, entre otros para fomentar el aprendizaje del vocabulario.



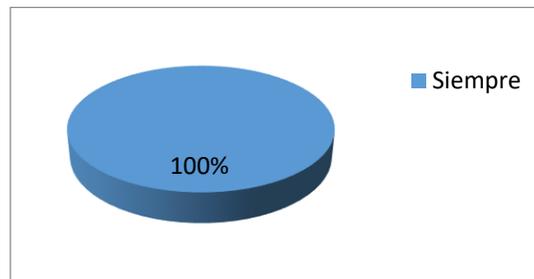
En la categoría de planificación, la muestra en su totalidad refleja que siempre planifica actividades como debates, exposiciones, diálogos, lectura grupal, etc.

Gráfico 25. *Planifica actividades que permitan a los estudiantes trabajar grupal o individualmente para lograr un aprendizaje colaborativo y cooperativo.*



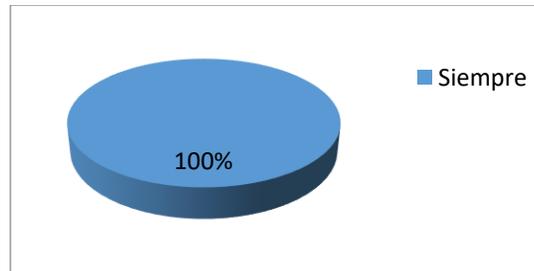
El gráfico 25 demuestra que el 100% de los participantes concuerdan en planificar actividades que permiten a los estudiantes trabajar grupal o individualmente lo que promueve aprendizaje significativo al ejercitar vocabulario en diferentes aspectos.

Gráfico 26. *Planifica diferentes tipos de actividades de repetición, predicción y deducción para fomentar el aprendizaje del vocabulario de la unidad.*



La totalidad de la muestra expresa que siempre planifica diferentes tipos de actividades de repetición, predicción y deducción lo cual significa no solo un método tradicional, sino que incorpora técnicas más innovadoras.

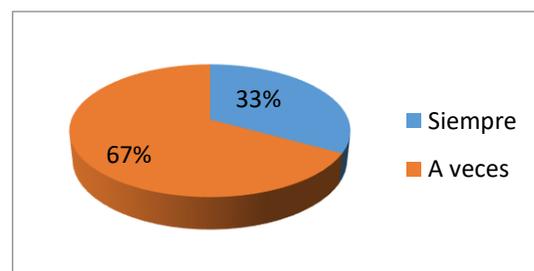
Gráfico 27. *Planifica en base a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.*



El gráfico 27 expresa el juicio de los pedagogos respecto a la conexión entre planificación y estilos de aprendizajes de los estudiantes. Los resultados arrojaron que la muestra siempre se basa en estas características al momento de planificar sus clases.

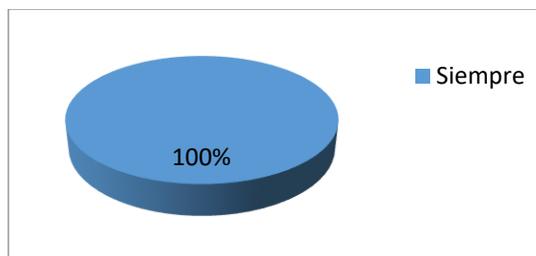
DIMENSIÓN G: INNOVACIÓN

Gráfico 28. *Utiliza metodologías creativas para que se les facilite a los alumnos la memorización de nuevos vocablos*



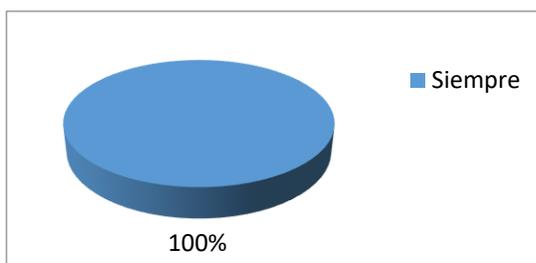
La pregunta número 27 busca determinar la utilización de metodología que signifiquen evitar lo tradicional y monótono. Los resultados arrojaron que solo el 33% siempre utiliza metodologías creativas para la enseñanza y memorización de vocablos. Al contrario, el 67% de los docentes a veces lo hace.

Gráfico 29. *Utiliza recursos originales y adaptados de acuerdo al contexto de los alumnos del curso para un mejor aprendizaje.*



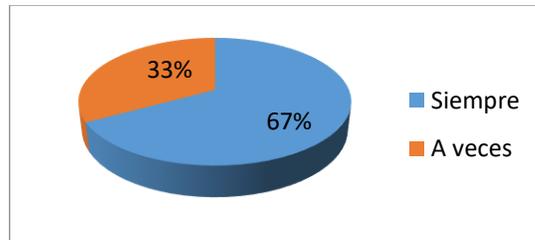
En relación a la interrogante anterior, la totalidad de la muestra siempre utiliza recursos originales y adaptados al contexto de los alumnos para el aprendizaje.

Gráfico 30. *Utiliza diferentes estrategias para el aprendizaje de vocabulario a través de palabras claves o keywords.*



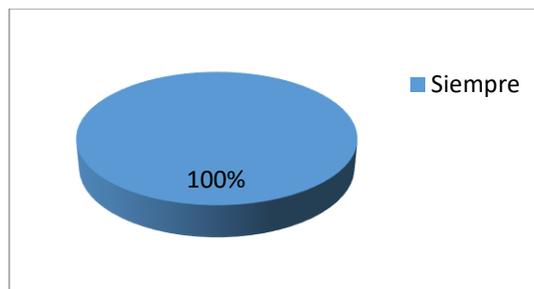
En directa relación a la metodología de palabras claves, el 100% de la muestra indica siempre utilizan estrategias para el aprendizaje a través de palabras claves. Lo anterior apremia la adquisición de vocabulario y el aprendizaje significativo al implementar esta estrategia metodológica.

Gráfico 31. Utiliza recursos didácticos creativos para que los alumnos adquieran nuevas palabras a través de la asociación de vocablos.



De acuerdo a la metodología de asociación de palabras, el 67% siempre utiliza recursos didácticos creativos para que los alumnos adquieran nuevas palabras a través de esta estrategia lo cual indica una instrucción menos tradicional dentro del aula. Contrario de esto, el 33% restante declara que solo a veces los utiliza.

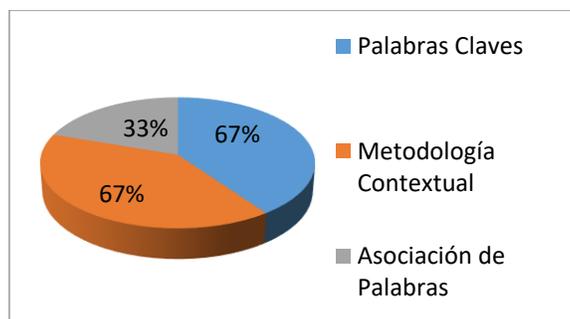
Gráfico 32. Utiliza recursos TIC para que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea novedoso y llamativo para los estudiantes.



En relación a la inclusión y utilización de tecnología dentro de la clase de inglés, la totalidad de los docentes encuestados declaran su uso. Esto demuestra una opción óptima para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DIMENSIÓN H: VALORATIVA

Gráfico 33. Opinión del docente respecto a las estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (ESL).

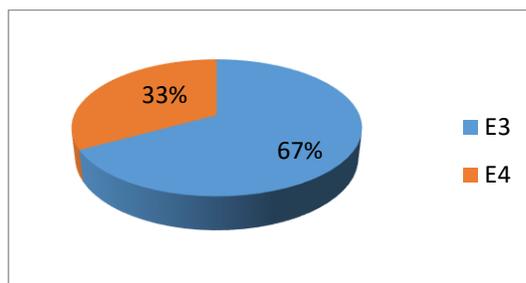


El gráfico 33 corresponde a una pregunta abierta de la dimensión valorativa, la cual destaca la opinión de los encuestados respecto a las metodológicas más efectivas para el aprendizaje de léxico dentro de la sala de clases. De acuerdo a la fundamentación de los educadores provenientes de establecimientos municipales, las metodologías de palabra clave y contextualson las técnicas de mayor incidencia en adquisición de vocabulario de sus educandos. De igual manera, los docentes consideran que sus estudiantes logran un mejor aprendizaje a través de estas estrategias mencionadas. Además, los resultados arrojaron que un 33% favorece el método de Asociación de Palabras dentro del aula.

3.1.1.2 Establecimientos Particulares Subvencionados

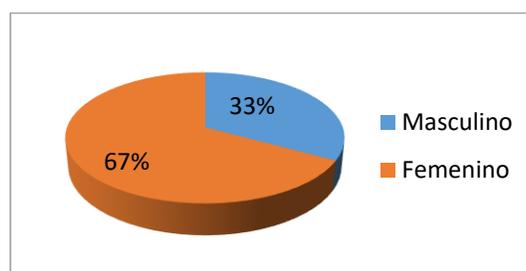
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Gráfico 34. Establecimiento



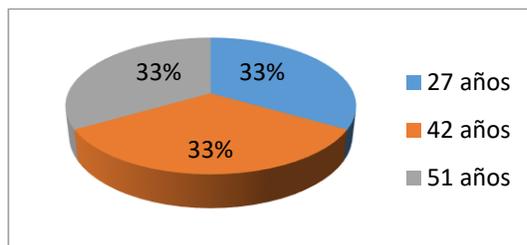
La pregunta número 1 busca encontrar cual es la proporción entre los encuestados de los establecimientos municipales. Los resultados arrojaron que el 67% pertenece a E3 y el 33% a E4.

Gráfico 35. Sexo



La pregunta número 2 busca determinar el universo de docentes de establecimientos municipales. De esta interrogante se estuvo que el 67% de los encuestados correspondió al género femenino y el 33% al género masculino.

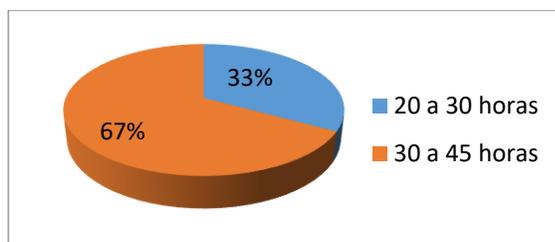
Gráfico 36. Edad.



Como se presenta en el Gráfico 36, se buscó identificar el promedio de edad entre el universo encuestado. Se determinó que esta fluctúa entre los 27 y 51 años de edad, con un promedio de 40 años.

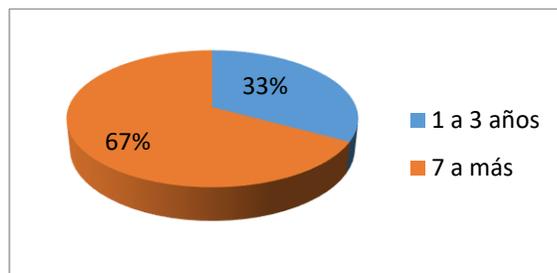
DIMENSIÓN B: DEL ESTABLECIMIENTO

Gráfico 37. Número de horas trabajadas por semana.



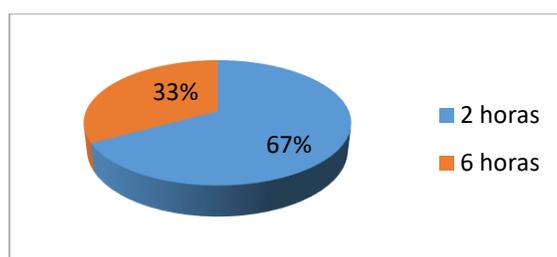
El gráfico 37 destaca que el 67% de los docentes encuestados trabajan entre 30 a 45 horas a la semana y el 33% de ellos cumple de 20-30 hrs de servicio a la semana.

Gráfico 38. *Tiempo que ha ejercido como docente.*



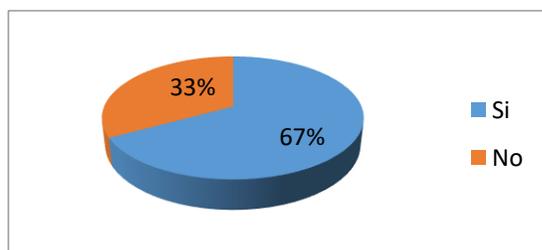
Los docentes reportan que el 67% ha ejercido la profesión un promedio de 7 años.

Gráfico 39. *Horas asignadas para planificación.*



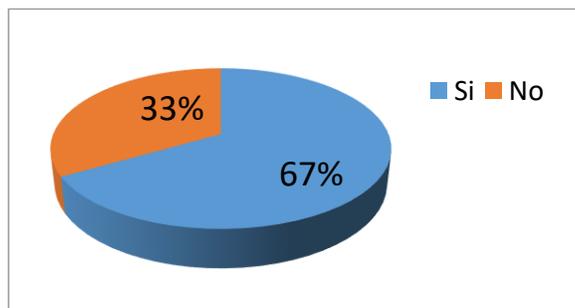
La pregunta número 6 corresponde a la categoría del establecimiento y busca determinar el tiempo destinado a la planificación de clases. Los resultados arrojaron un promedio de 5 horas en total.

Gráfico 40. *Capacitación por motivación propia.*



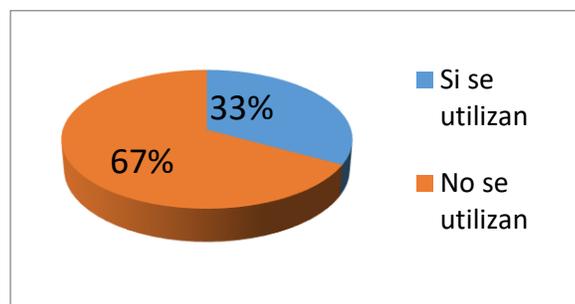
Los resultados del interrogante número 7 muestra que el 67% de los pedagogos ha realizado, a lo largo de su actividad docente, capacitación por motivación propia.

Gráfico 41. Capacitación facilitada por el establecimiento.



En relación a la pregunta número 8, el 33% de ellos ha recibido capacitación facilitada por el establecimiento.

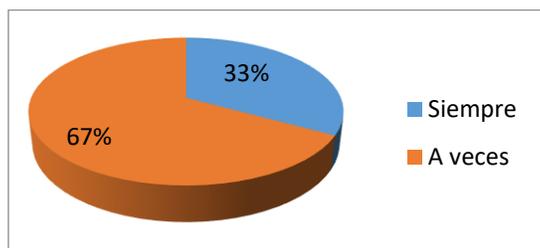
Gráfico 42. Utiliza los libros del MINEDUC en la realización de sus clases.



Claramente se puede apreciar en el gráfico que el 67% de ellos no utiliza los libros del MINEDUC para realizar sus clases, y solo el 33% los emplean en sus clases.

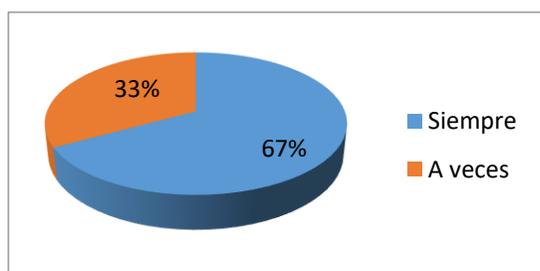
DIMENSIÓN C: DIDÁCTICA

Gráfico 43. Utiliza recursos didácticos que signifiquen a los alumnos memorización a largo plazo.



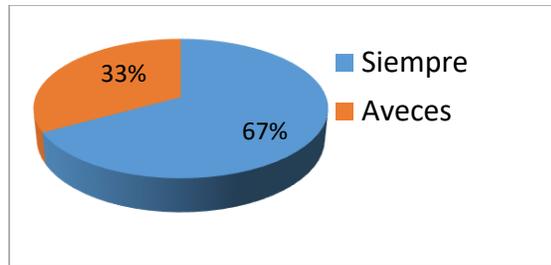
La pregunta número 10 muestra que solo el 33% de los docentes siempre utiliza recursos que significan la memorización de vocabulario a largo plazo lo cual es apto para potenciar la adquisición de vocabulario.

Gráfico 44. Utiliza recursos didácticos para la adquisición de vocabulario a través del contexto



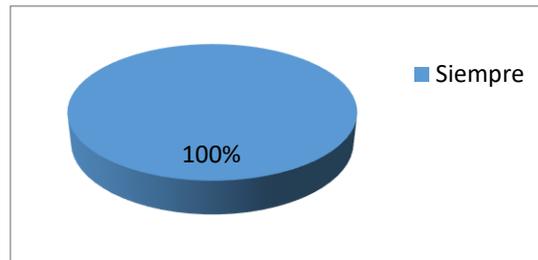
La interrogante 11 se relaciona a la metodología de aprendizaje en contexto. El 67% de los docentes expresa que siempre utiliza recursos didácticos para esta estrategia.

Gráfico 45. Utiliza recursos didácticos que signifiquen a los alumnos la adquisición de vocabulario a través de palabras claves/keywords



El 67% de los educadores dice que siempre utiliza actividades que involucren el método de palabras claves lo cual promueve un aprendizaje tradicional.

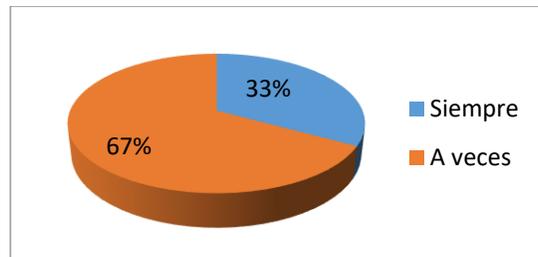
Gráfico 46. Utiliza recursos didácticos para la adquisición de vocabulario a través de asociación de palabras con conocimiento previo.



Los docentes señalaron que la totalidad siempre utiliza recursos didácticos para la asociación de palabras al aprender vocabulario y el 33% restante indica que a veces los implementa.

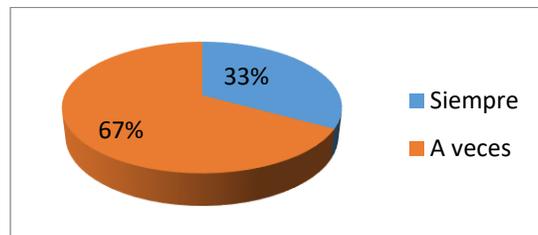
DIMENSION D: BASES CURRICULARES Y PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Gráfico 47. Los estudiantes son capaces de usar el idioma de acuerdo a un contexto, una situación, una función y unos participantes determinados.



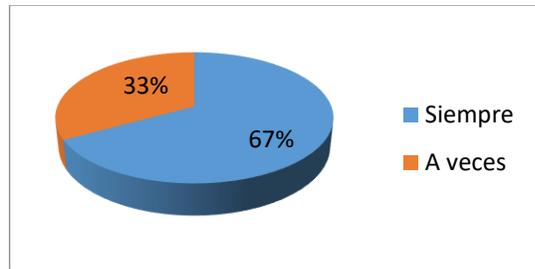
Esta pregunta reflejó que el 33% estima que los estudiantes siempre son capaces de usar el idioma, una situación, una función y unos participantes determinados. Por lo tanto, el 67% restante cree a veces los estudiantes son capaces.

Gráfico 48. Los estudiantes utilizan vocabulario relacionado a la unidad para expresar y negociar ideas y/o opiniones.



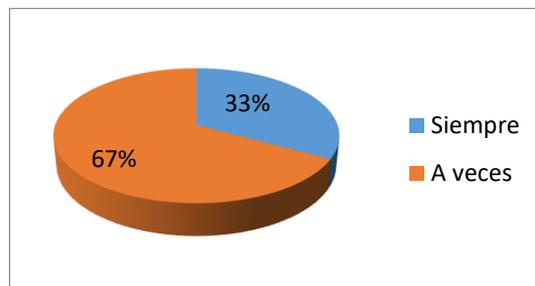
En relación a las habilidades de los alumnos al utilizar vocabulario para expresar ideas, el 67% considera que a veces son capaces. Tan solo el 33% considera que siempre utilizan vocabulario para realizar dichas actividades.

Gráfico 49. Los estudiantes son capaces de usar oraciones conectadas entre sí para expresar mensajes con fluidez.



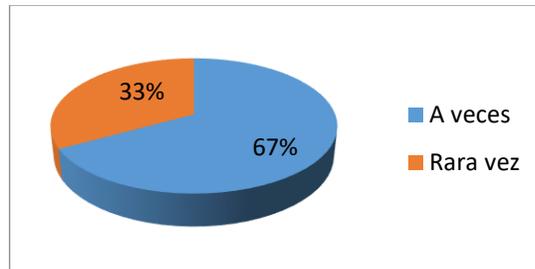
El gráfico 49 muestra los porcentajes de los alumnos que son capaces de expresar mensajes con fluidez. El 67% de los encuestados sienten que siempre son capaces de hacerlo y el 33% restante cree que a veces.

Gráfico 50. Considera posibles diferencias culturales para tener una actitud empática y respetuosa dentro de la sala de clases.



De acuerdo a la apreciación de los docentes en relación al contexto cultural solo 33% de los educadores siempre considera posibles diferencias culturales dentro de la sala de clases.

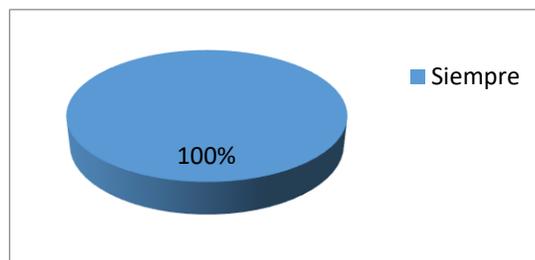
Gráfico 51. Los estudiantes son capaces de desarrollar aprendizaje colaborativo y cooperativo, como también significativo.



Los resultados reflejan que un 67% considera que solo a veces los estudiantes son capaces de desarrollar aprendizaje colaborativo, cooperativo y significativo. En contraste, el 33% restante estima que los educandos rara vez lo hace.

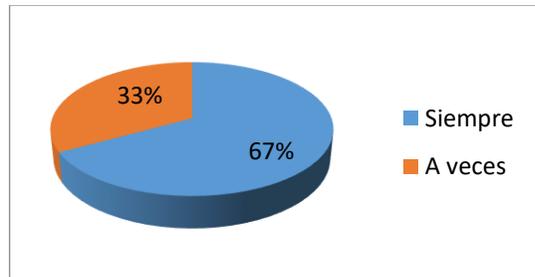
DIMENSIÓN E: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Gráfico 52. Los estudiantes son capaces de reconocer vocabulario temático de la unidad y palabras claves en actividades de comprensión auditiva.



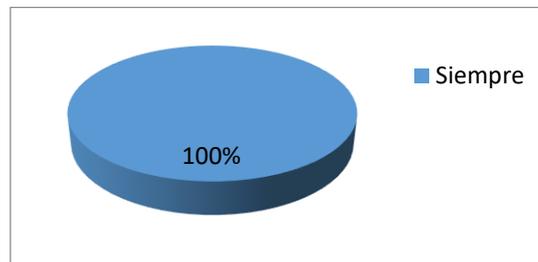
En relación a las habilidades del lenguaje, la totalidad de los docentes considera que los estudiantes siempre son capaces de reconocer palabras claves en actividades de comprensión auditiva.

Gráfico 53. Los estudiantes son capaces de aplicar vocabulario temático de la unidad en actividades de expresión oral.



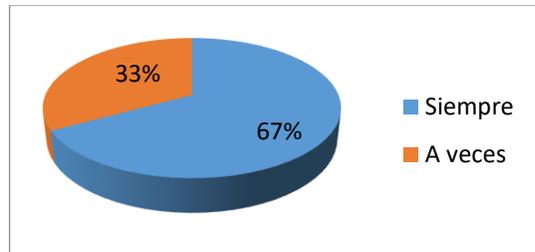
En relación a la producción oral, el 67% de los encuestados considera que sus estudiantes siempre son capaces de aplicar vocabulario temático en actividades de expresión oral mientras que el 33% estima que solo a veces.

Gráfico 54. Los estudiantes son capaces de reconocer el vocabulario temático de la unidad y palabras claves en actividades de comprensión lectora.



En relación a la habilidad lectora, la totalidad de la muestra cree que sus estudiantes siempre son capaces de reconocer palabras claves en la lectura. De acuerdo a esta apreciación, los educadores favorecen esta estrategia para la instrucción de léxico.

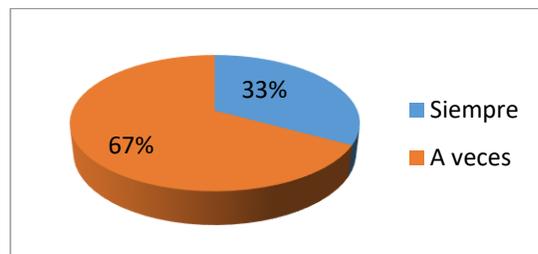
Gráfico 55. Los estudiantes son capaces de aplicar el vocabulario temático de la unidad en actividades de expresión escrita.



En relación a la expresión escrita, el 67% de los docentes declara que sus estudiantes siempre son capaces de aplicar vocabulario de la unidad en actividades escritas. El 33% restante expresa que solo a veces lo logran.

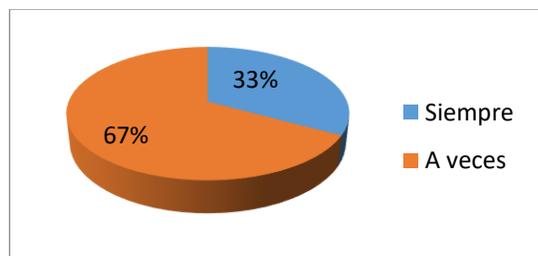
DIMENSIÓN F: PLANIFICACIÓN

Gráfico 56. Planifica actividades como debates, exposiciones, diálogos, lectura grupal, opinión, entre otros para fomentar el aprendizaje del vocabulario.



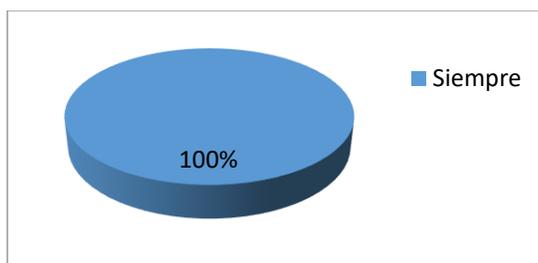
En la categoría de planificación, la muestra refleja que solo el 33% siempre planifica actividades como debates, exposiciones, diálogos, lectura grupal, etc. Lo que expresa que un pequeño porcentaje utiliza recursos menos tradicionales para sus planificaciones.

Gráfico 57. *Planifica actividades que permitan a los estudiantes trabajar grupal o individualmente para lograr un aprendizaje colaborativo y cooperativo.*



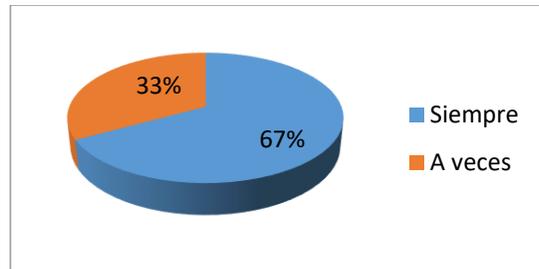
El gráfico 57 demuestra que solo el 33% de los participantes concuerdan en planificar actividades que permiten a los estudiantes trabajar grupal o individualmente lo que promueve aprendizaje significativo al ejercitar vocabulario en diferentes aspectos.

Gráfico 58. *Planifica diferentes tipos de actividades de repetición, predicción y deducción para fomentar el aprendizaje del vocabulario de la unidad.*



La totalidad de la muestra expresa que siempre planifica diferentes tipos de actividades de repetición, predicción y deducción lo cual significa técnicas tradicionales.

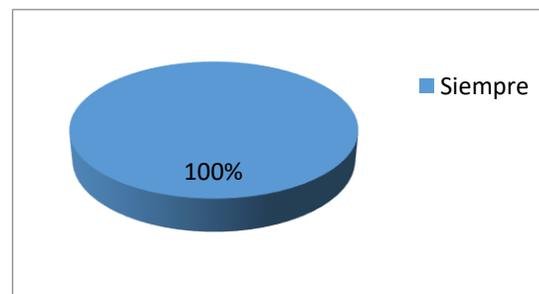
Gráfico 59. *Planifica en base a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.*



A través del gráfico 59, se expresa el juicio de los pedagogos respecto a la conexión entre planificación y estilos de aprendizajes de los estudiantes. Los resultados arrojaron que la muestra está de acuerdo en un 67% en siempre basarse en los estilos de aprendizaje al momento de planificar sus clases.

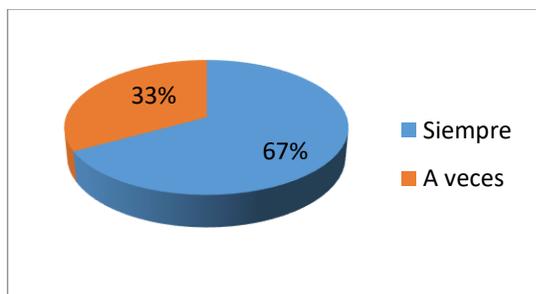
DIMENSIÓN G: INNOVACIÓN

Gráfico 60. *Utiliza metodologías creativas para que se les facilite a los alumnos la memorización de nuevos vocablos.*



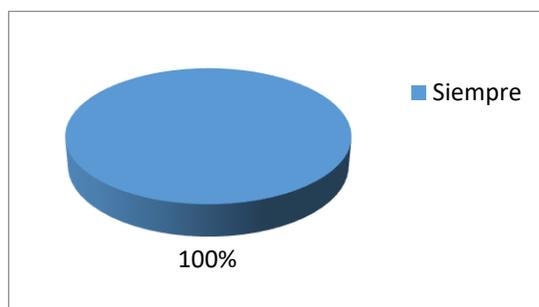
La categoría de innovación busca determinar la utilización de metodología que signifiquen evitar lo tradicional y monótono. Los resultados arrojaron que el 100% siempre utiliza metodologías creativas para la enseñanza y memorización de vocablos.

Gráfico 61. *Utiliza recursos originales y adaptados de acuerdo al contexto de los alumnos del curso para un mejor aprendizaje.*



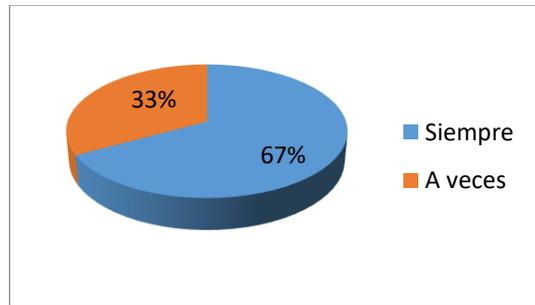
La muestra indica que el 67% siempre utiliza recursos originales y adaptados de acuerdo al contexto de los alumnos con el objetivo de un aprendizaje más óptimo, alejándose de la educación monótona y tradicional.

Gráfico 62. *Utiliza diferentes estrategias para el aprendizaje de vocabulario a través de palabras claves o keywords.*



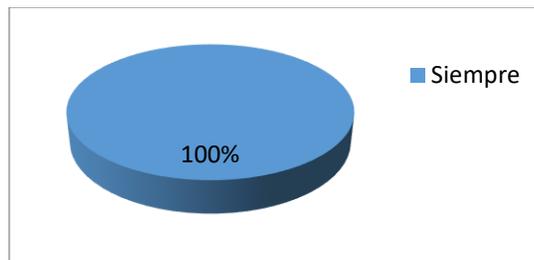
En directa relación a la metodología de palabras claves, el 100% de la muestra indica que siempre utilizan estrategias para el aprendizaje de vocabulario.

Gráfico 63. Utiliza recursos didácticos creativos para que los alumnos adquieran nuevas palabras a través de la asociación de vocablos.



De acuerdo a la metodología de asociación de palabras, el 67% siempre utiliza recursos didácticos creativos para que los alumnos adquieran nuevas palabras a través de esta estrategia. Contrario de esto, el 33% restante declara que solo a veces lo hace.

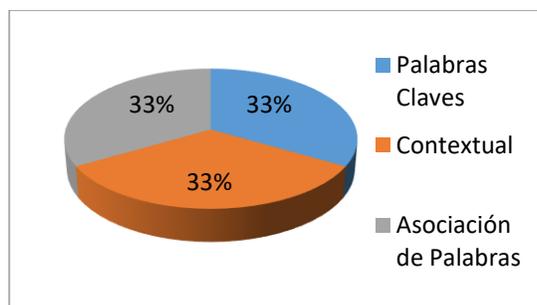
Gráfico 64. Utiliza recursos TIC para que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea novedoso y llamativo para los estudiantes.



En relación a la inclusión y utilización de tecnología dentro de la clase de inglés, la totalidad de los docentes encuestados declaran su uso.

DIMENSIÓN H: VALORATIVA

Gráfico 65. Opinión del docente respecto a las estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (ESL).



El gráfico 65 corresponde a una pregunta abierta de la dimensión valorativa, la cual destaca la opinión de los encuestados a respecto a las metodológicas más efectivas para el aprendizaje de léxico dentro de la sala de clases. De acuerdo a la fundamentación de los educadores provenientes de establecimientos particular subvencionados, las metodologías de palabra clave y contextual son las técnicas de mayor incidencia en adquisición de vocabulario de sus educandos. De igual manera, los docentes consideran que sus estudiantes logran un mejor aprendizaje a través de estas estrategias mencionadas.

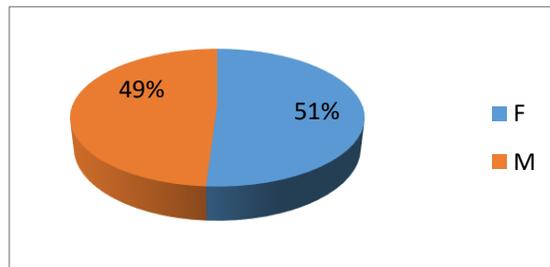
3.1.2 Encuestas Estudiantes

3.1.2.1 Establecimientos Municipales

3.1.2.1.1 Liceo Bicentenario Marta Brunet

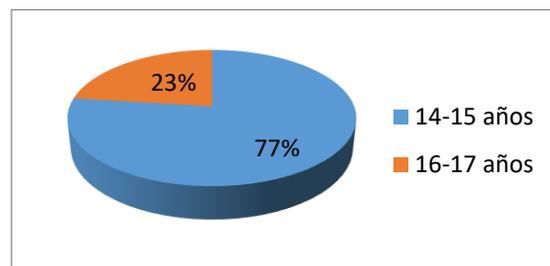
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Gráfico 66. Sexo



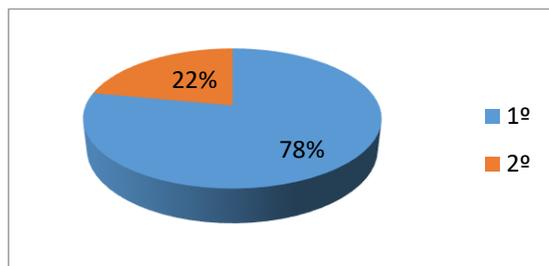
La pregunta número 1 busca determinar el universo de estudiantes. De esta interrogante se estuvo que el 51% de los encuestados correspondió al género femenino y el 49% al género masculino.

Gráfico 67. Edad



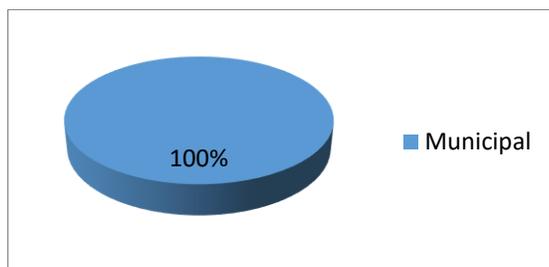
Se identificó que la edad entre los encuestados corresponde al 77% tiene entre 14 a 15 años de edad y el 23% de ellos tiene entre 16 a 17 años.

Gráfico 68. Curso



En primero medio se encuestó a 55 estudiantes (78%). En segundo medio a 14 estudiantes (22%).

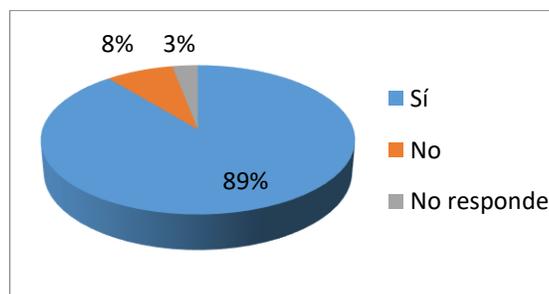
Gráfico 69. Tipo de establecimiento



El universo de la muestra se refiere al Liceo Bicentenario Marta Brunet.

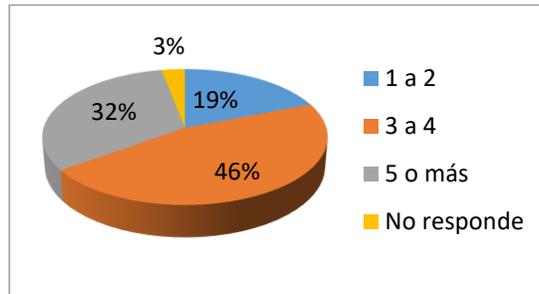
DIMENSIÓN B: DATOS DE LA ASIGNATURA

Gráfico 70. Afinidad hacia la asignatura de Inglés.



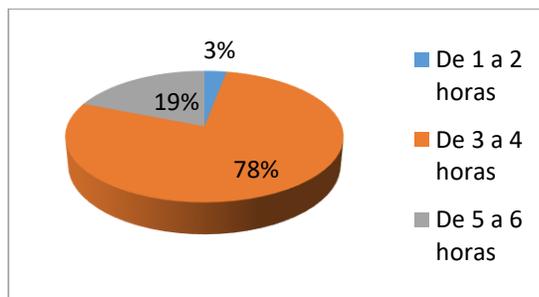
La pregunta número 5 corresponde a la categoría de datos sobre la asignatura con el fin de determinar una relación entre la afinidad del subsector y los resultados de las encuestas. Al 89% de los encuestados sí le gusta la asignatura de inglés.

Gráfico 71. Cantidad de profesores en la asignatura.



Dentro de la totalidad de los estudiantes encuestados, 46% de ellos tuvo de 3 a 4 profesores en la asignatura de inglés durante toda su vida escolar. En contraste al 32% que expresa que solo tuvo 5 o más.

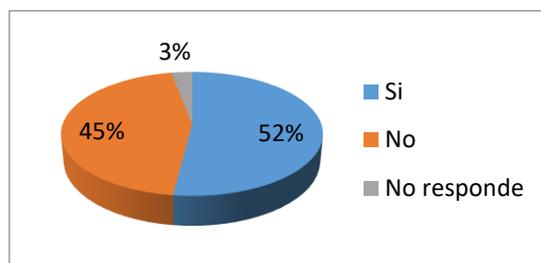
Gráfico 72. Número de horas de inglés a la semana.



La pregunta 7 busca determinar la conexión entre exposición a la lengua extranjera y la habilidad en ella. El 78% de los participantes tiene de 3 a 4 horas de inglés a la semana, un 19% tiene de 5 a 6 horas.

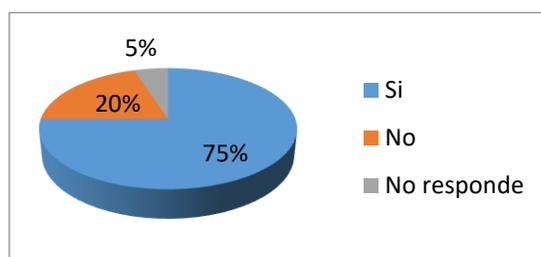
DIMENSIÓN C: CONCEPTOS CLAVES

Gráfico 73. *Está familiarizado con el concepto contextual o Contex.*



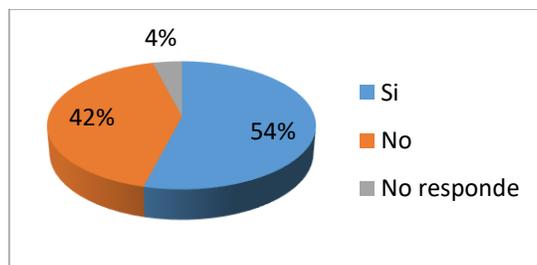
El gráfico 73 muestra directa relación entre concepto contextual y estrategia en sí. El 52% de los encuestados dice estar familiarizado con el concepto contextual, y el 45% dice no estarlo.

Gráfico 74. *Está familiarizado con el concepto palabras claves o Keywords.*



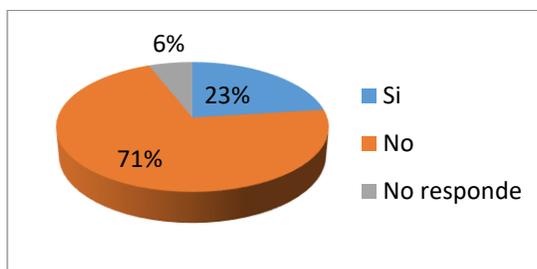
El gráfico 74 muestra directa relación entre concepto palabras claves y estrategia en sí. El 75% dice estar familiarizados con el concepto, en oposición al 20%.

Gráfico 75. *Está familiarizado con el concepto asociación de palabras o Word Association.*



El gráfico 75 muestra directa relación entre concepto asociación de palabras y estrategia en sí. El 54% de los encuestados dice estar familiarizado con el concepto de asociación de palabras, el 42% dice que no estarlo.

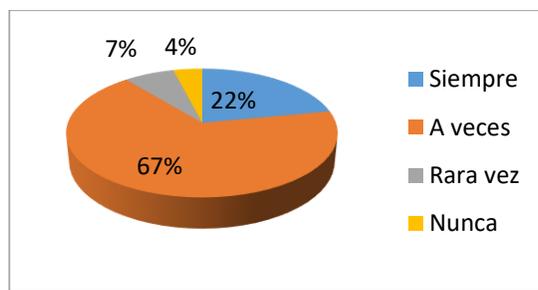
Gráfico 76. *Está familiarizado con el concepto redes semánticas o SemanticProcessing.*



El gráfico 76 muestra directa relación entre concepto proceso semántico y estrategia en sí. El 71% de los estudiantes no está familiarizado con el concepto de redes semánticas, el 23% dice estarlo.

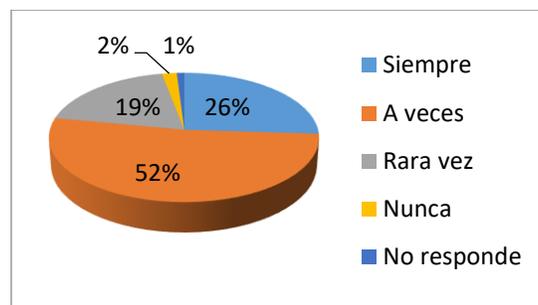
DIMENSIÓN D: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Gráfico 77. En las actividades de comprensión auditiva, reconoce el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.



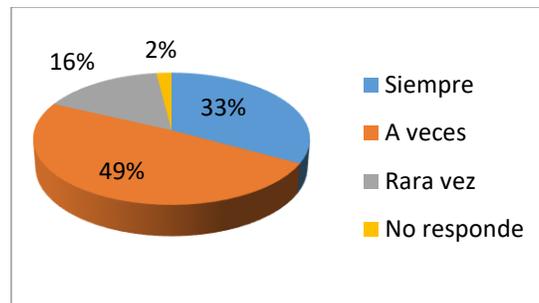
Respecto a las habilidades del lenguaje, el 67% cree que solo a veces es capaz de reconocer vocabulario en actividades de comprensión auditiva, el 22% cree que siempre lo hace, el 7% rara vez y 4% nunca.

Gráfico 78. En las actividades de expresión oral, aplica el vocabulario temático de la unidad.



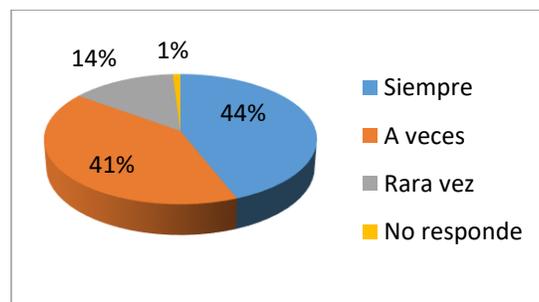
Respecto a las habilidades del lenguaje, el 52% de los encuestados siente que solo a veces es capaz de aplicar vocabulario temático en actividades de expresión oral. Un 26% cree que siempre, un 19% rara vez y tan solo un 2% cree que nunca.

Gráfico 79. En las actividades de comprensión lectora, reconoce el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.



Respecto a las habilidades del lenguaje, el 49% siente que a veces es capaz de reconocer vocabulario en actividades de comprensión lectora. El 33% cree que siempre es capaz y el 16% rara vez.

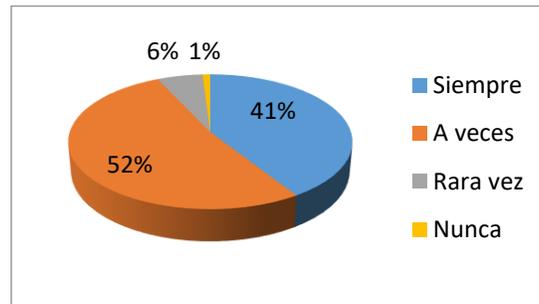
Gráfico 80. En las actividades de expresión escrita, aplica el vocabulario temático de la unidad.



Respecto a las habilidades del lenguaje, el 44% de los estudiantes encuestados dice que siempre aplica vocabulario temático de la unidad en actividades de expresión escrita. El 41% dice que solo a veces, el 14% rara vez.

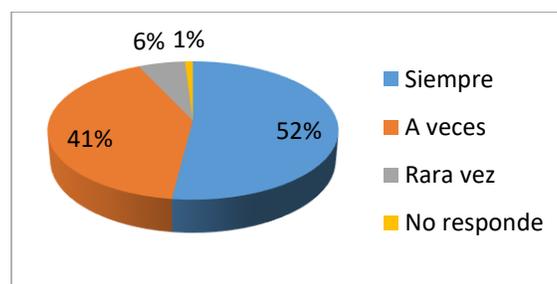
DIMENSIÓN E: APRENDIZAJE EN CONTEXT (CONTEXTO)

Gráfico 81. *Aprende mejor nuevas palabras desde un aprendizaje explícito (claro) que un aprendizaje implícito (oculto).*



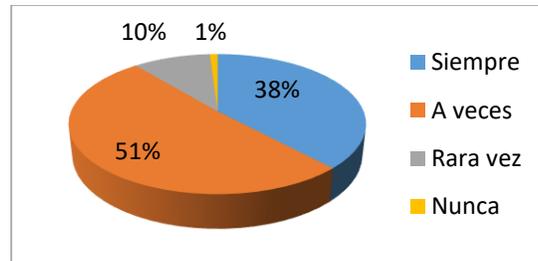
La pregunta 16 busca relacionar el aprendizaje en contexto a la percepción de los alumnos. Los resultados arrojaron que el 41% de los encuestados declara que siempre aprende mejor desde un lenguaje explícito en contraste al 52% que expresa que solo a veces.

Gráfico 82. *Aprende mejor nuevas palabras cuando relaciona sus significados con la información y el contexto en que se presentan estas palabras en un texto.*



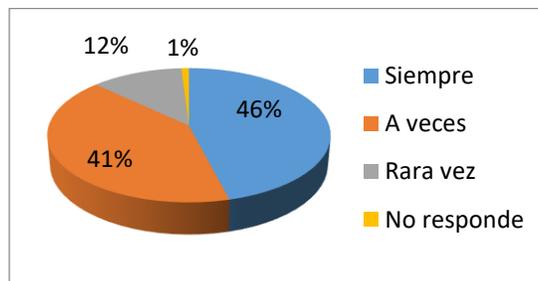
El gráfico 82 expresa que el 52% estima que siempre aprende mejor nuevas palabras cuando las relacionan con el contexto, el 41% cree que solo a veces y el 6% rara vez.

Gráfico 83. Es fácil descubrir el significado de una nueva palabra infiriendo (concluyendo) su sentido dentro de un texto.



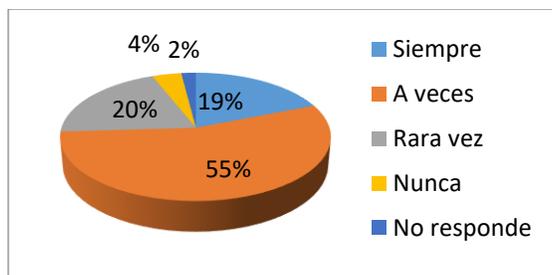
De acuerdo a la pregunta número 18 referente a la estrategia contextual, el 51% de los estudiantes cree que a veces es fácil inferir el significado de una palabras, el 38% siempre, el 10% rara vez.

Gráfico 84. Aprende de forma más duradera nuevas palabras cuando descubre su significado en la lectura de un texto.



Desde el método contextual, el 46% cree que siempre aprende significativamente cuando descubre palabras en un texto, 41% dice que a veces, 12% rara vez.

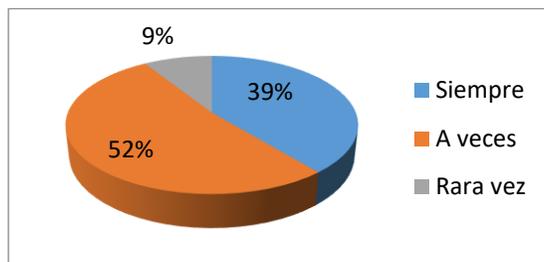
Gráfico 85. *Es capaz de descubrir el significado de nuevas palabras solo utilizando el contexto, y sin ayuda de un diccionario o del docente.*



A través de la estrategia contextual, el 55% de los encuestados cree que a veces es capaz de descubrir el significado de una palabra utilizando el contexto. El 19% siempre, el 20% rara vez y el 4% nunca. El 2% no responde.

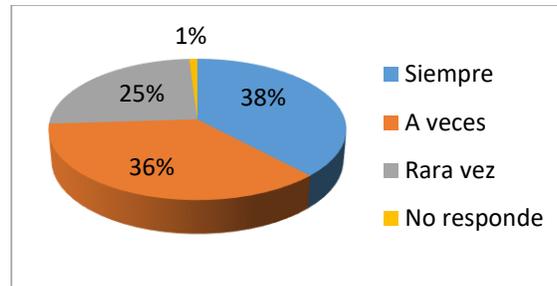
DIMENSIÓN F: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE KEYWORDS (PALABRAS CLAVES)

Gráfico 86. *Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando relaciona palabras mostradas por el profesor al inicio de la clase dentro de las actividades de la clase.*



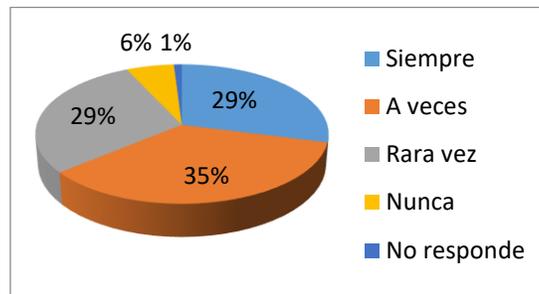
Los resultados de la pregunta número 20 expresa que solo el 39% de los educandos cree siempre aprender mayor cantidad de palabras cuando estas son mostradas por el profesor al inicio de la clase y las relaciona dentro de las actividades realizadas. El 52% a veces y el 9% rara vez lo hace.

Gráfico 87. *Aprende nuevas palabras de forma duradera cuando dan una lista de vocabulario para utilizar dentro de las actividades de la clase.*



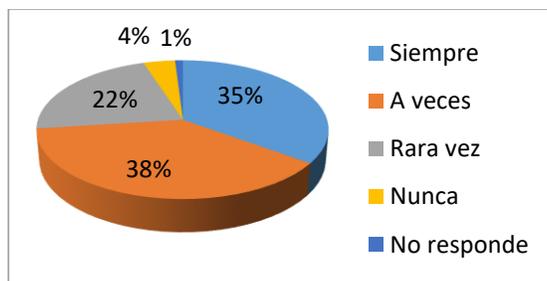
De acuerdo a los resultados, el 38% de los participantes siempre aprende nuevas palabras de forma duradera cuando se le entrega una lista de vocabulario. El 36% de ellos siente que a veces y el 25% cree que rara vez lo hace.

Gráfico 88. *Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando me entregan un glosario de palabras para buscar autónomamente sus significados en un diccionario.*



La pregunta número 22 arrojó que para el 35% a veces es fácil aprender nuevo vocabulario cuando le entregan un glosario de palabras para buscar autónomamente sus significados en un diccionario, 29% cree que siempre, 29% rara vez, 6% nunca.

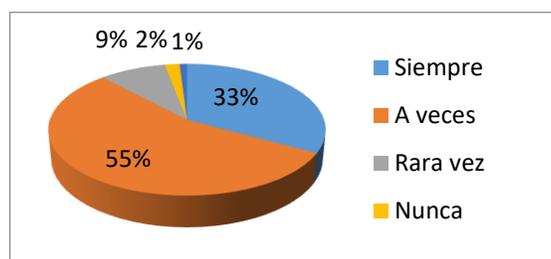
Gráfico 89: El profesor me enseña palabras relacionadas a la unidad, utilizando tarjetas e imágenes para entender sus significados.



La pregunta número 23 buscó identificar el uso de recurso no tradicional para facilitar la adquisición de vocabulario. El 38% de los estudiantes dice que a veces su profesor les enseña palabras con tarjeta e imágenes. El 35% siempre, el 22% rara vez y el 4% nunca. Solo el 1% no responde.

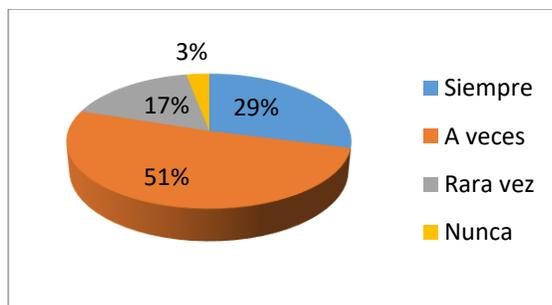
DIMENSIÓN G: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE WORD ASSOCIATION (ASOCIACIÓN DE PALABRAS)

Gráfico 90. Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando asocia las palabras nuevas con colores, imágenes, sinónimos, antónimos, marcas, etc.



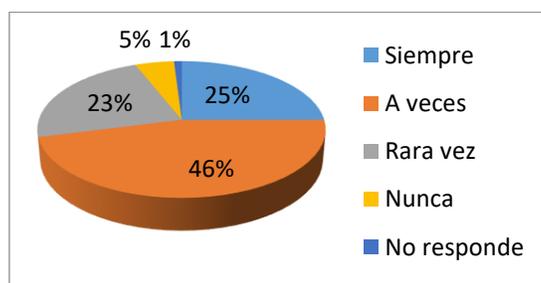
El gráfico 90 claramente expresa que el 55% de los encuestados cree que a veces aprende una mayor cantidad de palabras cuando las asocia con colores, imágenes, sinónimos, antónimos, canciones, marcas, etc. El 33% siempre, el 9% rara vez, el 2% nunca y otro 1% no responde.

Gráfico 91. Es capaz de entender el significado de una nueva palabra cuando la asimila con otra palabra que suene de forma similar.



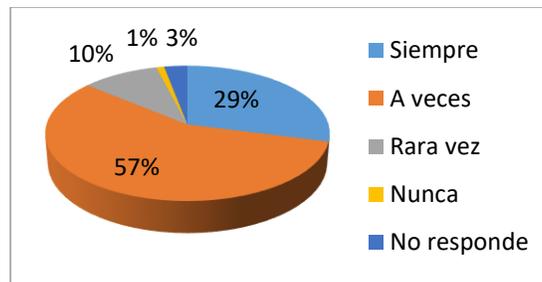
Los resultados arrojaron que el 29% cree que siempre es capaz de entender el significado de una palabra cuando la asimila con otra palabra que suene de forma similar, el 51% a veces, el 17% rara vez y el 3% nunca.

Gráfico 92. Aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando lo asocia con sinónimos.



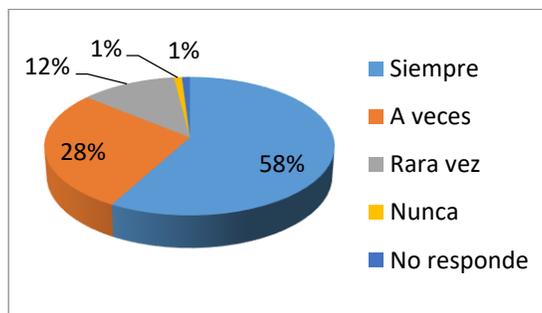
El 49% repara que solo a veces aprende de forma duradera el significado de una palabra cuando la asocia con sinónimos y el 25% siempre, hacerlo contra un 23% que estima rara vez lo hace.

Gráfico 93. *Aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando asocia palabras en inglés con su sinónimo en español.*



De acuerdo a los resultados el 29% de los encuestados cree que siempre aprende nuevo vocabulario de forma duradera cuando este se asocia a palabras en inglés con sus sinónimos en español, el 57% a veces lo hace y el 10% rara vez.

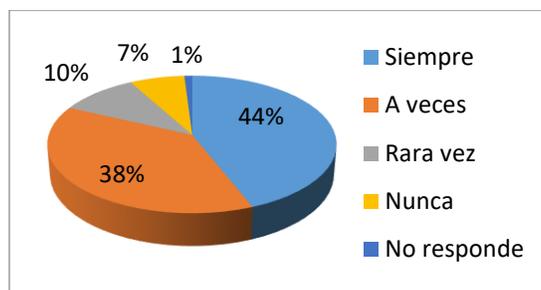
Gráfico 94. *Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando lo asocia con palabras que ya conoce.*



El gráfico 94 arrojó que para el 58% de los encuestados siempre se le es fácil aprender nuevo vocabulario cuando lo asocia con palabras que ya conoce, para el 28% a veces y para el 12% rara vez.

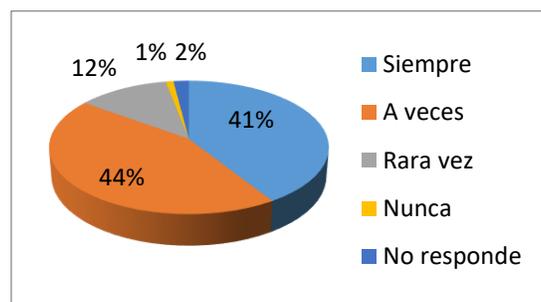
**DIMENSIÓN H: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SEMANTIC PROCESSING
(PROCESOS SEMÁNTICOS)**

Gráfico 95. *Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando memoriza las palabras.*



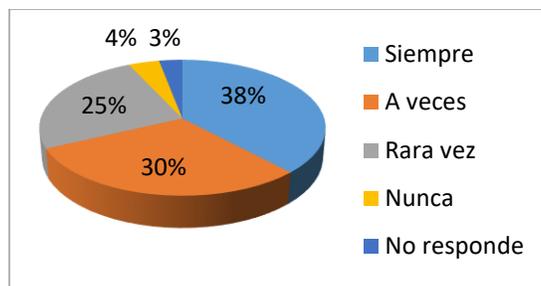
La pregunta 29 busca relacionar los principios de la estrategia a la percepción de los alumnos los cuales expresaron que el 44% siempre aprende una mayor cantidad de palabras cuando las memoriza. El 38% a veces, el 10% rara vez y 7% siente que nunca.

Gráfico 96. *Aprende y reconoce mejor las palabras cuando puede ver, leer y/o escuchar su significado por sí mismo, que cuando es presentada por el docente.*



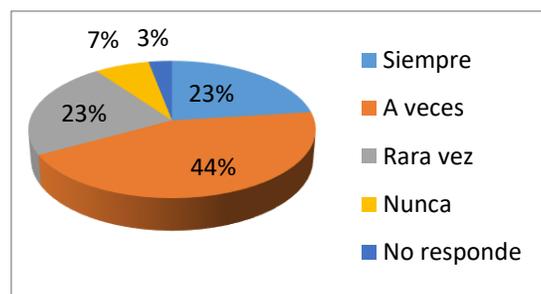
Los resultados arrojaron que el 44% considera que a veces aprende y reconoce mejor las palabras cuando las pueden ver, leer y/o escuchar por sí mismos, 41% siempre, 12% rara vez, 1% nunca y 2% no responde.

Gráfico 97. Aprende y reconoce mejor nuevas palabras cuando estas son cercanas o familiares a su vida personal.



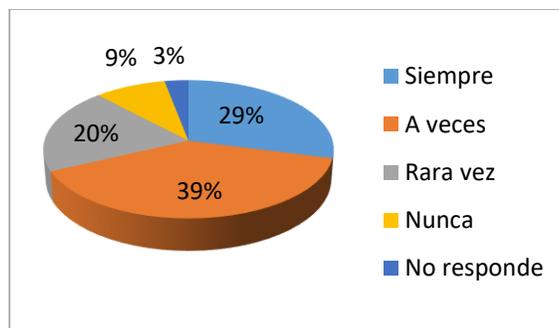
De acuerdo a esta interrogante, el 38% de los encuestados considera que siempre aprende y reconoce mejor nuevas palabras cuando estas son cercanas o familiares en sus vidas personales.

Gráfico 98. Es más fácil aprender palabras memorizándolas que usándolas.



Se destaca que solo el 44% de los encuestados solo a veces sienten que es más fácil aprender nuevas palabras memorizándolas que usándolas. Sin embargo, un porcentaje menor de 23% considera que siempre se les facilita el aprendizaje.

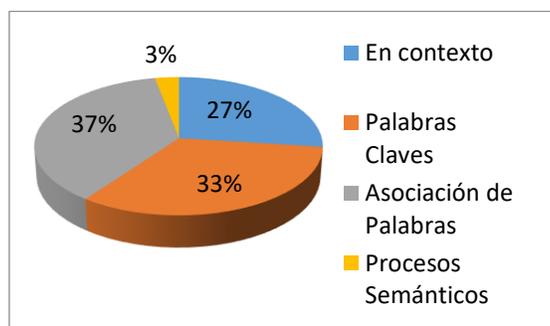
Gráfico 99. Es capaz de memorizar mejor palabras a corto plazo que a largo plazo.



Se destaca que solo el 39% de los alumnos a veces son capaces de memorizar mejor las palabras a corto plazo que a largo plazo. Sin embargo, un porcentaje relevante de 29% siempre es capaz.

DIMENSIÓN I: VALORATIVA

Gráfico 100: Mayor aprendizaje de vocabulario en inglés a través de estrategias metodológicas.



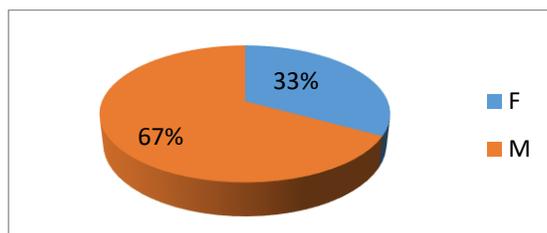
El gráfico 100 corresponde a una pregunta abierta de la dimensión valorativa, la cual destaca la opinión de los encuestados respecto a las estrategias más efectivas para el aprendizaje de léxico dentro de la sala de clases. De acuerdo a la

fundamentación de los educandos provenientes del establecimiento municipal Liceo Bicentenario Marta Brunet, las metodologías de palabras claves y la estrategia de asociación de palabras son las técnicas de mayor incidencia en adquisición de vocabulario. De igual manera, los estudiantes argumentan lograr un mejor aprendizaje significativo a través de estas estrategias mencionadas. Además, los resultados arrojaron que un 27% favorece el método de aprendizaje en contexto y en un menor porcentaje(3%) la técnica de procesos semánticos.

3.1.2.1.2 Liceo Coeducacional Narciso Tondreau

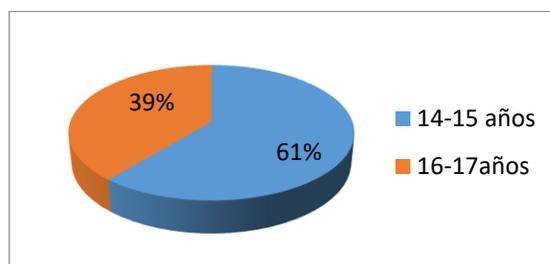
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Gráfico 101. Sexo



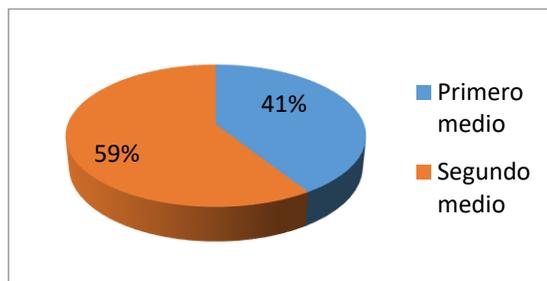
La pregunta número 1 busca determinar el universo de estudiantes de establecimientos municipales. De esta interrogante se estuvo que el 33% de los encuestados correspondió al género femenino y el 67% al género masculino.

Gráfico 102. Edad



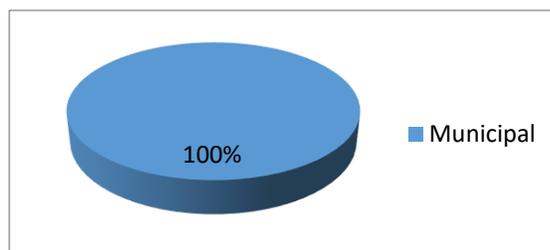
Como se presenta en el gráfico 102, se buscó identificar el promedio de edad entre el universo encuestado. Se determinó que el 61% tiene entre 14 a 15 años de edad y el 39% de ellos tiene entre 16 a 17 años.

Gráfico 103. Curso



El 41% de los encuestados pertenecía a primer año y 59% a segundo año.

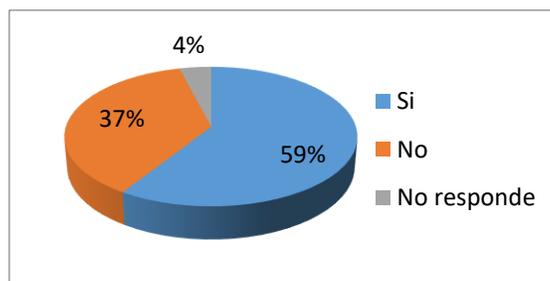
Gráfico 104. Tipo de establecimiento



El 100% de los encuestados provienen del establecimiento E2.

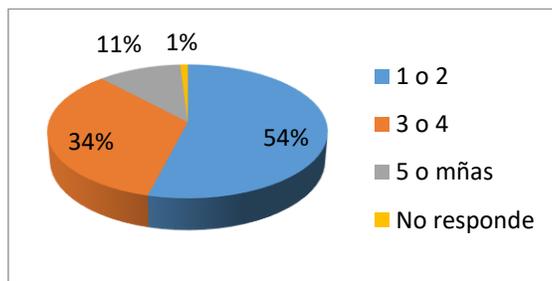
DIMENSIÓN B: DATOS DE LA ASIGNATURA

Gráfica 105. Afinidad hacia la asignatura.



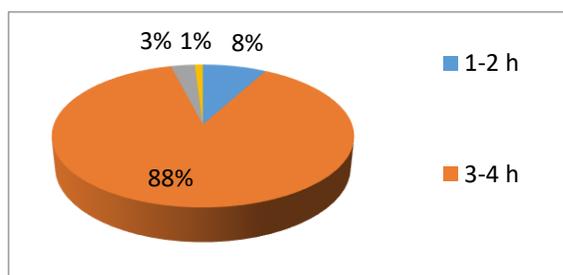
La pregunta número 5 corresponde a la categoría de datos sobre la asignatura con el fin de determinar una relación entre la afinidad del subsector y los resultados de las encuestas. Al 59% de los encuestados sí le gusta la asignatura de inglés. Un 37% opina que no le gusta y un 4% no responde a la pregunta.

Gráfico 106. Cantidad de profesores en la asignatura.



La pregunta número 6 busca conectar el número de profesores a las metodologías de enseñanza a las que han sido expuestos. El 54% de los encuestados dice que ha tenido de 1 a 2 profesores de inglés durante su vida escolar, un 34% de 3 a 4 profesores y solo un 11% dice entre 5 a más profesores.

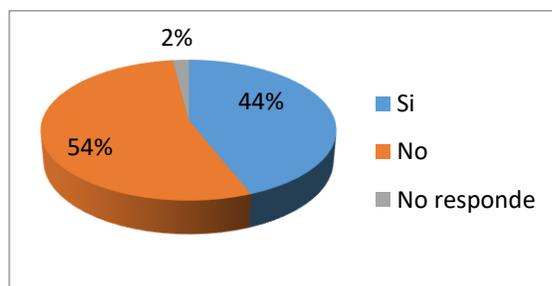
Gráfico 107. Número de horas de inglés a la semana.



La pregunta número 7 busca determinar la conexión entre exposición a la lengua extranjera y la habilidad en ella. El 88% de los participantes tiene de 3 a 4 horas de inglés a la semana, un 3% tiene de 5 a 6 horas.

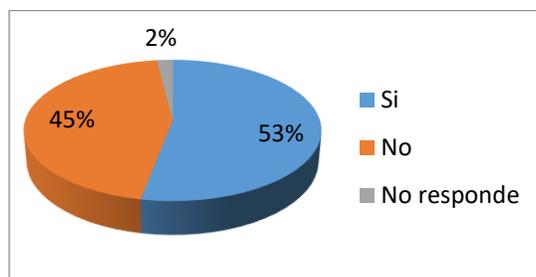
DIMENSIÓN C: CONCEPTOS CLAVES

Gráfico 108. *Está familiarizado con el concepto contextual o Contex.*



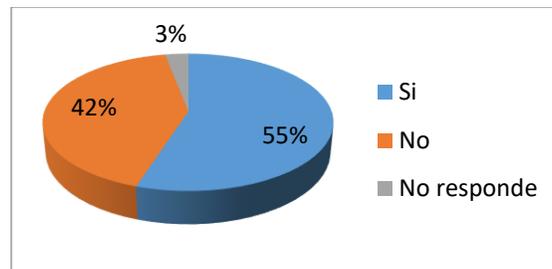
El gráfico 108 muestra directa relación entre concepto contextual y estrategia en sí. El 44% de ellos sí está familiarizado con el concepto. El 54% no está familiarizado.

Gráfico 109. *Está familiarizado con el concepto palabras claves o Keywords.*



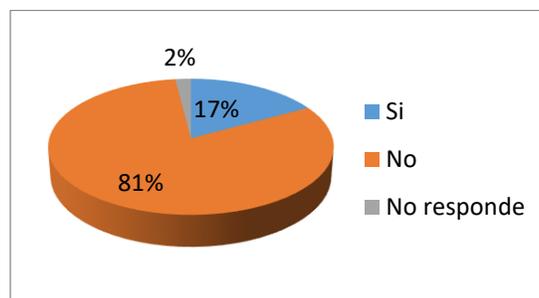
El gráfico 109 muestra directa relación entre concepto palabras claves y estrategia en sí. El 53% de los estudiantes dice que sí conoce el concepto de palabras claves o keywords. El 45% dice que no lo conoce y tan solo el 2% no responde.

Gráfico 110. *Está familiarizado con el concepto asociación de palabras o Word Association.*



El gráfico 110 muestra directa relación entre concepto asociación de palabras y estrategia en sí. El 55% de los participantes dice estar familiarizado con el concepto de asociación de palabras. El 42% dice no estarlo y el 3% no responde.

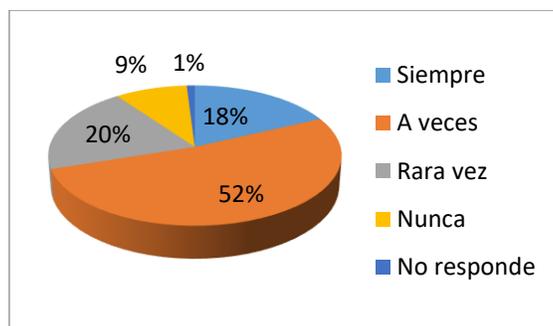
Gráfico 111. *Está familiarizado con el concepto redes semánticas o SemanticProcessing.*



El gráfico 111 muestra directa relación entre concepto proceso semántico y estrategia en sí. El 81% de los estudiantes no está familiarizado con el concepto de redes semánticas. Por el contrario, el 17% dice sí estarlo y el 2% no responde.

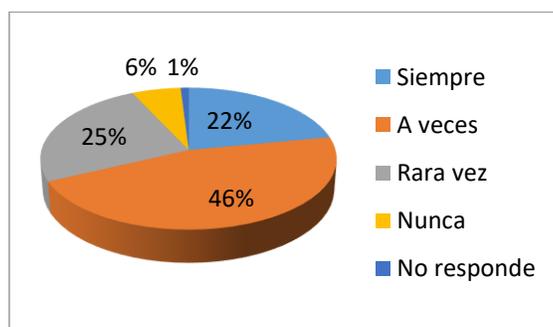
DIMENSIÓN D: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Gráfico 112. En las actividades de comprensión auditiva, reconoce el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.



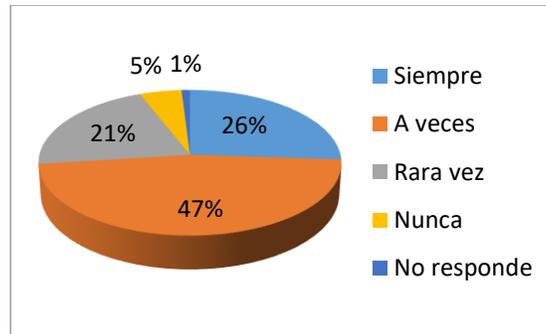
Respecto a las habilidades del lenguaje, el 52% cree que solo a veces reconoce el vocabulario en actividades de comprensión auditiva. El 20% cree que rara vez lo hace, el 18% dice que siempre y el 9% cree que nunca.

Gráfico 113. En las actividades de expresión oral, aplica el vocabulario temático de la unidad.



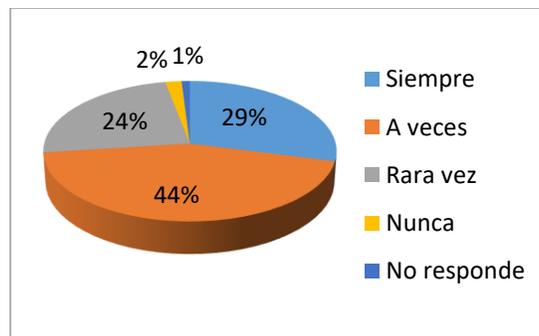
Respecto a las habilidades del lenguaje, el 46% de los participantes considera que solo a veces es capaz de aplicar vocabulario en actividades de expresión oral. El 25% cree que rara vez lo hace, el 22% siempre y el 6% considera que nunca.

Gráfico 114. En las actividades de comprensión lectora, reconoce el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.



Respecto a las habilidades del lenguaje, el 26% de los encuestados cree que siempre reconoce el vocabulario temático de la unidad en actividades de comprensión lectora, en contraste, el 47% siente que solo a veces, el 21% rara vez, el 5% nunca lo hace y solo el 1% no responde.

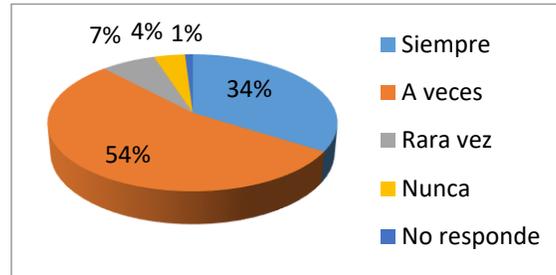
Gráfico 115. En las actividades de expresión escrita, aplica el vocabulario temático de la unidad.



Respecto a las habilidades del lenguaje, el 44% de los estudiantes contesta que solo a veces aplica el vocabulario temático en actividades de expresión escrita. Un 29% considera que siempre lo hace, 24% rara vez y un 2% nunca.

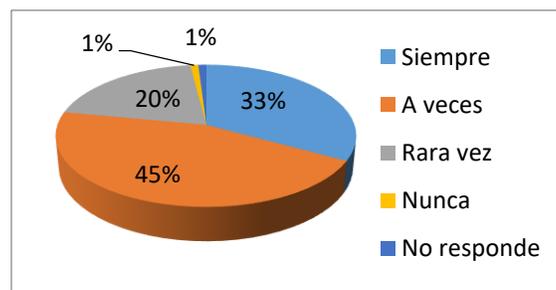
DIMENSIÓN E: APRENDIZAJE EN CONTEXT (CONTEXTO)

Gráfico 116. *Aprende mejor nuevas palabras desde un aprendizaje explícito (claro) que un aprendizaje implícito (oculto).*



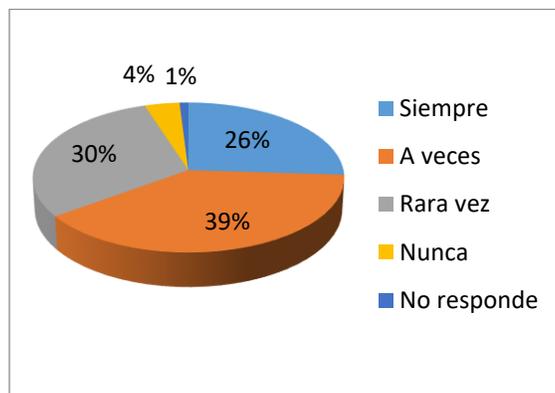
La pregunta 16 busca relacionar el aprendizaje en contexto a la percepción de los alumnos. Los resultados arrojaron que el 54% de los participantes cree que solo a veces aprende mejor nuevas palabras desde un aprendizaje explícito que un aprendizaje implícito. El 34% cree que siempre, el 7% siente que rara vez.

Gráfico 117. *Aprende mejor nuevas palabras cuando relaciona sus significados con la información y el contexto en que se presentan estas palabras en un texto en inglés.*



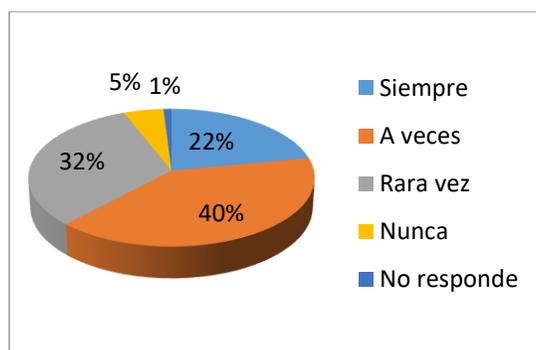
Claramente el gráfico 117 expresa que el 33% considera que siempre aprende mejor nuevas palabras cuando relaciona sus significados con el contexto. El 45% siente que solo a veces, el 20% rara vez lo hace, el 1% nunca y el 1% restante no responde a la pregunta.

Gráfico 118. *Es fácil descubrir el significado de una nueva palabra infiriendo (concluyendo) su sentido dentro de un texto.*



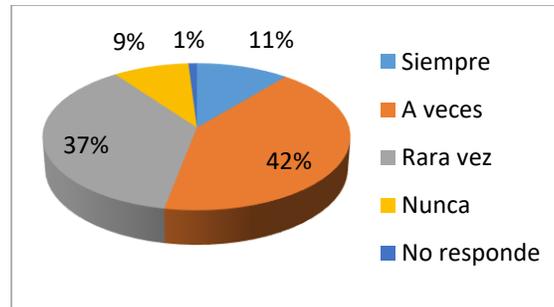
De acuerdo a la pregunta referente a la estrategia contextual, el 26% cree que para ellos siempre es fácil descubrir el significado de una palabra infiriendo su significado. El 39% considera que a veces es fácil, el 30% siente que rara vez y el 4% cree que nunca. El 1% no responde.

Gráfico 119. *Aprende de forma más duradera nuevas palabras cuando descubre su significado en la lectura de un texto.*



Desde el método contextual, el 40% de los encuestados dice que a veces aprende de forma más duradera nuevas palabras cuando descubre su significado en un texto. El 32% cree que rara vez lo hace, el 22% cree que siempre y el 5% nunca.

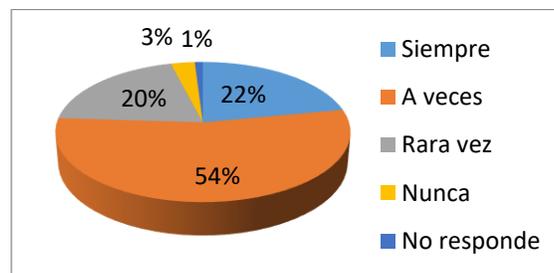
Gráfico 120. Es capaz de descubrir el significado de nuevas palabras solo utilizando el contexto, y sin ayuda de un diccionario o del docente.



A través de la estrategia contextual, el 42% de ellos a veces es capaz de descubrir el significado de una palabra en contexto, 37% cree que rara vez, 11% cree que siempre y 9% siente que nunca. Un 1% no responde.

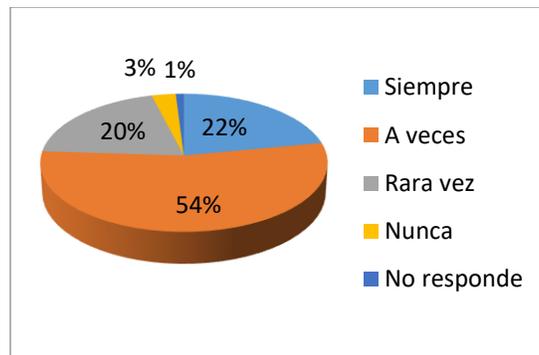
DIMENSIÓN F: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE KEYWORDS (PALABRAS CLAVES)

Gráfico 121. Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando relaciona palabras mostradas por el profesor al inicio de la clase dentro de las actividades de la clase.



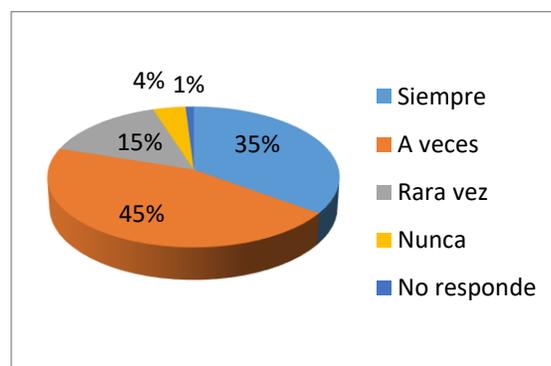
Los resultados de la pregunta número 21 expresa que solo el 54% dice que a veces aprende una mayor cantidad de palabras cuando son mostradas por el profesor al inicio de la clase y las relaciona en las actividades realizadas.

Gráfico 122. *Aprende nuevas palabras de forma duradera cuando dan una lista de vocabulario para utilizar dentro de las actividades de la clase.*



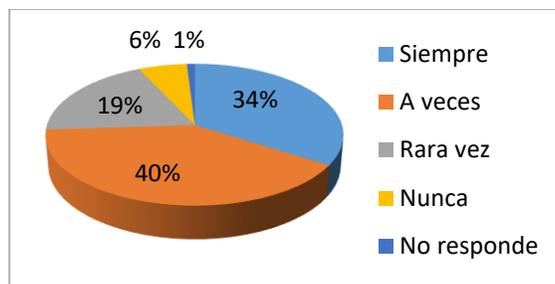
De acuerdo a los resultados arrojados de la pregunta número 22, el 54% de los encuestados a veces aprende nuevas palabras de forma duradera cuando le se les entrega una lista de vocabulario. El 22% dice que siempre, el 20% rara vez y el 3% nunca. Un 1% no responde.

Gráfico 123. *Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando entregan un glosario de palabras para buscar autónomamente sus significados en un diccionario.*



La pregunta número 23 arrojó que el 45% considera que a veces es fácil aprender nuevo vocabulario cuando utilizan diccionario.

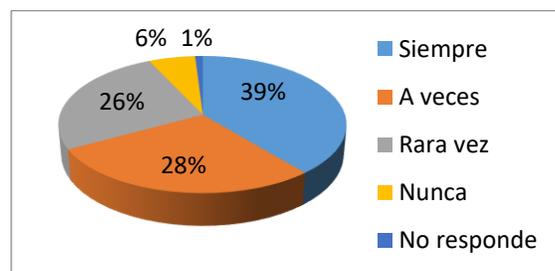
Gráfico 124. El profesor enseña palabras relacionadas a la unidad, utilizando imágenes para entender sus significados.



La pregunta número 24 buscó identificar el uso de recurso no tradicional para facilitar la adquisición de vocabulario. El 40% de los participantes dice que solo a veces el profesor enseña nuevas palabras utilizando tarjetas e imágenes. El 34% dice que siempre, el 19% rara vez, el 6% nunca y el 1% restante no responde.

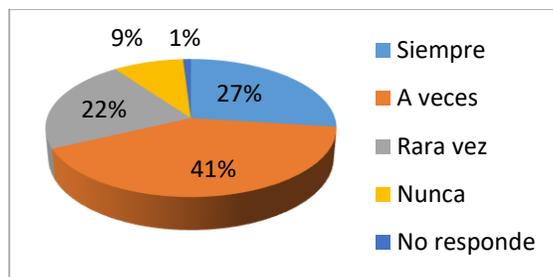
DIMENSIÓN G: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE WORD ASSOCIATION (ASOCIACIÓN DE PALABRAS)

Gráfico 125. Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando asocia las palabras nuevas con colores, imágenes, sinónimos, canciones, marcas, etc.



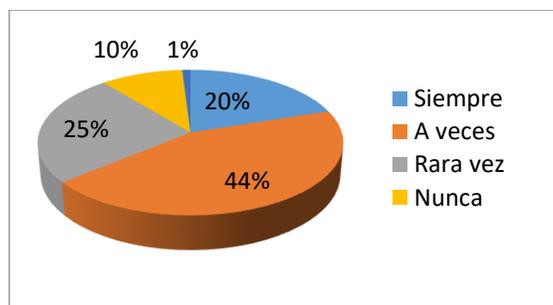
El gráfico expresa que el 39% de los estudiantes cree que siempre aprende una mayor cantidad de palabras cuando las asocia con colores, sinónimos, marcas, etc. El 28% considera que solo a veces, el 26% rara vez y el 6% nunca.

Gráfico 126. Es capaz de entender el significado de una nueva palabra cuando la asimila con otra palabra que suene de forma similar.



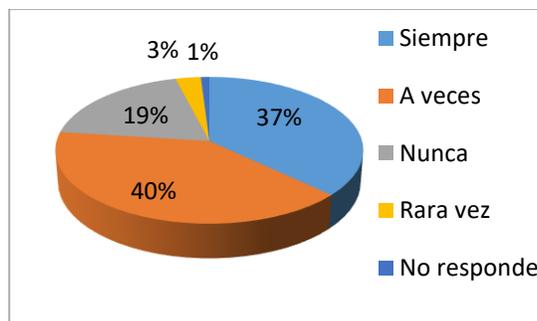
Los resultados arrojaron que el 41% estudiantes solo a veces son capaces de entender el significado de una nueva palabra cuando la asimila con otro que suene familiar, 27% cree que siempre, 22% rara vez y 9% nunca. Un 1% no responde.

Gráfico 127. Aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando lo asocia con sinónimos.



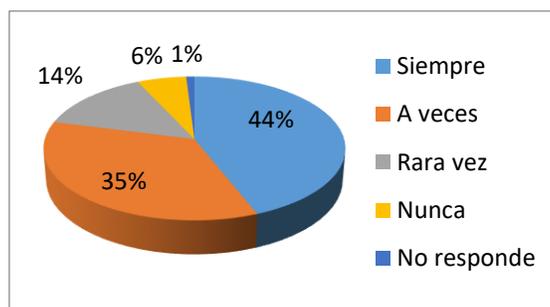
El 44% de los encuestados solo a veces aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando lo asocia a sinónimos. El 25% rara vez lo hace, el 20% siempre y el 10% nunca.

Gráfico 128. *Aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando asocia palabras en inglés con su sinónimo en español.*



De acuerdo a los resultados del gráfico 128, el 40% de los participantes considera que solo a veces aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando asocia palabras en inglés con sus sinónimos en español, el 37% siempre, el 19% nunca lo hace.

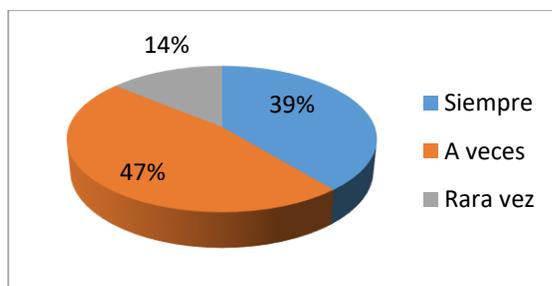
Gráfico 129. *Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando lo asocia con palabras que ya conozco.*



Los resultados a la pregunta número 29 arrojaron que es una opción óptima para implementar al arrojar que el 44% de ellos sienten que siempre es fácil aprender nuevo vocabulario cuando lo asocia con palabras que ya conoce, 35% a veces, 14% rara vez, 6% nunca, y solo 1% no responde.

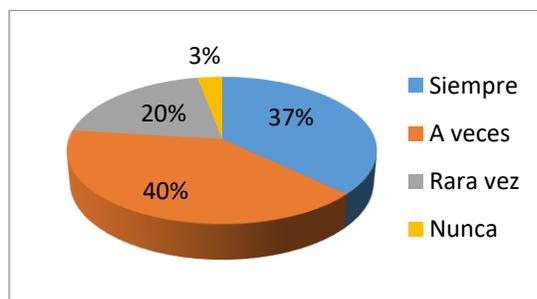
**DIMENSIÓN H: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SEMANTIC PROCESSING
(PROCESOS SEMÁNTICOS)**

Gráfico 130. *Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando memoriza las palabras.*



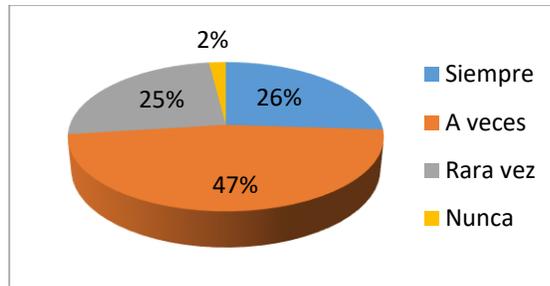
Esta pregunta hace referencia directamente a la metodología de procesos semánticos, la cual busca relacionar los principios de la estrategia a la percepción de los alumnos los cuales expresaron que el 47% de los estudiantes solo a veces aprende una mayor cantidad de palabras cuando las memoriza. El 39% siempre lo hace y el 14% rara vez.

Gráfico 131. *Aprende y reconoce mejor las palabras cuando puede ver, leer y/o escuchar su significado por sí mismo, que cuando es presentada por el docente.*



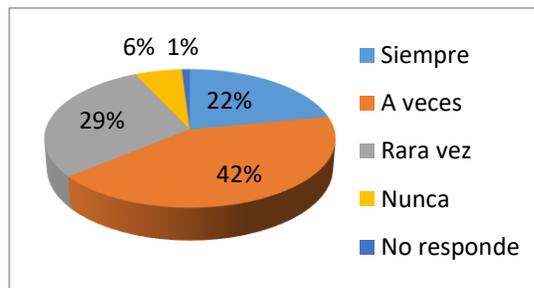
Los resultados arrojaron que el 40% de los encuestados solo a veces aprende y reconoce mejor las palabras cuando las puede ver, leer y/o escuchar por sí mismo. El 37% opina que siempre lo hace, el 20% rara vez y el 3% nunca.

Gráfico 132. Aprende y reconoce mejor nuevas palabras cuando estas son cercanas o familiares a su vida personal.



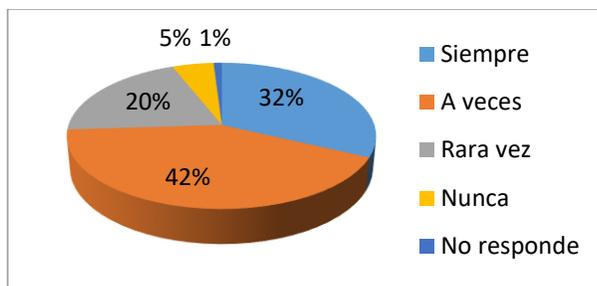
De acuerdo a la pregunta número 32, el 26% siempre aprende y reconoce mejor nuevas palabras cuando estas son familiares a su vida personal. El 47% considera que solo a veces, el 25% rara vez y el 2% considera que nunca lo hace.

Gráfico 133. Es más fácil aprender palabras memorizándolas que usándolas.



Se destaca que solo el 44% de los encuestados solo el 42% cree que siempre es más fácil aprender palabras memorizándolas. El 29% considera que rara vez, el 22% cree que siempre y el 6% opina que nunca. El 1% no responde.

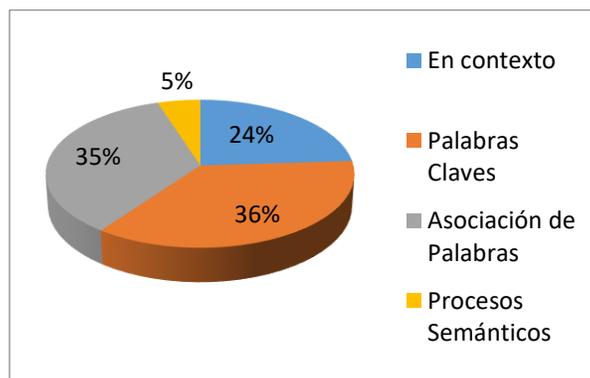
Gráfico 134. Es capaz de memorizar mejor palabras a corto plazo que a largo plazo.



Se destaca que solo el 42% de los encuestados considera que a veces son capaces de memorizar mejor palabras a corto plazo que a largo plazo. El 32% siente que siempre es capaz, el 20% cree que rara vez y el 5% dice que nunca.

DIMENSIÓN I: VALORATIVA

Gráfico 135. *Aprende más vocabulario en inglés con cuatro estrategias metodológicas.*



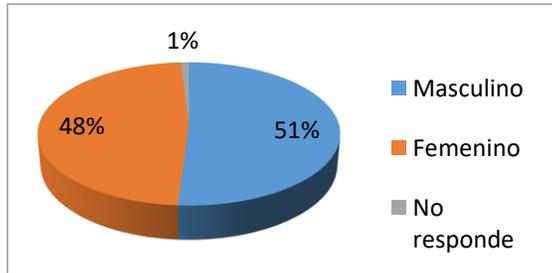
El gráfico 135 corresponde a una pregunta abierta de la dimensión valorativa, la cual destaca la opinión de los encuestados respecto a las metodológicas más efectivas para el aprendizaje de léxico dentro de la sala de clases. De acuerdo a la fundamentación de los educandos provenientes del establecimiento municipal Liceo Coeducacional Narciso Tondreau, las metodologías de palabras claves y la estrategia de asociación de palabras son las técnicas de mayor incidencia en adquisición de vocabulario. De igual manera, los estudiantes argumentan lograr un mejor aprendizaje significativo a través de estas estrategias mencionadas. Además, los resultados arrojaron que un 24% favorece el método de aprendizaje en contexto y en un menor porcentaje (5%) la técnica de procesos semánticos.

3.1.2.2 Establecimientos Particulares Subvencionados

3.1.2.2.1 Colegio Enrique Salinas Buscovich

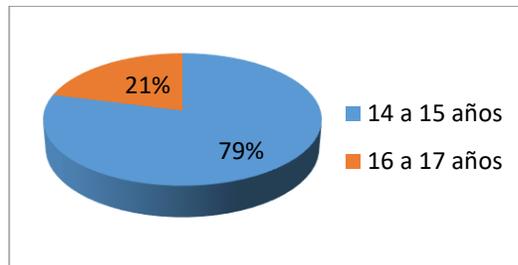
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Gráfico 136. Sexo



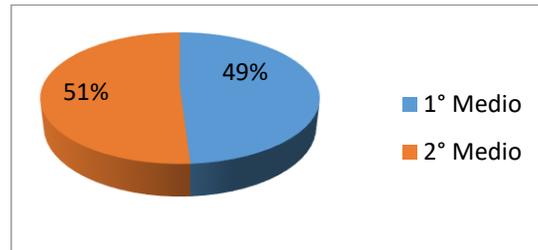
La pregunta número 1 busca determinar el universo de estudiantes. De esta interrogante se estuvo que el 49% de los encuestados correspondió al género femenino y el 51% al género masculino.

Gráfico 137. Edad



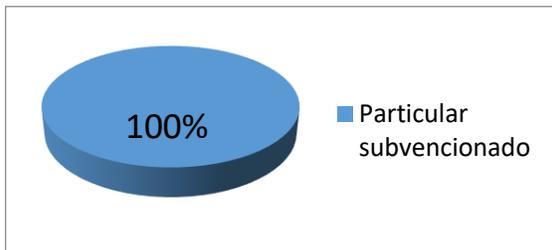
Como se presenta en el gráfico 137, se buscó identificar el promedio de edad entre el universo encuestado. Se determinó que el 79% tiene entre 14 a 15 años de edad y el 21% de ellos tiene entre 16 a 17 años.

Gráfico 138. Curso



El 49% de ellos pertenece a primer año medio y el 51% de segundo año medio.

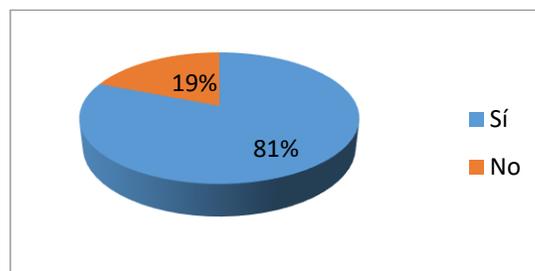
Gráfico 139. Tipo de establecimiento



La muestra pertenece al establecimiento particular subvencionado Enrique Salinas

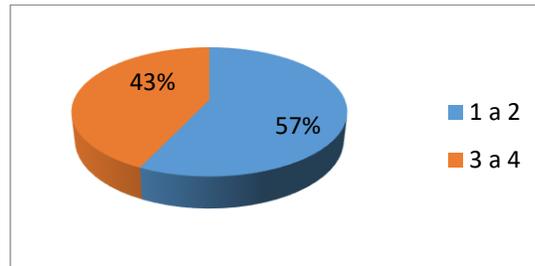
DIMENSIÓN B: DATOS DE LA ASIGNATURA

Gráfica 140. Afinidad hacia la asignatura de inglés.



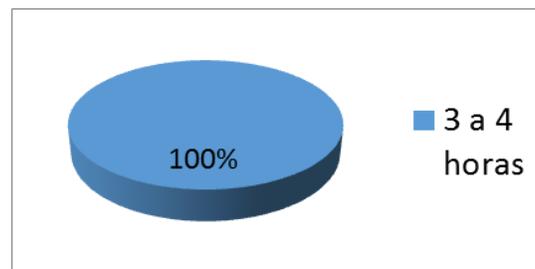
La pregunta número 4 corresponde a la categoría de datos sobre la asignatura con el fin de determinar una relación entre la afinidad del subsector y los resultados de las encuestas. Al 81% de los encuestados sí le gusta la asignatura de inglés.

Gráfico 141. Cantidad de profesores que han tenido en la asignatura de inglés.



La pregunta número 5 busca conectar el número de profesores a las metodologías de enseñanza a las que han sido expuestos. El 57% de los encuestados dice que ha tenido de 1 a 2 profesores de inglés durante su vida escolar y un 43% dice que ha tenido de 3 a 4.

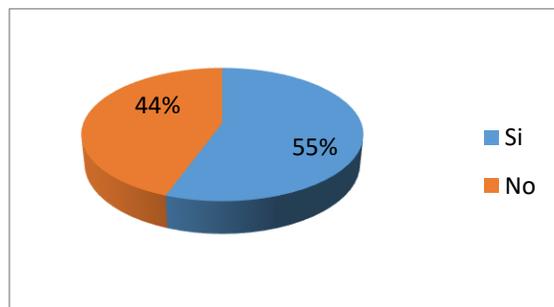
Gráfico 142. Horas semanales de inglés.



La pregunta número 6 busca determinar la conexión entre exposición a la lengua extranjera y la habilidad en ella. Entre los 75 estudiantes encuestados, el 100% de ellos tiene de 3 a 4 horas de inglés a la semana.

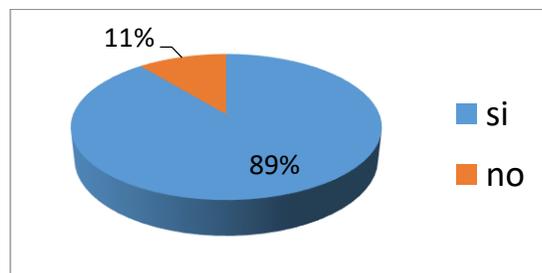
DIMENSIÓN C: CONCEPTOS CLAVES

Gráfico 143. *Está familiarizado con el concepto contextual (contex).*



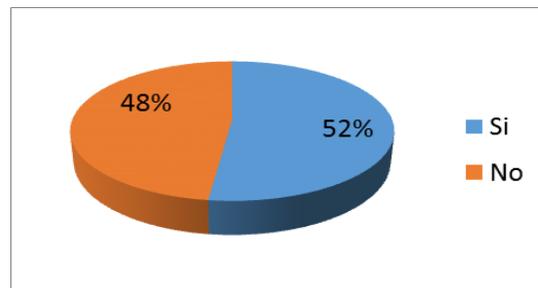
El gráfico 143 muestra directa relación entre concepto contextual y estrategia en sí. El 56% de ellos sí está familiarizado con el concepto contextual y el 44% de ellos no está familiarizado con el concepto contextual.

Gráfico 144. *Está familiarizado con el concepto palabras claves (keywords).*



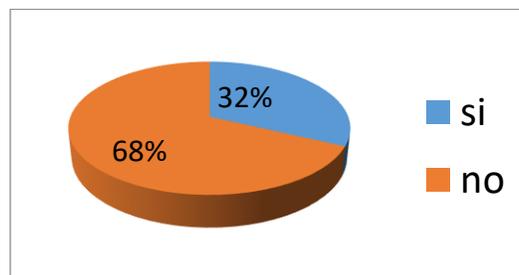
El gráfico 144 muestra directa relación entre concepto palabras claves y estrategia en sí. El 89% de los estudiantes encuestados dice que sí conoce el concepto de palabras claves o keywords y el 11% dice que no lo conoce.

Gráfico 145. *Está familiaridad con el concepto asociación de palabras (word association).*



El gráfico 145 muestra directa relación entre concepto asociación de palabras y estrategia en sí. El 52% de los participantes dice estar familiarizado con el concepto de asociación de palabras y el 48% dice no estarlo.

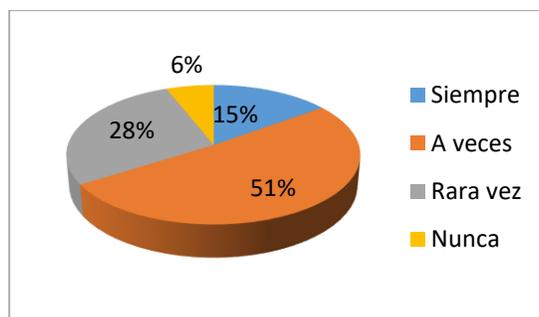
Gráfico 146. *Está familiaridad con el concepto redes semánticas (semantic processing).*



El gráfico 146 muestra directa relación entre concepto proceso semántico y estrategia en sí. El 68% de los estudiantes no está familiarizado con el concepto de redes semánticas. Por el contrario, el 32% dice sí estarlo.

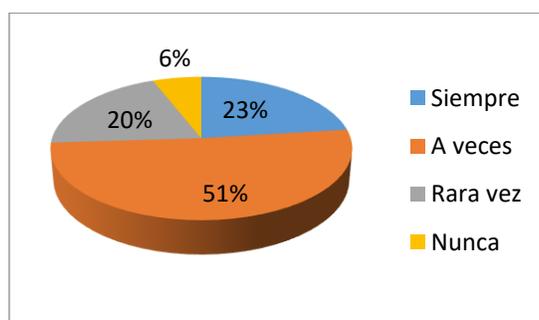
DIMENSIÓN D: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Gráfico 147. En las actividades de comprensión auditiva, reconoce el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.



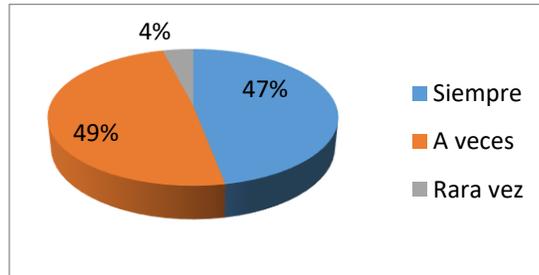
Respecto a las habilidades del lenguaje, el 51% de los estudiantes cree que solo a veces reconoce el vocabulario en actividades de comprensión auditiva. El 28% cree que rara vez lo hace, el 15% dice que siempre y el 6% cree que nunca.

Gráfico 148. En las actividades de expresión oral, aplica el vocabulario temático de la unidad.



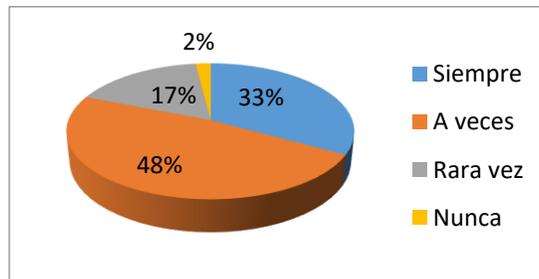
Respecto a las habilidades del lenguaje, el 51% de los participantes considera que solo a veces es capaz de aplicar vocabulario en actividades de expresión oral. El 23% cree que siempre lo hace, el 20% rara vez y el 6% considera que nunca.

Gráfico 149. En las actividades de comprensión lectora, reconoce el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.



Respecto a las habilidades del lenguaje, el 47% de los encuestados cree que siempre reconoce el vocabulario temático de la unidad en actividades de comprensión lectora, por otro lado, el 49% de los estudiantes siente que solo a veces lo puede hacer y el 4% considera que rara vez.

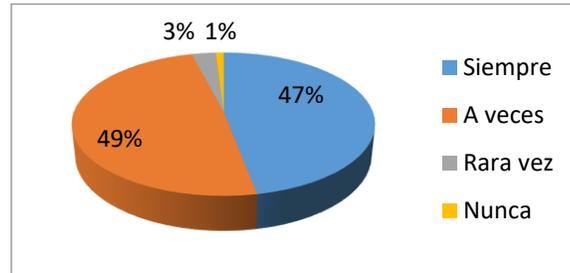
Gráfico 150. En las actividades de expresión escrita, aplica el vocabulario temático de la unidad.



Respecto a las habilidades del lenguaje, el 48% de los estudiantes encuestados contesta que solo a veces aplica el vocabulario temático en actividades de expresión escrita. Un 33% considera que siempre lo hace, 17% rara vez y un 2% nunca.

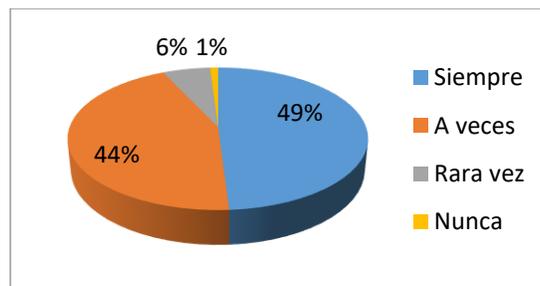
DIMENSIÓN E: APRENDIZAJE EN CONTEXT (CONTEXTO)

Gráfico 151. *Aprende mejor nuevas palabras desde un aprendizaje explícito (claro) que un aprendizaje implícito (oculto).*



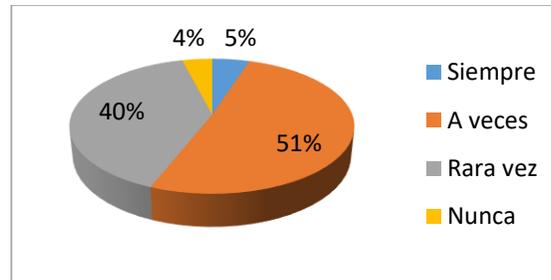
La pregunta número 15 busca relacionar el aprendizaje en contexto a la percepción de los alumnos. El 49% de los participantes cree que solo a veces aprende mejor nuevas palabras desde un aprendizaje explícito que un aprendizaje implícito. El 47% cree que siempre aprende mejor de forma explícita.

Gráfico 152. *Aprende mejor nuevas palabras cuando relaciona sus significados con la información y el contexto en que se presentan estas palabras en un texto en inglés.*



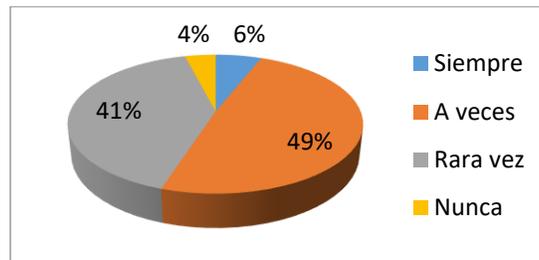
Claramente el gráfico 152 expresa que el 49% considera que siempre aprende mejor nuevas palabras cuando relaciona sus significados con el contexto. El 44% siente que solo a veces, el 6% rara vez lo hace y el 1% nunca.

Gráfico 153. *Es fácil descubrir el significado de una nueva palabra infiriendo (concluyendo) su sentido dentro de un texto.*



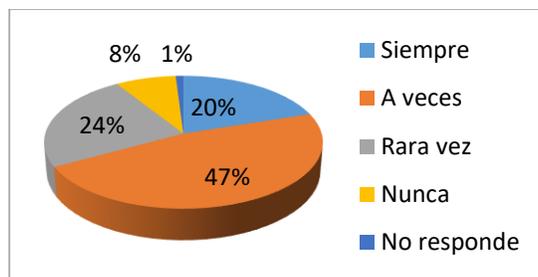
De acuerdo a la pregunta número 17, sobre la estrategia contextual, el 5% cree que para ellos siempre es fácil descubrir el significado de una palabra infiriendo su significado. El 51% considera que solo a veces es fácil, el 40% siente que rara vez.

Gráfico 154. *Aprende de forma más duradera nuevas palabras cuando descubre su significado en la lectura de un texto.*



Desde el método contextual el 49% de los encuestados dice que a veces aprende de forma más duradera cuando descubre su significado en un texto. El 41% cree que rara vez lo hace, el 6% cree que siempre y el 4% nunca.

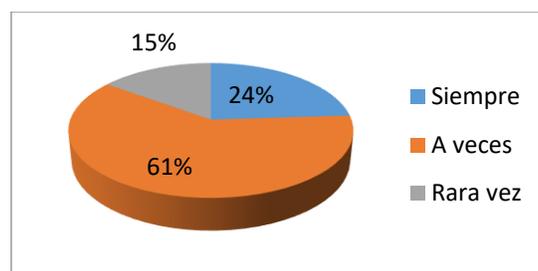
Gráfico 155. *Es capaz de descubrir el significado de nuevas palabras solo utilizando el contexto, y sin ayuda de un diccionario o del docente.*



A través de la estrategia contextual, el 47% a veces es capaz de descubrir el significado de una palabra en contexto, 24% cree que rara vez, el 20% cree que siempre y el 8% siente que nunca es capaz.

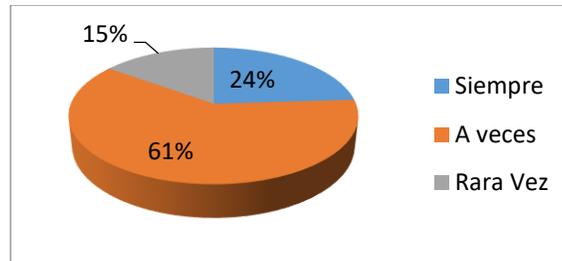
DIMENSIÓN F: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE KEYWORDS (PALABRAS CLAVES)

Gráfico 156. *Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando relaciona palabras mostradas por el profesor al inicio de la clase dentro de las actividades de la clase.*



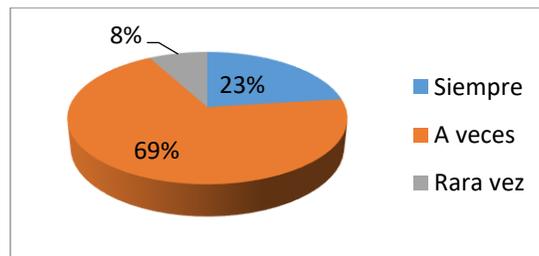
Los resultados de la pregunta número 20 expresan que solo el 24% siempre aprende una mayor cantidad de palabras cuando son mostradas al inicio de la clase y las relaciona en las actividades. El 61% considera que a veces y el 15% rara vez.

Gráfico 157. *Aprende nuevas palabras de forma duradera cuando dan una lista de vocabulario para utilizar dentro de las actividades de la clase.*



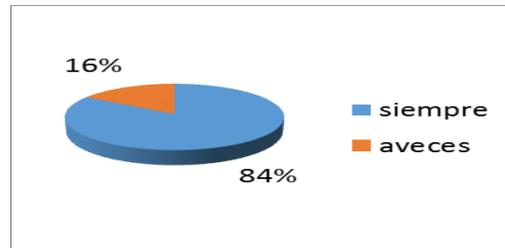
De acuerdo a los resultados arrojados en la pregunta número 21, el 24% dice que siempre aprende una mayor cantidad de palabras cuando son mostradas por el profesor al inicio de la clase y las relaciona en las actividades realizadas. El 61% considera que solo a veces lo hace y el 15% rara vez.

Gráfico 158. *Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando entregan un glosario de palabras para buscar autónomamente sus significados en un diccionario.*



La pregunta número 22 arrojó que el 69% de los estudiantes consideran que solo a veces es fácil aprender nuevo vocabulario cuando se les entrega un glosario de palabras para buscar autónomamente sus significados en un diccionario.

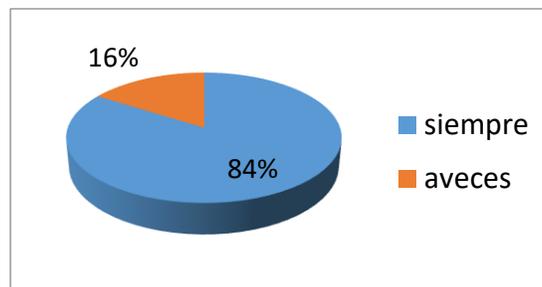
Gráfico 159. *El profesor enseña palabras relacionadas a la unidad, utilizando tarjetas e imágenes para entender sus significados.*



La pregunta número 23 buscó identificar el uso de recurso no tradicional para facilitar la adquisición de vocabulario. El 84% de los participantes dice que siempre el profesor enseña nuevas palabras utilizando tarjetas e imágenes. El 16% dice que solo a veces.

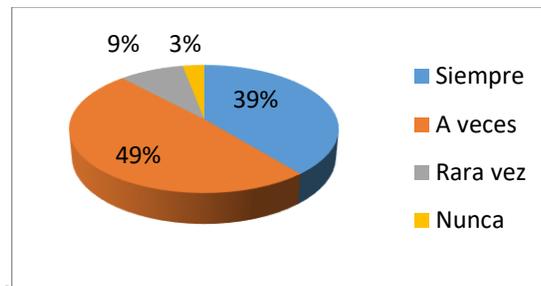
DIMENSIÓN G: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE WORD ASSOCIATION (ASOCIACIÓN DE PALABRAS)

Gráfico 160. *Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando asocia las palabras nuevas con colores, imágenes, sinónimos, canciones, marcas, etc.*



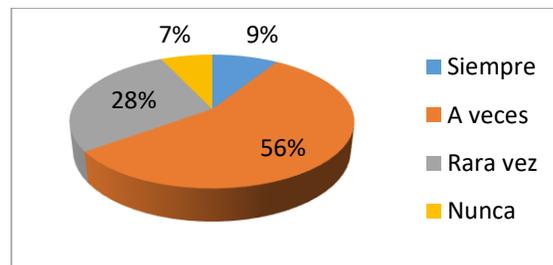
El gráfico 160 claramente expresa que el 84% de los estudiantes cree que siempre aprende una mayor cantidad de palabras cuando las asocia con colores, imágenes, sinónimos, antónimos, marcas, etc. El 16% considera que solo a veces lo hace.

Gráfico 161. Es capaz de entender el significado de una nueva palabra cuando la asimila con otra palabra que suene de forma similar.



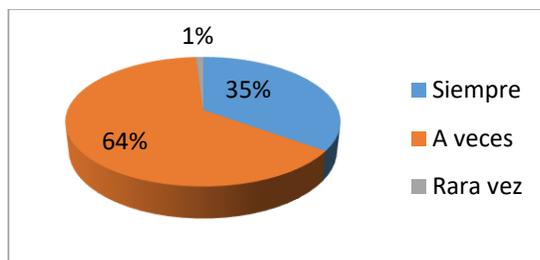
Los resultados arrojaron que el 49% a veces es capaz de entender el significado de una nueva palabra cuando la asimila con otra que suene familiar, el 39% cree que siempre lo hace.

Gráfico 162. Aprende de forma duradera vocabulario cuando lo asocia con sinónimos.



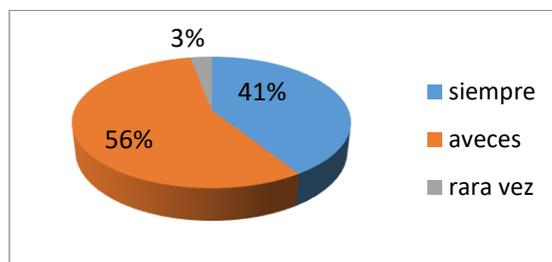
De acuerdo a los resultados, el 56% a veces aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando lo asocia a sinónimos. El 28% rara vez el 9% siempre lo hace.

Gráfico 163. *Aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando asocia palabras en inglés con su sinónimo en español.*



De acuerdo a los resultados, el 64% de los participantes considera que solo a veces aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando asocia palabras en inglés con sus sinónimos en español. El 35% cree que siempre lo hace.

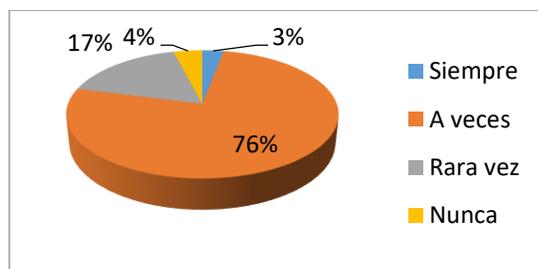
Gráfico 164. *Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando lo asocia con palabras que ya conoce.*



Los resultados de la pregunta número 28 arrojaron que es una opción óptima para implementar al arrojar que el 41% de ellos sienten que siempre es fácil aprender nuevo vocabulario cuando lo asocia con palabras que ya conoce, el 56% de ellos siente que solo a veces y el 3% consideran que rara vez.

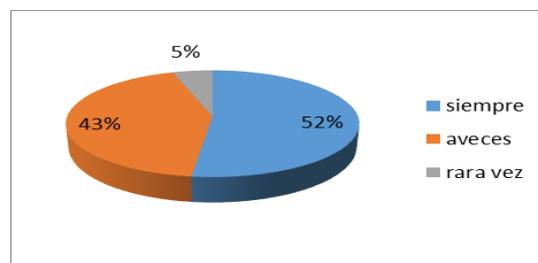
**DIMENSIÓN H: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SEMANTIC PROCESSING
(PROCESOS SEMÁNTICOS)**

Gráfico 164. *Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando memoriza las palabras.*



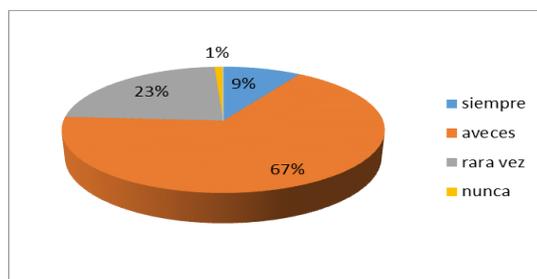
La pregunta número 29 hace referencia a la metodología de procesos semánticos, la cual busca relacionar los principios de la estrategia a la percepción de los alumnos los cuales expresaron que el 76% de los estudiantes solo a veces aprende una mayor cantidad de palabras cuando las memoriza. El 17% rara vez lo hace.

Gráfico 165. *Aprende y reconoce mejor las palabras cuando puede ver, leer y/o escuchar su significado por sí mismo, que cuando es presentada por el docente.*



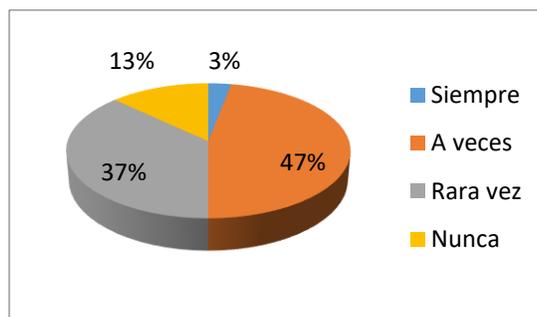
Los resultados arrojaron que el 52% de los encuestados siempre aprende y reconoce mejor las palabras cuando las puede ver, leer y/o escuchar por sí mismo. El 43% opina que solo a veces lo hace y el 5% rara vez.

Gráfico 166. *Aprende y reconoce mejor nuevas palabras cuando estas son cercanas o familiares a mi vida personal.*



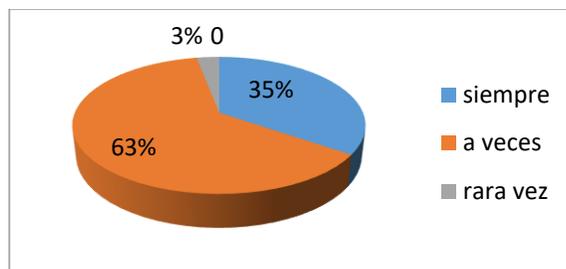
De acuerdo a la pregunta número 31, el 9% siempre aprende y reconoce mejor nuevas palabras cuando estas son familiares a su vida personal. El 67% considera que solo a veces, el 23% rara vez y el 1% nunca.

Gráfico 167. *Es más fácil aprender palabras memorizándolas que usándolas.*



Se destaca que solo el 47% siente que a veces es más fácil aprender palabras memorizándolas. El 37% considera que rara vez, el 13% cree que nunca y el 3% opina que siempre.

Gráfico 168. Es capaz de memorizar mejor palabras a corto plazo que a largo plazo.

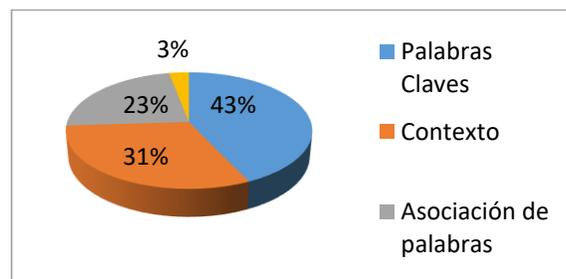


Se destaca que solo el 63% de los estudiantes encuestados considera que solo a veces son capaces de memorizar mejor palabras a corto plazo que a largo plazo.

El 35% siente que siempre es capaz y el 3% cree que rara vez.

DIMENSIÓN I: VALORATIVA

Gráfico 169. Mayor aprendizaje de vocabulario en inglés a través de estrategias metodológicas.



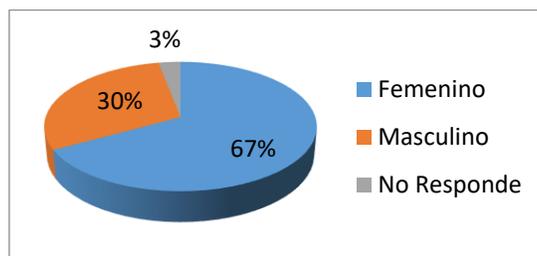
El gráfico 169 corresponde a una pregunta abierta de la dimensión valorativa, la cual destaca la opinión de los encuestados respecto a las metodológicas más efectivas para el aprendizaje de léxico dentro de la sala de clases. De acuerdo a la fundamentación de los educandos pertenecientes al establecimiento particular subvencionado Colegio Enrique Salinas Buscovich, las metodologías de palabras claves y la estrategia de asociación de palabras son las técnicas de mayor

incidencia en adquisición de vocabulario. De igual manera, los estudiantes argumentan lograr un mejor aprendizaje significativo a través de estas estrategias mencionadas. Además, los resultados arrojaron que un 31% favorece el método de aprendizaje en contexto y en un menor porcentaje (3%) la técnica de procesos semánticos.

3.1.2.2.2 Colegio San Fernando Los Volcanes

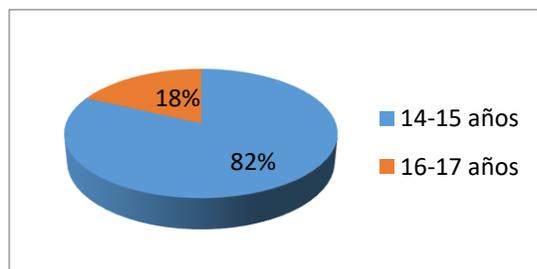
DIMENSIÓN A: IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Gráfico 170. Sexo



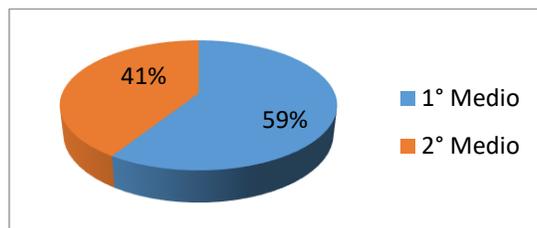
La preguntabuscas determinar el universo de estudiantes de establecimientos particular subvencionado. De esta interrogante se estuvo que el 67% de los encuestados correspondió al género femenino y el 30% al género masculino.

Gráfico 171. Edad



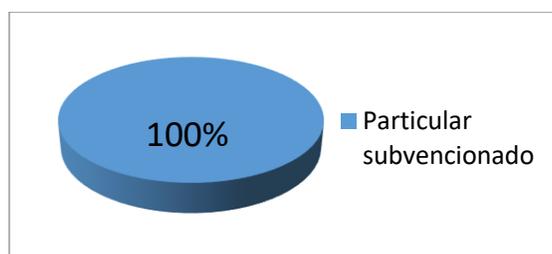
De un 100% de encuestados, el 82% tiene entre 14 a 15 años de edad y el 18% tiene entre 16 a 17 años de edad.

Gráfico 172. Curso



El 59% de ellos eran de primer año medio y un 41% eran de segundo año medio.

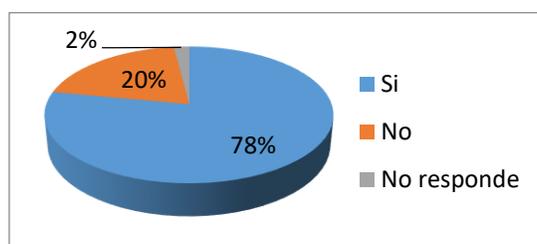
Gráfico 173. Tipo de establecimiento



La muestra pertenece a un establecimiento particular subvencionado.

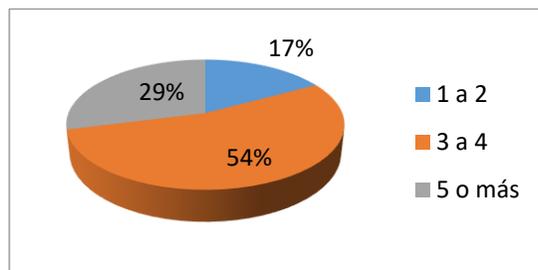
DIMENSIÓN B: DATOS DE LA ASIGNATURA

Gráfica 174. Afinidad hacia la asignatura de inglés



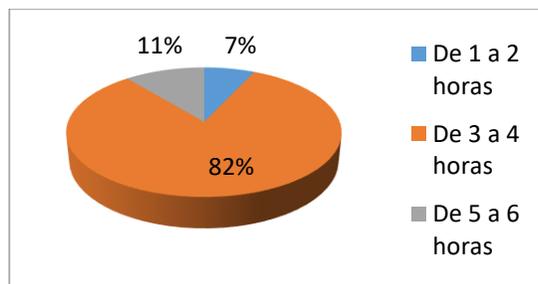
La pregunta número 5 corresponde a la categoría de datos sobre la asignatura con el fin de determinar una relación entre la afinidad del subsector y los resultados de las encuestas. El 78% de los encuestados dice que sí le gusta la asignatura.

Gráfico 175. Cantidad de profesores que en la asignatura.



La pregunta número 6 busca conectar el número de profesores a las metodologías de enseñanza a las que han sido expuestos. El 54% de ellos tuvo de 3-4 durante su vida escolar. En contraste al 29% que expresa que solo tuvo 5-más.

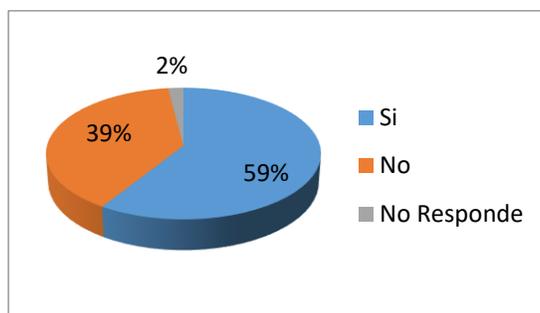
Gráfico 176. Número de horas de inglés a la semana.



La pregunta número 7 busca determinar la conexión entre exposición a la lengua extranjera y la habilidad en ella. El 82% tiene de 3-4 horas y el 11% tiene de 5-6 horas de clases.

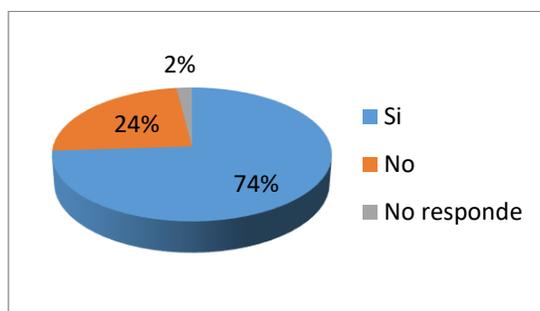
DIMENSIÓN C: CONCEPTOS CLAVES

Gráfico 177. *Está familiarizado con el concepto contextual (context).*



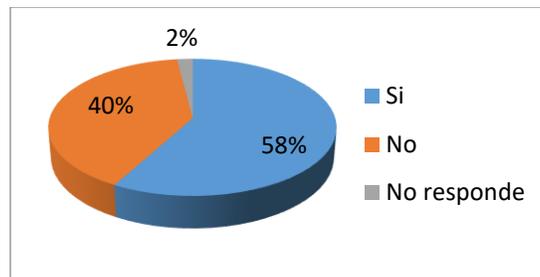
El gráfico 177 muestra directa relación entre concepto contextual y estrategia en sí. El 59% de ellos sí está familiarizado con el concepto contextual o context y el 39% de ellos no lo está.

Gráfico 178. *Está familiarizado con el concepto palabras claves (keywords).*



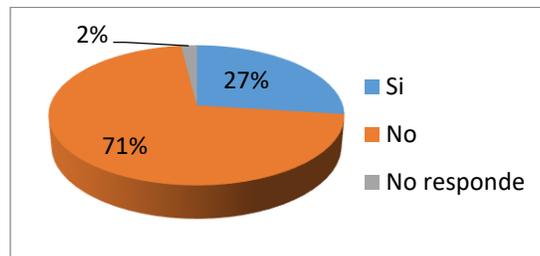
El gráfico 178 muestra directa relación entre concepto palabras claves y estrategia en sí. El 74% de los estudiantes encuestados dice que sí conoce el concepto de palabras claves o keywords y el 24% dice que no lo conoce.

Gráfico 179. *Está familiarizado con el concepto asociación de palabras (word association)*



El gráfico 179 muestra directa relación entre concepto asociación de palabras y estrategia en sí. El 58% de los participantes dice estar familiarizado con el concepto de asociación de palabras o wordassociation, y el 40% dice no estarlo.

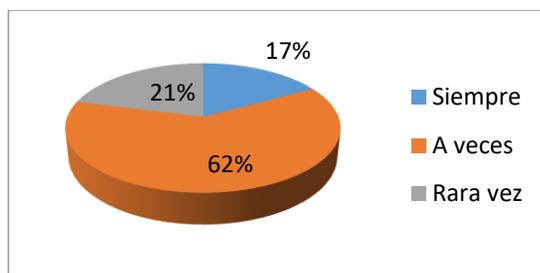
Gráfico 180. *Está familiarizado con el concepto redes semánticas o SemanticProcessing.*



El gráfico 180 muestra directa relación entre concepto proceso semántico y estrategia en sí. El 71% no está familiarizado con el concepto de redes semánticas. Por el contrario, el 27% dice sí estarlo.

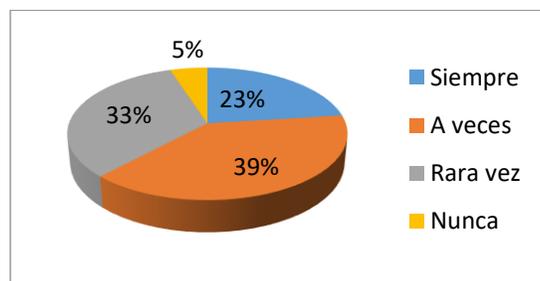
DIMENSIÓN D: ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Gráfico 181. *En las actividades de comprensión auditiva, reconoce el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.*



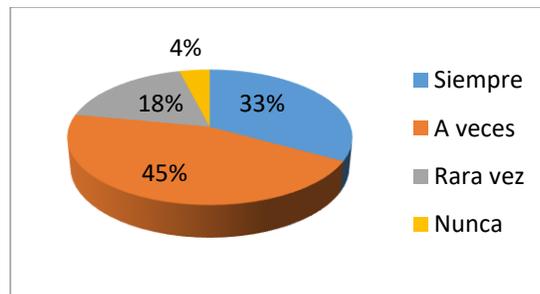
Respecto a las habilidades del lenguaje, el 62% de los estudiantes cree que solo a veces reconoce el vocabulario en actividades de comprensión auditiva. El 21% cree que rara vez lo hace y el 17% dice que siempre.

Gráfico 182. *En las actividades de expresión oral, aplica el vocabulario temático de la unidad.*



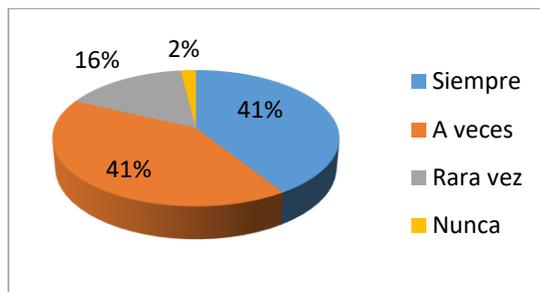
Respecto a las habilidades del lenguaje, el 39% de los participantes considera que solo a veces es capaz de aplicar vocabulario en actividades de expresión oral. El 33% cree que rara vez lo hace, el 23% siempre y el 5% considera que nunca.

Gráfico 183. En las actividades de comprensión lectora, reconoce el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.



Respecto a las habilidades del lenguaje, el 33% de ellos cree que siempre reconoce el vocabulario temático de la unidad en actividades de comprensión lectora, por otro lado, el 45% de los estudiantes siente que solo a veces lo puede hacer, el 18% considera que rara vez y el 4% consideran que nunca lo hace.

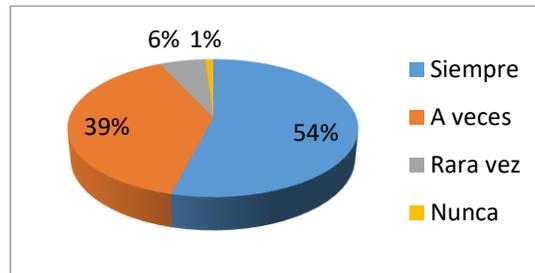
Gráfico 184. En las actividades de expresión escrita, aplica el vocabulario temático de la unidad.



Respecto a las habilidades del lenguaje, el 41% de los estudiantes encuestados contesta que solo a veces aplica el vocabulario temático en actividades de expresión escrita. Otro 41% considera que siempre lo hace, 16% rara vez lo hace.

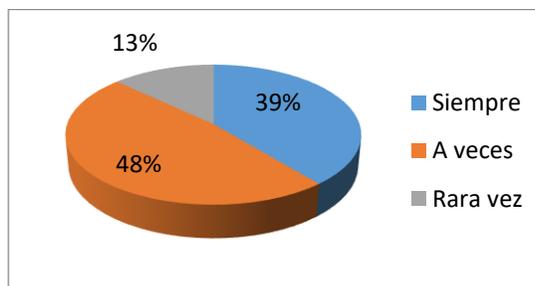
DIMENSIÓN E: APRENDIZAJE EN CONTEXT (CONTEXTO)

Gráfico 185. *Aprende mejor nuevas palabras desde un aprendizaje explícito (claro) que un aprendizaje implícito (oculto).*



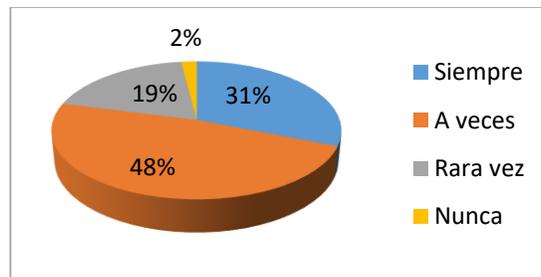
La pregunta número 16 busca relacionar el aprendizaje en contexto a la percepción de los alumnos. Los resultados arrojaron que el 54% siempre aprende mejor nuevas palabras desde un aprendizaje explícito que un aprendizaje implícito. El 39% cree que solo a veces, el 6% siente que rara vez y el 1% nunca lo hace.

Gráfico 186. *Aprende mejor nuevas palabras cuando relaciona sus significados con la información y el contexto en que se presentan estas palabras en un texto en inglés.*



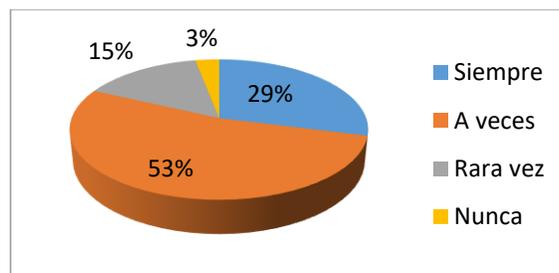
Claramente el gráfico 186 expresa que el 48% considera que a veces aprende mejor nuevas palabras cuando relaciona sus significados con el contexto. El 39% siente que siempre y el 13% rara vez.

Gráfico 187. *Es fácil descubrir el significado de una nueva palabra infiriendo (concluyendo) su sentido dentro de un texto.*



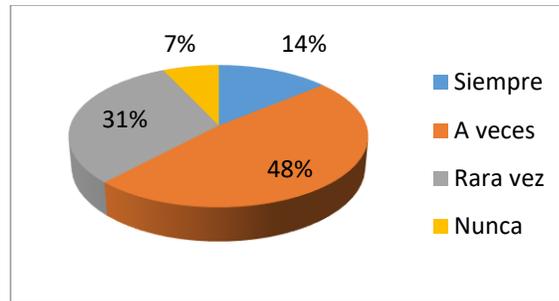
Según la pregunta número 18, referente a la estrategia contextual, el 31% cree que para ellos siempre le es fácil descubrir el significado de una palabra infiriendo su significado. El 48% considera que solo a veces, el 19% siente que rara vez es fácil.

Gráfico 188. *Aprende de forma más duradera nuevas palabras cuando descubre su significado en la lectura de un texto.*



Desde el método contextual el 53% de los encuestados dice que a veces aprende de forma más duradera nuevas palabras cuando descubre su significado en un texto. El 29% cree que siempre lo hace, el 15% cree que siempre y el 3% nunca.

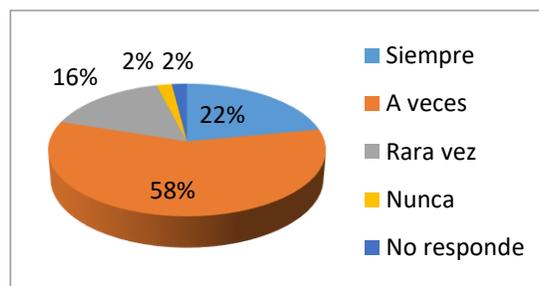
Gráfico 189. Es capaz de descubrir el significado de nuevas palabras solo utilizando el contexto, y sin ayuda de un diccionario o del docente.



A través de la estrategia contextual el 48% de ellos solo a veces es capaz de descubrir el significado de una palabra en contexto, 31% de ellos cree que rara vez, el 14% cree que siempre y el 7% siente que nunca es capaz.

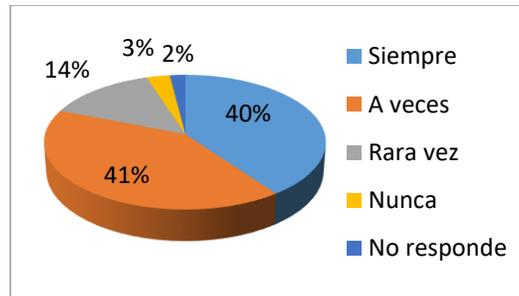
DIMENSIÓN F: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE KEYWORDS (PALABRAS CLAVES)

Gráfico 190. Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando relaciona palabras mostradas por el profesor al inicio de la clase.



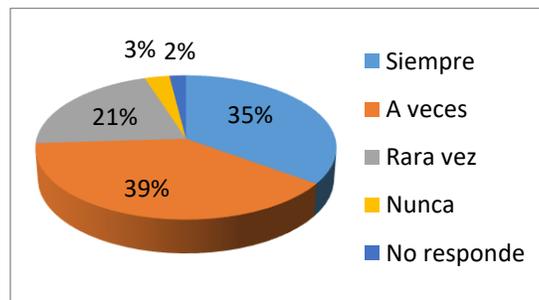
Los resultados de la pregunta número 21 expresa que solo el 22% dice que siempre aprende una mayor cantidad de palabras cuando son mostradas por el profesor al inicio de la clase y las relaciona en las actividades realizadas. El 58% considera que solo a veces, el 16% cree que rara vez lo hace.

Gráfico 191. Aprende nuevas palabras de forma duradera cuando dan una lista de vocabulario para utilizar dentro de las actividades de la clase.



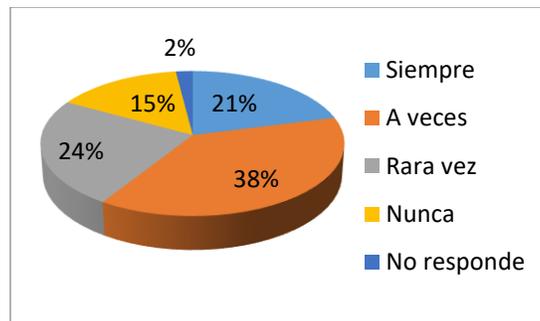
De acuerdo a los resultados, el 41% de los encuestados solo a veces aprende nuevas palabras de forma duradera cuando le se les entrega una lista de vocabulario. El 40% dice que siempre, el 14% rara vez y el 3% nunca lo hace.

Gráfico 192. Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando entregan un glosario de palabras para buscar autónomamente sus significados en un diccionario.



La pregunta número 23 arrojó que el 39% de los estudiantes consideran que solo a veces es fácil aprender nuevo vocabulario cuando se les entrega un glosario de palabras para buscar autónomamente sus significados en un diccionario. Por otro lado, el 35% de ellos cree que siempre, el 21% considera que rara vez es fácil.

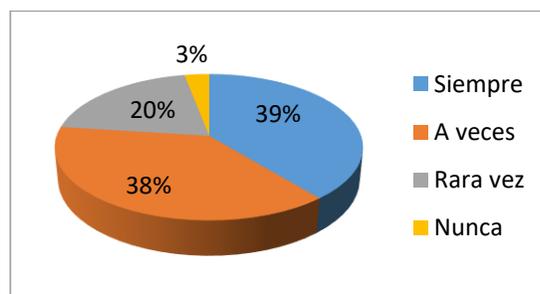
Gráfico 193. El profesor enseña palabras relacionadas a la unidad, utilizando tarjetas e imágenes para entender sus significados.



La pregunta número 24 buscó identificar el uso de recurso no tradicional para facilitar la adquisición de vocabulario. El 38% de los participantes dice que solo a veces el profesor enseña nuevas palabras utilizando tarjetas e imágenes. El 24% dice que rara vez el profesor lo hace, el 21% cree que siempre y el 15% nunca.

DIMENSIÓN G: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE WORD ASSOCIATION (ASOCIACIÓN DE PALABRAS)

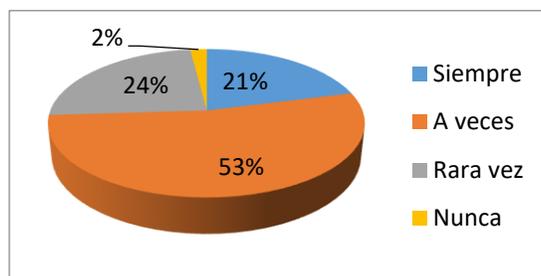
Gráfico194. Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando asocia las palabras nuevas con colores, imágenes, sinónimos, antónimos, canciones, marcas, etc



El gráfico 194 claramente expresa que el 39% de los estudiantes cree que siempre aprende una mayor cantidad de palabras cuando las asocia con colores,

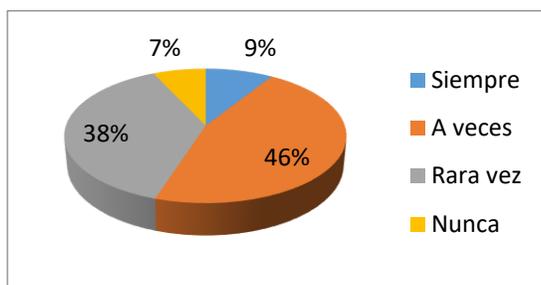
imágenes, sinónimos, antónimos, marcas, etc. El 38% considera que solo a veces lo hace, el 20% considera que rara vez y el 3% siente que nunca.

Gráfico 195. *Es capaz de entender el significado de una nueva palabra cuando la asimilo con otra palabra que suene de forma similar.*



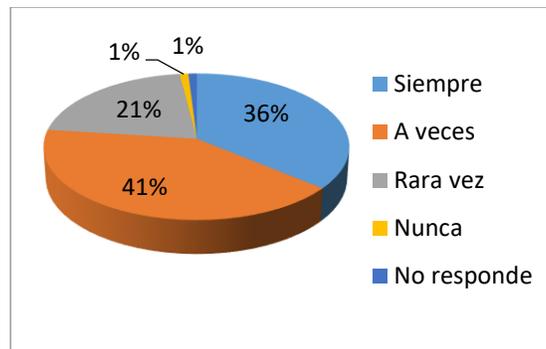
Los resultados arrojaron que el 53% de los estudiantes solo a veces son capaces de entender el significado de una nueva palabra cuando la asimila con otra que suene familiar, el 24% cree que rara vez lo hacen, el 21% siente que siempre y el 2% de ellos nunca.

Gráfico 196. *Aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando lo asocia con sinónimos.*



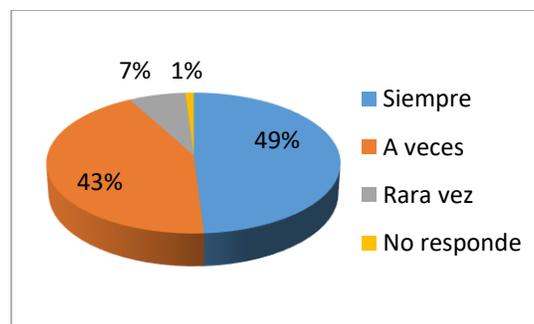
De acuerdo a los resultados, el 46% de los encuestados solo a veces aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando lo asocia a sinónimos. El 38% rara vez lo hace, el 9% siempre y el 7% nunca.

Gráfico 197. *Aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando asocia palabras en inglés con su sinónimo en español.*



De acuerdo a los resultados, el 41% de los participantes considera que solo a veces aprende de forma duradera nuevo vocabulario cuando asocia palabras en inglés con sus sinónimos en español. El 36% cree que siempre, el 21% siente que rara vez lo hace.

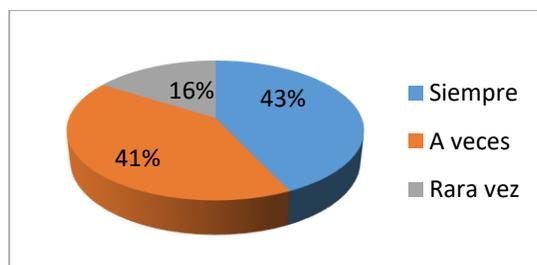
Gráfico 198. *Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando lo asocia con palabras que ya conoce.*



Los resultados a la pregunta número 29 arrojaron que es una opción óptima para implementar al arrojar que el 49% de ellos sienten que siempre es fácil aprender nuevo vocabulario cuando lo asocia con palabras que ya conoce, el 43% de ellos siente que solo a veces, el 7% consideran que rara vez.

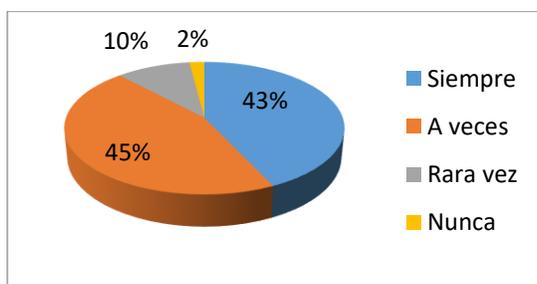
**DIMENSIÓN H: APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SEMANTIC PROCESSING
(PROCESOS SEMÁNTICOS)**

Gráfico 199. *Aprende una mayor cantidad de vocabulario cuando memoriza las palabras.*



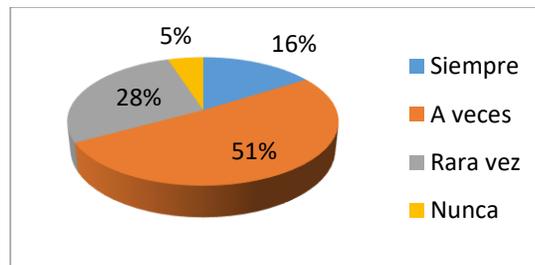
La pregunta número 30 hace referencia directamente a la metodología de procesos semánticos, la cual busca relacionar los principios de la estrategia a la percepción de los alumnos los cuales expresaron que el 43% de los estudiantes siempre aprende una mayor cantidad de palabras cuando las memoriza. El 41% solo a veces lo hace y el 16% cree que rara vez.

Gráfico 200. *Aprende y reconoce mejor las palabras cuando puede ver, leer y/o escuchar su significado por mí mismo, que cuando es presentada por el docente.*



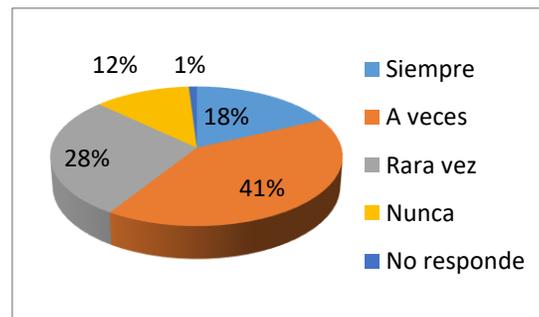
Los resultados arrojaron que el 49% de los encuestados solo a veces aprende y reconoce mejor las palabras cuando las puede ver, leer y/o escuchar por sí mismo. El 43% opina que siempre lo hace, el 10% rara vez y el 2% nunca.

Gráfico 201. *Aprende y reconoce mejor nuevas palabras cuando estas son cercanas o familiares a mi vida personal.*



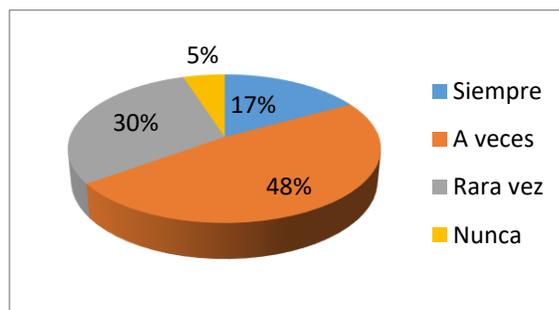
De acuerdo a la pregunta número 32, el 16% siempre aprende y reconoce mejor nuevas palabras cuando estas son familiares a su vida personal. El 51% considera que solo a veces, el 28% rara vez y el 5% nunca.

Gráfico 202. *Es más fácil aprender palabras memorizándolas que usándolas.*



Se destaca que solo el 41% siente que a veces es más fácil aprender palabras memorizándolas. El 28% considera que rara vez, el 18% cree que siempre y el 12% opina que nunca.

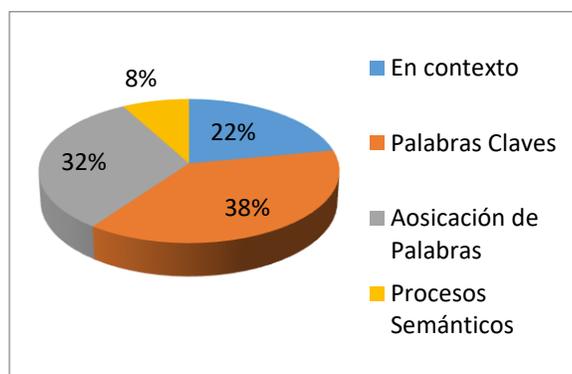
Gráfico 203. Es capaz de memorizar mejor palabras a corto plazo que a largo plazo.



Se destaca que solo el 48% de los estudiantes encuestados considera que solo a veces son capaces de memorizar mejor palabras a corto plazo que a largo plazo. El 30% siente que rara vez es capaz, el 17% siente que siempre y el 5% cree que nunca es capaz.

DIMENSIÓN I: VALORATIVA

Gráfico 204. Mayor aprendizaje de inglés a través de estrategias metodológicas.



El gráfico 204 corresponde a una pregunta abierta de la dimensión valorativa, la cual destaca la opinión de los encuestados respecto a las metodológicas más efectivas para el aprendizaje de léxico dentro de la sala de clases. De acuerdo a la fundamentación de los educandos provenientes del establecimiento particular subvencionado Colegio San Fernando Los Volcanes, las metodologías de palabras claves y la estrategia de asociación de palabras son las técnicas de mayor incidencia en adquisición de vocabulario. De igual manera, los estudiantes argumentan lograr un mejor aprendizaje significativo a través de estas estrategias mencionadas. Además, los resultados arrojaron que un 22% favorece el método de aprendizaje en contexto y en un menor porcentaje (8%) la técnica de procesos semánticos.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Nuestra investigación tuvo como propósito examinar las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza y aprendizaje de vocabulario del idioma inglés como lengua extranjera (EFL), en estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Chillán. Además, se identificaron cuáles fueron las estrategias metodológicas utilizadas por parte de docentes que ejercen en cuatro establecimientos de la ciudad de Chillán, de los cuales dos colegios fueron municipales y dos particulares subvencionados. De igual manera, se buscó determinar las percepciones de aprendizaje de léxico respecto a las mismas metodologías utilizadas, pero esta vez, desde el punto de vista de los estudiantes de establecimientos mencionados. A continuación, se discuten los principales hallazgos de este estudio.

4.1 Acerca de las estrategias metodológicas de vocabulario utilizadas por los docentes.

Los resultados obtenidos revelan que la edad del grupo muestral que representó a los docentes de establecimientos municipales (E1 y E2), fluctúa desde los 24 y 37 años de edad. Esto se puede deducir como un aporte a una nueva visión para la docencia y las metodologías implementadas en la educación chilena, considerando también, su trayectoria como funcionarios de la educación, ya que este margen no supera los diez años de servicio.

Por el contrario, la fracción que representa a los colegios particulares subvencionados (E3 y E4) donde la brecha es más amplia, se aprecia una diferencia de 24 años (27 a 51 años), lo que conlleva a una educación más clásica por el hecho de llevar más años

de docencia. Estos hechos se vieron reflejados al evidenciar que en establecimientos municipales (E1 y E2), el 67% de los docentes, utiliza los libros entregados por el MINEDUC, los que cada año entregan nuevos recursos y metodologías actualizadas en relación a los planes y programas y bases curriculares, para así, alcanzar los parámetros requeridos. Por otro lado, solo el 33% de los docentes de establecimientos particulares subvencionados (E3 y E4) utiliza los instrumentos escolares.

Lo anterior, nos lleva a inferir que los docentes de establecimientos municipales buscan implementar nuevos recursos para la enseñanza de la lengua extranjera.

Ahora bien, de lo recolectado del primer conjunto correspondiente a establecimientos municipales, indicó en su totalidad, que solo a veces utiliza recursos que signifiquen la memorización de palabras, de la misma manera, el grupo 2 refleja un 67%, lo que supone una minimización de esta práctica y diferenciando entre aprendizaje significativo y memorización.

La investigación detectó, además, que el 67% de los docentes municipales y particulares subvencionados practican la metodología de palabras claves, donde educan a los alumnos a desarrollar imágenes mentales para un aprendizaje positivo. Lo que consideramos es un buen indicador, tomando en cuenta los experimentos de Atkinson y Raugh (1975), los que demuestran su alta efectividad.

Otro de los hallazgos a destacar para la metodología centrada en el contexto, demostró que el 67% de ambos grupos de muestra, utiliza recursos didácticos para el aprendizaje en contexto, instruyendo así al estudiantado para desarrollar competencias

del lenguaje, ya que una vez que el estudiante es dueño de un glosario básico, el contexto puede ser un medio para el aprendizaje (Wang, 2000).

Por otro lado, se evidencia también que el 67% del grupo uno y el 100% del grupo dos, utilizan la asociación de palabras estimulando el procesamiento mental de los alumnos al momento de adquirir vocabulario. Lo anterior, desprende una ventaja al estudiantado al momento del aprendizaje, tomando en cuenta a la hipótesis de Costa (2008), quien postula que existe un orden entre las palabras, permitiendo así recordar nuevas palabras naturalmente al momento de escuchar un concepto cercano al previo.

En esta investigación, se aprecia también, las percepciones por parte de los pedagogos hacia los estudiantes, las cuales demuestran habilidades para la utilización adecuada de léxico en situaciones determinadas por sobre el promedio. Este punto es determinante para el MINEDUC (2012) ya que constituye el aspecto más importante del aprendizaje del idioma. Ambos grupos concluyeron que el 67% de sus alumnos desarrollaron esta competencia.

Paralelamente, cabe destacar el peso del vocabulario con el fin de dominar las cuatro habilidades del lenguaje y de esa forma, enfrentarse a los desafíos comunicativos de una lengua. En el caso del grupo 1, sus respuestas demostraron que, en ocasiones, sus estudiantes son capaces de realizar con éxito actividades que incluyan las habilidades receptivas y productivas; al contrario del grupo 2 al estimar que sus estudiantes siempre son capaces de realizar actividades que comprendan las cuatro habilidades del idioma. Lo anterior nos significa una debilidad ya que, concluimos al igual que Krashen y Terrell (1983), que solo cuando el mensaje entregado es entendido por el receptor, el aprendizaje fue exitoso.

Por último, los datos mostraron una tendencia respecto al logro de aprendizaje donde el 67% los E1 y E2 creen que sus alumnos aprenden con las metodologías de palabras claves y contextual; a diferencia de E3 y E4 con un promedio de 33% con las estrategias de Palabras Claves, Contextual y Asociación de Palabras.

4.2 Acerca de las Estrategias Metodológicas para la adquisición de vocabulario más adecuadas y eficaces según constatan estudiantes de Educación Media.

Los datos arrojados por las encuestas de estudiantes reflejan que en promedio los alumnos de educación municipal cuentan con 3 a 4 horas de inglés semanales y un pequeño porcentaje de 5 a 6. Con esto se infiere que la mayor cantidad se debe a actividades extracurriculares, brindándoles una mayor exposición a la lengua extranjera. Bajo parámetros similares, el programa de estudio de los establecimientos particular subvencionados predomina entre las 3 a 4 horas a la semana, pero con un mayor número de alumnos con dos horas extras de inglés impartidas semanalmente. La cantidad de exposición al idioma en el contexto educativo favorece al aprendizaje y crea una desventaja para los estudiantes con menos interacción a la lengua en cuestión.

Desde el punto de vista de E3 y E4, se desprende que poseen vastos conocimientos respecto a las metodologías utilizadas por parte de los docentes. Según el ítem C³⁴, el alumnado está familiarizado con los conceptos de palabras claves, contexto y asociación de palabras, excluyendo a las redes semántica; esto permite el desarrollo de éstas de una forma más efectiva, al tener conciencia de la utilización de estas

³⁴ Encuesta estudiante, ítem C, ¿está familiarizado/a con las metodologías?

estrategias. Por el contrario, los datos obtenidos de los E1 y E2, demostraron la falta de conocimiento en cuanto a las metodologías como técnicas en sí. Estas referencias dan paso a una interrogante enfocada a la relación entre la consciencia y afinidad con la asignatura, ya que la brecha de aceptación de los alumnos hacia el subsector entre el grupo municipal y particular subvencionado, es bastante amplia. Además en contraste a las percepciones recolectadas de los docentes, los educandos declaran que solo a veces son capaces de desenvolverse en esta lengua extranjera, lo que nos lleva a concluir que existe una falta de manejo de las habilidades receptivas y productivas en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, también se rescata la aceptación de las estrategias metodológicas. Debido a que la respuesta más habitual expresó que el método de palabras claves significa menor dificultad, asumiendo que está vinculada a sus realidades; de esta manera el alumno práctica el conectar nuevo vocabulario con una palabra de sonido similar que el estudiante conoce con anterioridad, y una imagen que representa el significado de la palabra (Levin, 1993). También se expresó la consideración hacia la metodología contextual al señalar la efectividad de descubrir por ellos mismos el significado de las palabras. Esto promueve el desarrollo de la comprensión lectora como lo indica Kibby y Rappaport (2014). Paralelamente, ellos concuerdan que la mejor manera de aprender en contexto es cuando este es cercano a sus gustos e intereses. Esto tiene directa relación con lo que Pérez presenta (2009), en donde plantea que el aprendizaje tiene un lugar dentro de un contexto social y cultural determinado; factores externos también ejercen cierta influencia sobre el proceso discente y docente.

Bajo los indicadores relacionados a la metodología semántica la cual dice no ser conocida ni entendida por cerca del 70% de la totalidad de los encuestados. Aun así, consideran que siempre aprenden más palabras cuando las memorizan lo que puede otorgar un aumento en el almacenamiento léxico, pero solo si estas palabras a memorizar tienen una vinculación con los gustos y estímulos personales de los alumnos, tal como Atkinson y Shiffrin estipulan (1968), los niveles de procesamiento han sido una parte integral del aprendizaje sobre la memoria.

Por último, tomando los resultados ligados a la metodología de asociación de palabras, podemos inferir la alta aprobación del alumnado hacia esta estrategia. La evidencia admite estas percepciones positivas al declarar que siempre es más fácil aprender ligando las nuevas palabras y asociándolas a otras que ya son parte de su repertorio, lo cual fue parte de una hipótesis planteada por Russ (2010) la que expone que los hablantes no nativos crean conexiones entre las palabras nuevas y vocablos ya adquiridos; son muy pocos al principio, pero que van aumentando y se van formando a través del paso del tiempo.

A modo de conclusión es importante mencionar las dos estrategias que identificamos como más relevantes en el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo a sus respuestas, los Métodos de Palabras Claves y Asociación de Palabras son preferidos al momento de adquirir vocabulario. La mayoría expresa que con estas estrategias se sienten más motivados a aprender, ya que en cierta medida son más fáciles y más entretenidas.

En consecuencia, las estrategias metodológicas que facilitan la adquisición de nuevo vocabulario en la lengua extranjera y según lo manifestado por alumnos y docentes de los 4 establecimientos encuestados, serían las metodologías de las palabras claves ya

que enseñan a los alumnos a desarrollar imágenes mentales para lograr un aprendizaje positivo, y la metodología asociación de palabras, dado a que ésta estimula el procesamiento mental de los alumnos al momento de adquirir nuevo vocabulario.

4.3 Limitaciones de la investigación

Algunas de las limitaciones presentes en esta investigación fue la dificultad de todos los integrantes del grupo, de acordar a cabalidad, el área en la que centraríamos el estudio, obstaculizando la toma de decisiones y demorando la entrega del primer borrador del marco teórico.

Finalmente, durante la realización de la etapa semi-final de la investigación, en la que se debía realizar toma de muestras en establecimientos, se presentaron una serie de inconvenientes dado la falta de coordinación por parte de establecimientos con sus respectivos departamentos de orientación, al agendar una fecha en la que pudiéramos asistir a realizar las encuestas a los estudiantes.

CAPÍTULO V: CONCLUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se extraen una serie de conclusiones orientadas a las percepciones de docentes y estudiantes de primero y segundo año medio respecto a las metodologías de vocabulario utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (EFL)³⁵ en estudiantes de educación media de la ciudad de Chillán. Si bien es cierto, de acuerdo al Decreto 40 de la ley 18.962, esta es una lengua obligatoria en la malla curricular desde quinto básico (MINEDUC, Decreto 40, 1996), pero aun así existe una amplia brecha entre nuestro estudiantado y el manejo de la lengua. Debido a esta encrucijada es que se le ha dado relevancia a las metodologías de aprendizaje y enseñanza de vocabulario presentes en los planes y programas del ministerio de educación con el fin de examinar su aprobación por parte de ambos individuos, educador y educando. El propósito de lo anterior es dar paso a futuras investigaciones la importante misión de recalcar la implicancia del léxico como base para el manejo de las cuatro habilidades del lenguaje, el aprendizaje y dominio del idioma inglés como lengua extranjera.

En base a lo que antecede, a los objetivos planteados, y a la luz de los resultados presentados, se concluye a través de dos instrumentos evaluativos que existe una discordancia entre la percepción del docente y el alumno. Al examinar las estrategias incluidas en los textos escolares del subsector y utilizadas para la enseñanza de vocablos del idioma inglés, la respuesta de los docentes presenta tendencias a utilizar dos metodologías, palabras claves y en contexto, dentro de la sala de clase. Lo previo indica que los docentes estiman que sus educandos tienen una tendencia mayor a

³⁵ English as a Foreign Language.

aprender y a utilizar el vocabulario de la unidad a través de técnicas y/o actividades que impliquen crear vínculos entre las palabras e imágenes de su significado y también al ejecutarlas en un contexto determinado. Es de suma importancia destacar la apreciación que tienen los pedagogos hacia el estudiantado respecto a estos métodos, la cual distingue alta participación en los alumnos y la creencia de que con estas estrategias sí son capaces de alcanzar los parámetros esperados para cada unidad.

Sin embargo, los hallazgos obtenidos desde el punto de vista docente no apoyan a las respuestas evaluadas de los encuestados, creando una incongruencia al determinar la estrategia que facilita el aprendizaje de léxico. De esta forma, los resultados del alumnado constatan una inclinación hacia el método de asociación de palabras, lo cual significa una predilección a relacionar lo que se les está enseñando a su propio glosario personal de palabras, en lugar de aprenderlas a través de estrategias de palabras claves o desde el contexto mismo.

Otro hallazgo que se identificó en ambos grupos de muestra es la mínima atención a la metodología de procesamiento semántico. Este método que estimula los procesos de almacenamiento léxico presente en los planes y programas se categorizó como un recurso rara vez utilizado por los profesores y desconocido por los alumnos.

Por otra parte, no es quizás tan sorprendente que el instrumento de evaluación revele una fuerte inclinación hacia el aprendizaje a través de actividades prácticas, las cuales les permitan interactuar con el idioma y sus pares, más aún cuando la enseñanza de vocablos con estas metodologías se convierte en aprendizaje didáctico y permite transformar la educación en una experiencia motivadora y enriquecedora para los estudiantes.

En síntesis, esta concepción equivocada entre docente y estudiante(s) conlleva a una barrera entre el completo aprendizaje de vocabulario al no utilizar las técnicas más favorables para el máximo desarrollo del potencial de estos. Por lo tanto, para concluir esta investigación se sugiere crear una ventaja ante la instrucción escolar, al adoptar las metodologías de enseñanza que los estudiantes revelaron como las herramientas para simplificar el aprendizaje de léxico con el solemne fin de conseguir las metas esperadas en el estudio del inglés como lengua extranjera en Chile y lograr la finalidad de un país bilingüe en un futuro próximo.

REFERENCIAS

- Abrudan, C. (2010). *Vocabulary and Language Learning*. Recuperado de <http://anale.steconomieuoradea.ro/volume/2010/n2/023.pdf>
- Adger, C.T. (2002). What teachers need to know about language? *Teaching English as a Second Foreign Language*, 7(3), 6-138. Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/ej27/r3.html>
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *SIMCE*. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International journal of teaching and education*, 3(3), 21-34. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42873283/12-2-213.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=153333085&Signature=5Phwr0%2FV76OYECudFaMMK%2FzOUkw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D%20THE_IMPORTANCE_OF_VOCABULARY_IN_LANGUAGE.pdf
- Álvarez, O. H. (2000). *Dominio de vocabulario, uso del diccionario, análisis contextual, y comprensión lectora de textos en formato hipermedias e impreso*. Baja California, México: Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Recuperado de <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/papers/073/>
- Anónimo. (n.d.). *Vocabulary and Its Importance in Language Learning*. US: TESOL International Association. Recuperado de http://www.tesol.org/docs/books/bk_ELTD_Vocabulary_974
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. In *Psychology of learning and motivation* (tesis de investigación). Universidad de Stanford, Stanford, Estados Unidos. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5e32/b2242241de92d6f20fd315c2bebc1f251cb7.pdf>

- Atkinson, R.C. y Raugh, M.R. (1975). *An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary* (tesis de investigación). Universidad de Stanford, Stanford, Estados Unidos. Recuperado de <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/787843.pdf>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177-181. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Margaret_Mckeown/publication/249134216_Vocabulary_Development_All_Contexts_Are_Not_Created_Equal/links/55d342d108aec1b0429f3365/Vocabulary-Development-All-Contexts-Are-Not-Created-Equal.pdf
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.). *Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*, 147-163. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1987-97117-009>
- Berne, J. y Blachowicz, C. (2008). What Reading teachers say about vocabulary instruction: voices from the classroom? *The Reading Teacher*, 62(4), 314-323. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228626576_What_Reading_Teachers_Say_About_Vocabulary_Instruction_Voices_From_the_Classroom
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/leyes/parlamento\(2009\)leygeneraldeeducacion.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/leyes/parlamento(2009)leygeneraldeeducacion.pdf)
- Bloomfield, L. (1983) *An Introduction to the Study of Language*. Recuperado de http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2282964/component/escidoc:2282963/Bloomfield_1914_introduction.pdf

- Bower, G. H., Clark, M. C., Lesgold, A. M., y Winzenz, D. (1969). Hierarchical retrieval schemes in recall of categorized word lists. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(1), 223-243. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/6ed7/1ee8857558f4f068191ae0326cd4a432c03f.pdf>
- Bravo, R. A. (2011). Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, 37(1), 11-31. Recuperado de <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30686>
- Brown, C. L. (2007). Content-based ESL instruction and curriculum. *Academic Exchange Quarterly*, 11(1), 114. Recuperado de <https://www.questia.com/read/1G1-165912654/content-based-esl-instruction-and-curriculum>
- Burns. (1972) *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Collins ELT: Prentice Hall.
- Cameron, R. (2001). *Language Variation and Change: Critical Concepts in Linguistics*. Recuperado de <https://www.routledge.com/Language-Variation-and-Change/Bayley-Cameron/p/book/9780415731089>
- Cameron, R. (2015). *Language Variation and Change: Critical Concepts in Linguistics*. Recuperado de <https://www.routledge.com/Language-Variation-and-Change/Bayley-Cameron/p/book/9780415731089>
- Cancho, R. F., y Sole, R. V. (2001). The small world of human language. *The Royal Society*, 2261-2265. doi: 10.1098/rspb.2001.1800
- Carroll, J. S. (1986). *A cognitive-process analysis of taxpayer compliance* (tesis de investigación). National Academy of Science, South Padre Island, Texas. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/bcea/7f83435ff11dade5919138e7cba1dece3779.pdf>

- Castillo R. V. (2017). Origen de un proyecto de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta: la idea [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://castillodcuire.files.wordpress.com/2017/02/resumen_hs.pdf
- Censo (2012). *Síntesis de Resultados*. Recuperado de http://estudios.anda.cl/recursos/censo_2012.pdf
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4384094.pdf>
- Coady, J., y Huckin, T. (Eds.). (1997). Second language vocabulary acquisition. *Cambridge University Press*, 21(1), 150-152. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/44486420?seq=1#page_scan_tab_contents
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2010). Research Methods in Education. *The Australian Education Researcher*, 36(2), 147-156. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Keith_Morrison3/publication/44824604_Research_Methods_in_Education/links/5406e3900cf2bba34c1e6fe8/Research-Methods-in-Education.pdf
- Cooper, D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. *Visor*, 73(2), 376. <https://www.amazon.es/mejorar-comprension-lectora-Aprendizaje-visor/dp/8477740739>
- Costa, M. E. (2008). *Una Métrica para la Asociación de palabras: Jung notdead. Doctoral dissertation* (tesis de pregrado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11 (1), 671-684. Recuperado de <http://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Memory%20and%20Revision/Levels%20of%20Processing.pdf>
- Cruz, M. D. L. O. B. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? En IX

- congreso nacional de ASELE (Ed.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática* (pp. 419-429). Recuperado de <http://dialnet-EnfoquesYMetodosEnLaEnsenanzaDeLenguasEnUnPercurso-891460.pdf>
- Davis, F. B. (1972). Psychometric research on comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 7(4), 628-678. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/doi/10.2307/747108>
- De Deyne, S., & Storms, G. (2008). Word associations: Network and semantic properties. *Behavior Research Methods* 40(1), 213-231. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BRM.40.1.213.pdf>
- Educación 2020. (2013). *SIMCE de inglés: la brecha continúa*. Recuperado de <http://educacion2020.cl/noticias/simce-de-ingles-la-brecha-continua/>
- Educarchile (2012). *Bases Curriculares 2012*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/curriculum_al_dia/bases_tecnologia_2012_nuevo.pdf
- EducationFirst EF Chile (2015). *Niveles de dominio del idioma inglés en 65 países a lo largo del mundo*. Recuperado de <https://www.ef.com.es/epi/insights/english-and-society/>
- Elmejrab, E. M., Elhomadi, N. A., Gsibat, E. M., Elmangoush, A. O., & Elgehani, S. A. (2017). *Teaching vocabulary* (tesis de pregrado). University of Benghazi, Benghazi, Libia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/821>
- Exam English (2014). *B1 (Threshold)*. Reino Unido: Exam English. Recuperado de <https://www.examenglish.com/B1/index.php>
- Gipe, J. P., & Arnold, R. D. (1979). Teaching vocabulary through familiar associations and contexts. *Journal of Reading Behavior*, 11(3), 281-285. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1981-11152-001>
- Grabe, W. (2009). Reading in second language: Moving from theory to practice. *Cambridge University Press*, 32(4), 648-650. Doi: 10.1017/S027226310000355

- Grabe, W. y Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 155-157. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/reviews/hood.pdf>
- Harmon, J. M., Wood, K. D., & Keser, K. (2009) Promoting vocabulary learning with interactive word wall. *Middle School Journal*, 40(3), 58-63. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00940771.2009.11495588>
- Hazenberg, S. y Hulstijn, J. H. 1996. Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non- native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17(2), 145-163. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e560/1c1c9138b766747bbc75601cd5d27bf38c93.pdf>
- Higueras, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. L. Miquel y N. Sans (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera*, 9(1), 111-126. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>
- Johnston, P.H. (1981). *Poor knowledge and Reading Comprehension Test Bias* (tesis doctoral). University of Illinois, Illinois, EU. Recuperado de https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17771/ctrstreadtechrepv01_983i00289_opt.pdf?sequence=1
- Romaní, P. (2002). Word association: a resource to raise awareness about semantic relations. *Onomazein*, 7(1), 519-529. Recuperado de <http://dialnet-WordAssociation-6467350.pdf>
- Kibby, M. W. y Rapaport, W. J. (2014). *Contextual vocabulary acquisition: From algorithm to curriculum* (tesis doctoral). State University of New York, NY, EU. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.307.9387&rep=rep1&type=pdf>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Recuperado de <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>

- Krashen, S. (2004). *The input hypothesis: Issues and implications*. Recuperado de <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>
- Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Recuperado de http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(1), 563-575. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf>
- Lelawati, S., Dhiya, S., y Mailani, P. N. (2018). The teaching of English vocabulary to young learners. *Professional Journal of English Education*, 1(2), 95-100. Recuperado de <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/project/article/download/457/63>
- Levin, J. R. (1993). Mnemonic strategies and classroom learning: A 20-year report card. *Elementary School Journal*, 94(2), 235-244. Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461763>
- Linse, C.T. y Nunan, D. (2005) *Practical English Language Teaching: Young Learners*. *Open Journal of Social Science*, 3(6), 208-216. Recuperado de <https://trove.nla.gov.au/work/31884696?q&versionId=38696279>
- Lotto, L. y De Groot, A. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *A journal of research in Language Studies*, 48(1), 31-69. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00032>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. y Levin, J. R. (1985). Maximizing what exceptional students can learn: A review of research on the keyword method and related mnemonic techniques. *Remedial and Special Education*, 6(2), 39-45. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.824.1900&rep=rep1&type=pdf>

- McKeown y Curtis M. E. (Eds.). (1987). *The nature of vocabulary acquisition*. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317768234>
- Meara, P. (1983). *Word associations in a foreign language* (tesis de investigación). Swansea University, Swansea, Reino Unido. Recuperado de <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1983.pdf>
- Menti, A. y Abchi, V. S. (2011). *Enseñar vocabulario a través de la escritura de textos expositivos*. Brasil: Periódicos Electrónicos em Psicología. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492011005000003
- Merry, R. (1980). The keyword method and children's vocabulary learning in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 5(2), 123-136. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1980.tb02438.x>
- MINECON. (2014). *Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030*. Recuperado de <http://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/140307-Documento-Estrategia-Nacional-de-Ingl%C3%A9s-2014-2030.pdf>
- MINEDUC. (1996). *Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación*. Decreto 40. Ley N° 18.962. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=8043>
- MINEDUC. (2004). *Reglamento programa de fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza básica y media de los establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación y por el decreto Ley N° 3.166, de 1980*. Decreto 81. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=226283>
- MINEDUC. (2011). *Programa Inglés Abre Puertas*. Recuperado de <https://ingles.mineduc.cl/campamentos-de-ingles/>

- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares del Idioma Extranjero Inglés. Educación Básica*. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_14.pdf
- MINEDUC. (2016). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34641_bases.pdf
- MINEDUC (2017). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34641_bases.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Nagy, W. E. (1995). *On the role of context in first-and second-language vocabulary learning* (tesis de investigación). University of Illinois, Illinois, EU. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391152.pdf>
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). *Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232601897_Breadth_and_depth_of_vocabulary_knowledge_Implications_for_acquisition_and_instruction
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American educational research journal*, 24(2), 237-270. Recuperado de <https://doi.org/10.3102%2F00028312024002237>
- Nagy, W., & Anderson, R. (2006). Teaching Word-Learning Strategies. *The Vocabulary Book*, 91-118. Recuperado de http://www.lausd.net/Corona_EL/Vocabulary/Entries/2008/10/30_Teaching_Word-Learning_Strategies_files/The%20Vocabulary%20Book%20Chapter%205-Graves.pdf

- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Recuperado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269892.pdf>
- Nunan, D. (2004). Task- Based Language Teaching. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(3), 1-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(4), 1-25. Recuperado de <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Pérez, A. S. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques. *Sociedad General Española de Librería* 1(1), 1-32. Recuperado de https://ele.sgel.es/ficheros/materiales/downloads/ensidiomas100_1248.pdf
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare* 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Post, M. (2007). *Word association responses, lexical development and the relationship within the mental lexicon of second language learners* (tesis de maestría). University of Birmingham, Birmingham, Reino Unido. Recuperado de <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/lexis/MPostLexisRelationshipsWithintheMentalLexicon.pdf>
- Pressley, M., Levin, J. R. y Delaney, H. D. (1982). The mnemonic keyword method. *Review of Educational Research*, 52(1), 61-91. Recuperado de <https://doi.org/10.3102%2F00346543052001061>
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Recuperado de <http://assets.cambridge.org/97805216/21823/sample/9780521621823wsc00.pdf>
- Real Academia Española. (2014). Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Recuperado de <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>

- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Recuperado de <http://www.espacomarcicosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-richards-and-theodore-s-rodgers.pdf>
- Russ, R. (2010). *Word Association What can It Tell Us about Vocabulary Acquisition?* Recuperado de https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_forum/9/3_robin.pdf
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary Language Teaching*. Recuperado de <http://assets.cambridge.org/052166/0483/sample/0521660483wsn01.pdf>
- Schmitt, N. y McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Recuperado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/97042211.pdf>
- Siegel, S. y Castellan, N. J. (1995) Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. *Editorial Trillas*, 4(1), 195-196. Recuperado de <http://dialnet-SiegelSCastellanNJ1995EstadisticaNoParametricaApli-6170908.pdf>
- Skolverket (2011), *Ämnesplanför Moderna Språk, gymnasieskolan (Plan de Estudio para Lenguas Extranjeras en la Educación Media)*. Recuperado de http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm;jsessionid=7C75EBE7BB1E04D81B1E9B9FDA227167?subjectCode=MOD
- Stern, H.H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(5). Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPaper.s.aspx?ReferenceID=1893429](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPaper.s.aspx?ReferenceID=1893429)
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1987-97117-006>

- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-105). Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1987-97117-006>
- Taylor, L. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Recuperado de <https://trove.nla.gov.au/work/17459415?q&versionId=20473463>
- Vila, I. (1989). La Metodología en la Enseñanza de Segundas Lenguas y el Enfoque Comunicativo. *Comunicación, lenguaje y educación* 1(2), 91-93. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02147033.1989.10820888>
- Wallace, C. (1992). Pre-reading Assignments: Promoting Comprehension of Classroom Textbook Materials. *Science and Education Publishing*, 2(9), 817-822. Recuperado de <http://pubs.sciepub.com/education/2/9/17/index.html>
- Wang, D. (2000). Vocabulary acquisition: Implicit learning and explicit teaching. *National Institute of Education*, 2000(2), 15-22. Recuperado de <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/3825/3/REACT-2000-2-15.pdf>
- Webb, S. (2009). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a foreign Language*, 20(2), 232-245. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2008/webb/webb.pdf>
- Widyasari, F. E. (2018). Teaching Vocabulary by Enhancing Students' Spatial-Visual Intelligence. *Asian EFL Journal Press*, 20(1), 19-26. Recuperado de https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.asian-efl-journal.com/wp-content/uploads/AEFLJ-Quarterly-Volume-20-Issue-1-2018.pdf&hl=en_US
- Zimmerman, C. B. (1998). *Historical trends in second language vocabulary instruction*. Recuperado de <http://cco.cup.cam.ac.uk/chapter.jsf?bid=CBO9781139524643&cid=CBO9781139524643A010>

ANEXOS

ANEXO A: ENCUESTA DOCENTE

Investigación Estrategias Metodológicas para Enseñar Vocabulario

CUESTIONARIO DOCENTE

Seminario de Título: Estrategias metodológicas de vocabulario utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán.

Objetivo: Examinar las estrategias metodológica utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (EFL) en estudiantes de educación media.

A continuación, encontrará una serie de preguntas destinadas a conocer su reflexión sobre las metodologías utilizadas para la enseñanza del inglés como idioma extranjero. Mediante esto queremos reconocer las metodologías que los educadores utilizan para la enseñanza de vocabulario del idioma extranjero inglés en la sala de clases. El cuestionario contiene ocho dimensiones con 34 preguntas en total. Por favor lea las descripciones al inicio de cada sección y conteste la alternativa que más se acerca a lo que usted piensa. Sus respuestas son confidenciales y serán reunidas junto a las respuestas de cuatro establecimientos como parte de nuestra muestra. Muchas gracias

ENCUESTA

CUESTIONARIO DOCENTE

Instrucciones: Estimado(a) docente: Se le ha hecho entrega de un documento donde se le solicita responder las siguientes preguntas, marcando con una "X" la opción que más se acerque a su realidad. Se le pide responderlas con sinceridad, considerando su desempeño como docente dentro del establecimiento educacional.

DEBE USAR

SIEMPRE: para indicar que se realiza con mucha frecuencia

A VECES: para indicar que se realiza en algunas oportunidades

RARA VEZ: para indicar que se realiza con una frecuencia muy baja

NUNCA: para indicar que no se realiza

ATENCIÓN: En la dimensión **A(Dimensión Identificación Personal)** y en la dimensión **B (Dimensión del establecimiento)**, desde la pregunta número 1 hasta la pregunta número 7, deberá marcar con una "X" la opción que mejor represente su respuesta. Desde la pregunta número 8 al número 10, deberá marcar con una "X" SI o NO en relación a su respuesta.

A. Dimensión Identificación Personal

Datos personales	Respuesta		
1. Sexo	Masculino	<input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>
2. Edad	___ años <input type="text"/>		
3. ¿Cuántas horas trabaja a la semana?	20 a 30 hrs. <input type="checkbox"/>	30 a 45 <input type="checkbox"/>	hrs. <input type="text"/>

B. Dimensión del establecimiento

Datos del establecimiento y de su desempeño como profesional de la educación.	Respuesta		
4. Establecimiento educacional en el que trabaja	Municipal <input type="checkbox"/>	Particular Subvencionado <input type="checkbox"/>	
5. ¿Cuánto tiempo ha ejercido como docente?	De 1 a 3 años <input type="checkbox"/>	De 4 a 6 años <input type="checkbox"/>	De 7 a más <input type="checkbox"/>
6. Dentro de su carga horaria, ¿Cuántas horas tiene asignadas para planificación y preparación de clases?	horas asignadas <input type="text"/>		
	SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
7. ¿Ha realizado usted capacitación por motivación propia?	<input type="checkbox"/>		
8. Capacitación facilitada por el establecimiento	<input type="checkbox"/>		
9. Utiliza los libros del MINEDUC en la realización de sus clases	<input type="checkbox"/>		

C. Dimensión Didáctica		Respuesta			
Estrategias metodológicas utilizadas por el docente dentro del aula escolar		Siempre	A veces	Raravez	Nunca
10.	Utilizo recursos didácticos que signifiquen a los alumnos la memorización de palabras.				
11.	Utilizo recursos didácticos que signifiquen a los alumnos la adquisición de vocabulario a través del contexto				
12.	Utilizo recursos didácticos que signifiquen a los alumnos la adquisición de vocabulario a través de palabras claves/keywords				
13.	Utilizo recursos didácticos que signifiquen a los alumnos la adquisición de vocabulario a través de asociación de palabras con conocimiento previo				

D. Dimensión Bases Curriculares y Planes y Programas de estudio		Respuesta			
Enfoque de la asignatura y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.		Siempre	A veces	Raravez	Nunca
14.	Los estudiantes son capaces de usar el idioma de acuerdo a un contexto, una situación, una función y unos participantes determinados.				
15.	Los estudiantes utilizan vocabulario relacionado a la unidad para expresar y negociar ideas y/o opiniones.				
16.	Los estudiantes son capaces de usar oraciones conectadas entre sí para expresar mensajes con fluidez.				
17.	Considero posibles diferencias culturales para tener una actitud empática y respetuosa dentro de la sala de clases.				
18.	Los estudiantes son capaces de desarrollar aprendizaje colaborativo y cooperativo, como también significativo.				

E. Enfoque comunicativo para el aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera: Vocabulario y su implicancia en las cuatro habilidades.

Enseñanza de vocabulario para el desarrollo de las cuatro habilidades que componen al enfoque comunicativo.		Respuesta			
		Siempre	A veces	Raravez	Nunca
19.	La mayoría de los estudiantes son capaces de reconocer vocabulario temático de la unidad y palabras claves en actividades de comprensión auditiva.				
20.	La mayoría de los estudiantes son capaces de aplicar vocabulario temático de la unidad en actividades de expresión oral.				
21.	La mayoría de los estudiantes son capaces de reconocer el vocabulario temático de la unidad y palabras claves en actividades de comprensión lectora.				
22.	La mayoría de los estudiantes son capaces de aplicar el vocabulario temático de la unidad en actividades de expresión escrita.				

F. Dimensión Planificación		Respuesta			
Planificación semestral y anual del establecimiento educacional		Siempre	A veces	Raravez	Nunca
23.	Planifico actividades como debates, exposiciones, diálogos, lectura grupal, opinión, entre otros para fomentar el aprendizaje del vocabulario de la unidad.				
24.	Planifico actividades que permitan a los estudiantes trabajar grupal o individualmente para lograr un aprendizaje colaborativo y cooperativo.				
25.	Planifico diferentes tipos de actividades de repetición, predicción y deducción para fomentar el aprendizaje del vocabulario de la unidad.				
26.	Planifico en base a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.				

G. Dimensión Innovación

Propuestas innovadoras para facilitar la enseñanza de vocabulario del idioma Inglés.	Respuesta			
	Siempre	A veces	Raravez	Nunca
27. Utilizo metodologías creativas para que se les facilite a los alumnos la memorización de nuevos vocablos				
28. Utilizo recursos originales y adaptados de acuerdo al contexto de los alumnos del curso para un mejor aprendizaje.				
29. Utilizo diferentes estrategias para el aprendizaje de vocabulario a través de palabras claves o keywords				
30. Utilizo recursos didácticos creativos para que los alumnos adquieran nuevas palabras a través de la asociación de vocablos				
31. Utilizo recursos TIC's para que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea novedoso y llamativo para los estudiantes.				

H. Dimensión Valorativa

Opinión del docente respecto a las estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (ESL).

a) ¿Con cuál de estas cuatro estrategias siente que sus estudiantes logran un mejor aprendizaje?

- i. Palabras claves
- ii. Metodología Contextual
- iii. Proceso Semántico
- iv. Asociación de Palabras

b) ¿Cuál de estas cuatro estrategias metodológicas es más utilizada por usted en los niveles anteriormente mencionados (I° y II° E.M.)? ¿Por qué?

c) ¿Con cuál de estas cuatro estrategias metodológicas logra mayor resolución de ejercicios en los estudiantes? ¿Por qué?

Muchas gracias

ANEXO B: ENCUESTA ESTUDIANTES

Investigación Estrategias Metodológicas para Enseñar Vocabulario

CUESTIONARIO ESTUDIANTE

Seminario de Título: Estrategias metodológicas de vocabulario utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán.

Objetivo: Examinar las estrategias metodología utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (EFL) en estudiantes de educación media.

A continuación, encontrarás una serie de preguntas destinadas a conocer tu reflexión sobre las metodologías utilizadas para la enseñanza del inglés como idioma extranjero en la sala de clases. Mediante esto queremos reconocer cual es el entendimiento de los alumnos sobre las metodologías de la enseñanza de vocabulario. El cuestionario contiene ocho dimensiones con 36 preguntas en total. Por favor lee las descripciones al inicio de cada sección y contesta la alternativa que más se acerca a lo que tu piensas. Tus respuestas son confidenciales. Muchas gracias.

ENCUESTA

CUESTIONARIO ESTUDIANTE

Instrucciones: Estimado estudiante, se te ha hecho entrega de un documento donde se te solicita responder las siguientes preguntas, marcando con una "X" la opción que más se acerque a tu realidad como estudiante. Se te pide responderlas con sinceridad, considerando tu desempeño dentro del establecimiento educacional (colegio).

DEBES USAR

- SIEMPRE: para indicar que se realiza con mucha frecuencia
- A VECES: para indicar que se realiza en algunas oportunidades
- RARA VEZ: para indicar que se realiza con una frecuencia muy baja
- NUNCA: para indicar que no se realiza

ATENCIÓN: En la dimensión **A (Dimensión Identificación Personal)**, desde la pregunta número 1 a la número 4, deberás marcar con una "X" la opción que mejor represente tu respuesta. En la dimensión **B (Datos de la Asignatura)**, en la pregunta número 5, deberás marcar con una "X" SI o NO dependiendo de tu respuesta; desde la pregunta número 6 a la número 8, deberás marcar con una "X" la opción que mejor represente tu respuesta. En la dimensión **C (Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario)**, desde la pregunta número 9 al número 12, deberás marcar con una "X" SI o NO dependiendo de tu respuesta.

A. Dimensión Identificación Personal

Datos personales	Respuesta	
1. Sexo	F	M
2. Edad	14-15	16-17
3. Curso	1°	2°
4. Tipo de establecimiento	Municipal	ParticularSubvencionado

B. Datos de la asignatura

Datos de la asignatura idioma extranjero inglés	Respuesta	
	Si	No
5. ¿Te gusta la asignatura de inglés?		
6. ¿Cuántos profesores has tenido en la asignatura de inglés?	<input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-4	<input type="checkbox"/> 5 o más
7. ¿Cuántas horas de inglés tienes a la semana?	<input type="checkbox"/> De 1 a 2 horas <input type="checkbox"/> De 5 a 6 horas	<input type="checkbox"/> De 3 a 4 horas

C. Conceptos claves

Estrategias para el aprendizaje de vocabulario en la enseñanza del idioma extranjero inglés.	Respuesta	
	Si	No
8. Está familiarizado con el concepto contextual o <i>Context</i>		
9. Está familiarizado con el concepto palabras clave o <i>Keywords</i>		
10. Está familiarizado con el concepto asociación de palabras o <i>Word Association</i>		
11. Está familiarizado con el concepto redes semánticas o <i>SemanticProcessing</i>		

D. Enfoque comunicativo para el aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera: Vocabulario y su implicancia en las cuatro habilidades.

Enseñanza de vocabulario para el desarrollo de las cuatro habilidades que componen al enfoque comunicativo (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita).	Respuesta			
	Siempre	A veces	Raravez	Nunca
12. En las actividades de comprensión auditiva, reconozco el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.				
13. En las actividades de expresión oral, aplico el vocabulario temático de la unidad.				
14. En las actividades de comprensión lectora, reconozco el vocabulario temático de la unidad y palabras claves.				
15. En las actividades de expresión escrita, aplico el vocabulario temático de la unidad.				

E. Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario: Aprendizaje en contexto

Estrategias para aprender vocabulario mediante el contexto	Respuesta			
	Siempre	A veces	Raravez	Nunca
16. Aprendo mejor nuevas palabras desde un aprendizaje explícito (claro) que un aprendizaje implícito (oculto).				
17. Aprendo mejor nuevas palabras cuando relaciono sus significados con la información y el contexto en que se presentan estas palabras en un texto en inglés.				
18. Es fácil descubrir el significado de una nueva palabra infiriendo (concluyendo) su sentido dentro de un texto.				
19. Aprendo de forma más duradera nuevas palabras cuando descubro su significado en la lectura de un texto.				
20. Soy capaz de descubrir el significado de nuevas palabras solo utilizando el contexto, y sin ayuda de un diccionario o del docente.				

F. Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario: Aprendizaje a través de keyword (palabras claves)

Estrategias para adquirir vocabulario mediante actividades que permiten relacionar y utilizar palabras presentadas al inicio de la clase.	Respuesta			
	Siempre	A veces	Raravez	Nunca
21. Aprendo una mayor cantidad de vocabulario cuando relaciono palabras mostradas por el profesor al inicio de la clase dentro de las actividades de la clase.				
22. Aprendo nuevas palabras de forma duradera cuando me dan una lista de vocabulario para utilizar dentro de las actividades de la clase.				
23. Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando me entregan un glosario de palabras para buscar autónomamente sus significados en un diccionario.				
24. Durante mis clases de inglés, el profesor me enseña palabras relacionadas a la unidad, utilizando tarjetas e imágenes para entender sus significados.				

G. Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario: Aprendizaje a través de asociación de palabras claves

Estrategias para adquirir vocabulario a través de la asociación de palabras con imágenes, sinónimos, antónimos, etc.	Respuesta			
	Siempre	A veces	Raravez	Nunca
25. Aprendo una mayor cantidad de vocabulario cuando asocio las palabras nuevas con colores, imágenes, sinónimos, antónimos, canciones, marcas, etc.				
26. Soy capaz de entender el significado de una nueva palabra cuando la asimilo con otra palabra que suene de forma similar.				
27. Aprendo de forma duradera nuevo vocabulario cuando lo asocio con sinónimos.				
28. Aprendo de forma duradera nuevo vocabulario cuando asocio palabras en inglés con su sinónimo en español.				
29. Es fácil aprender nuevo vocabulario cuando lo asocio con palabras que ya conozco.				

H. Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario: Aprendizaje a través de procesamiento semántico

Estrategias para conocer los significados de las palabras mediante su comprensión y memorización.	Respuesta			
	Siempre	A veces	Raravez	Nunca
30. Aprendo una mayor cantidad de vocabulario cuando memorizo las palabras				
31. Aprendo y reconozco mejor las palabras cuando puedo ver, leer y/o escuchar su significado por mí mismo, que cuando es presentada por el docente.				
32. Aprendo y reconozco mejor nuevas palabras cuando estas son cercanas o familiares a mi vida personal.				
33. Es más fácil aprender palabras memorizándolas que usándolas.				
34. Soy capaz de memorizar mejor palabras a corto plazo que a largo plazo.				

I. Dimensión Valorativa

Opinión del estudiante respecto a las estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (EFL).

a. ¿Con cuál de estas cuatro estrategias metodológicas sientes que aprendes más vocabulario en inglés?

- v. En contexto
- vi. Palabras Claves
- vii. Asociación de Palabras
- viii. Procesos Semánticos

b. ¿Con cuál de las cuatro estrategias metodológicas te sientes más motivado para aprender nuevo vocabulario en inglés? Fundamenta tu respuesta.

c. ¿Qué actividad realizada por tu profesor ha facilitado la adquisición de nuevo vocabulario en inglés? Explique

Muchas Gracias

ANEXO C: CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

Quien suscribe, Claudia Anabalón Toledo, Académica de la Escuela de Pedagogía en Inglés de la Universidad del Bío-Bío, dirige un seminario de título, cuya investigación se titula: “Estrategias metodológicas de vocabulario utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán.”, desarrollada por las estudiantes: Monserrat Catalina Alvial Campos, Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra y Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez.

El objetivo del estudio es Examinar las estrategias metodología utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (EFL) en estudiantes de educación media. Usted ha sido seleccionado para participar en esta investigación, la cual consiste en una evaluación perceptiva de las estrategias metodológicas utilizadas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media. Deberá contestar dos encuestas enfocadas principalmente en la identificación y percepción del uso de cuatro estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de vocabulario; estas cuatro estrategias (o metodologías) son: Metodología de Palabras Claves; Metodología Contextual; Proceso Semántico y Asociación de Palabras.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y será utilizada sólo para efectos de esta investigación. Su nombre no será utilizado y la información será sólo almacenada por las investigadoras en las dependencias institucionales, no existiendo copias de esta.

Usted tiene derecho de retirar el consentimiento para su participación en cualquier momento.

El estudio no conlleva ningún riesgo para su salud ni recibe ningún beneficio. No recibirá compensación por participar. Los resultados grupales estarán disponibles en la Escuela de Pedagogía en Inglés de la Universidad del Bío-Bío si desea solicitarlos. Si tiene alguna pregunta sobre este seminario de título, se puede comunicar con la profesora Srta. Claudia Anabalón Toledo al fono (42) 2 463499 ó al correo canabalon@ubiobio.cl

ACEPTACIÓN

Yo, _____, he leído el procedimiento descrito arriba. Las investigadoras me han explicado el estudio y han contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio de las Srtas. Monserrat Alvial, Alejandra Castro y Valentina Flores, sobre: “Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media”.

Firma participante
Monserrat Alvial
Alejandra Castro
Valentina Flores

ANEXO D: CARTA AL DAEM

Chillán, Abril de 2018

Sr. Nelson Marín Ávila

Director Departamento de Administración de Educación Municipal de Chillán

Presente

Estimado Sr. Marín:

Dentro del marco de formación de estudiantes de pregrado de la Universidad del BíoBío, en este caso de la carrera Pedagogía en Inglés, se incluye en el último año, la elaboración del "Proyecto de Título" que consiste en una investigación llevada a cabo por los estudiantes, en el área de educación o de especialidad.

Es con este motivo, que las estudiantes: Monserrat Catalina Alvial Campos, Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra y Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez, estudiantes de quinto año de dicha carrera y universidad, están desarrollando la investigación en el Área de Inglés, postulando la temática "Estrategias metodológicas de vocabulario utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán", cuya profesora guía es la Académica Claudia Anabalón Toledo.

Como se puede apreciar en el título de nuestro proyecto, es de nuestro interés poder llevar a cabo nuestra investigación en 4 establecimientos de la comuna: en el Colegio Técnico profesional profesor Enrique Salinas Buscovich, Colegio San Fernando, Liceo Narciso Tondreau y Liceo Marta Brunet Bicentenario. Para esto, necesitamos encuestar y realizar un test estandarizado a estudiantes de Primero y Segundo Medio como también a sus respectivos profesores de Inglés de tales establecimientos, para lo cual necesitamos la autorización con el fin de poder intervenir en un día de clases de los cursos mencionados de cada establecimiento.

Cabe destacar que dicha intervención no involucra gastos para ningunos de los establecimientos previamente mencionados y que se intentará en la medida posible, no interferir en el funcionamiento regular de las actividades de los estudiantes y establecimientos. Es importante también señalar que antes de realizar la investigación en terreno, se entregará un consentimiento informado tanto a estudiantes como profesores para que estén al tanto que sus resultados serán utilizados con el fin de una investigación y también para explicar cómo podrán ellos aportar a este proyecto.

Las alumnas que llevarán a cabo esta actividad son:

Monserrat Catalina Alvial Campos: RUT: 18.410-786-4

Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra: RUT: 18.430.998-K

Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez: RUT: 18.772.921-1

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atte.

Sandra Molina Castillo

Directora Escuela de Pedagogía en Inglés

Universidad del BíoBío

ANEXO E: CARTA A LOS COLEGIOS

Chillán, Mayo de 2018
Sra. Marisel Recabal Troncoso
Directora Colegio San Fernando
Presente

Estimada Sra:

Dentro del marco de formación de estudiantes de pregrado de la Universidad del Bío Bío, en este caso de la carrera Pedagogía en Inglés, se incluye en el último año, la elaboración del "Proyecto de Título" que consiste en una investigación llevada a cabo por los estudiantes, en el área de educación o de especialidad.

Es con este motivo, que las estudiantes: Monserrat Catalina Alvial Campos, Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra y Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez, estudiantes de quinto año de dicha carrera y universidad, están desarrollando la investigación en el Área de Inglés, postulando la temática "Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (ESL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán", cuya profesora guía es la Académica Claudia Anabalón Toledo.

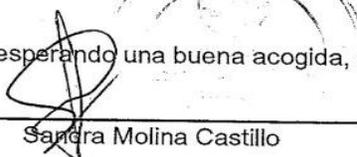
Como se puede apreciar en el título de nuestro proyecto, es de nuestro interés poder llevar a cabo nuestra investigación en 4 establecimientos de la comuna: en el Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich, Colegio San Fernando, Liceo Narciso Tondreau y Liceo Marta Brunet. Para esto, necesitaremos encuestar a estudiantes de Primero a Cuarto Medio como también a sus respectivos profesores de Inglés de tales establecimientos, para lo cual solicitamos la autorización con el fin de poder intervenir en un día de clases de los cursos mencionados de cada establecimiento.

Cabe destacar que dicha intervención no involucra gastos para ningunos de los establecimientos previamente mencionados y que se intentará en la medida posible, no interferir en el funcionamiento regular de las actividades de los estudiantes y establecimientos. Es importante también señalar que antes de realizar la investigación en terreno, se entregará un consentimiento informado tanto a estudiantes como profesores para que estén al tanto que sus resultados serán utilizados con el fin de una investigación y también para explicar cómo podrán ellos aportar a este proyecto.

Las alumnas que llevarán a cabo esta actividad son:

Monserrat Catalina Alvial Campos:	RUT: 18.410-786-4
Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra:	RUT: 18.430.998-K
Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez:	RUT: 18.772.921-1

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atte.


Sandra Molina Castillo

Directora Escuela de Pedagogía en Inglés
Universidad del Bío Bío

Chillán, Mayo de 2018
Sr. Ángelo Méndez Mora
Jefe UTP Colegio San Fernando
Presente

Dentro del marco de formación de estudiantes de pregrado de la Universidad del Bío Bío, en este caso de la carrera Pedagogía en Inglés, se incluye en el último año, la elaboración del "Proyecto de Título" que consiste en una investigación llevada a cabo por los estudiantes, en el área de educación o de especialidad.

Es con este motivo, que las estudiantes: Monserrat Catalina Alvial Campos, Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra y Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez, estudiantes de quinto año de dicha carrera y universidad, están desarrollando la investigación en el Área de Inglés, postulando la temática "Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (ESL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán", cuya profesora guía es la Académica Claudia Anabalón Toledo.

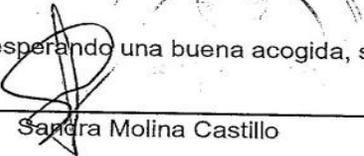
Como se puede apreciar en el título de nuestro proyecto, es de nuestro interés poder llevar a cabo nuestra investigación en 4 establecimientos de la comuna: en el Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich, Colegio San Fernando, Liceo Narciso Tondreau y Liceo Marta Brunet. Para esto, necesitaremos encuestar a estudiantes de Primero a Cuarto Medio como también a sus respectivos profesores de Inglés de tales establecimientos, para lo cual solicitamos la autorización con el fin de poder intervenir en un día de clases de los cursos mencionados de cada establecimiento.

Cabe destacar que dicha intervención no involucra gastos para ningunos de los establecimientos previamente mencionados y que se intentará en la medida posible, no interferir en el funcionamiento regular de las actividades de los estudiantes y establecimientos. Es importante también señalar que antes de realizar la investigación en terreno, se entregará un consentimiento informado tanto a estudiantes como profesores para que estén al tanto que sus resultados serán utilizados con el fin de una investigación y también para explicar cómo podrán ellos aportar a este proyecto.

Las alumnas que llevarán a cabo esta actividad son:

Monserrat Catalina Alvial Campos:	RUT: 18.410-786-4
Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra:	RUT: 18.430.998-K
Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez:	RUT: 18.772.921-1

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atte.


Sandra Molina Castillo

Directora Escuela de Pedagogía en Inglés
Universidad del Bío Bío

Chillán, Mayo de 2018
Sr. Ricardo Pérez Ortiz
Director Liceo Marta Brunet
Presente

Estimado Sr:

Dentro del marco de formación de estudiantes de pregrado de la Universidad del Bío Bío, en este caso de la carrera Pedagogía en Inglés, se incluye en el último año, la elaboración del "Proyecto de Título" que consiste en una investigación llevada a cabo por los estudiantes, en el área de educación o de especialidad.

Es con este motivo, que las estudiantes: Monserrat Catalina Alvial Campos, Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra y Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez, estudiantes de quinto año de dicha carrera y universidad, están desarrollando la investigación en el Área de Inglés, postulando la temática "Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (ESL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán", cuya profesora guía es la Académica Claudia Anabalón Toledo.

Como se puede apreciar en el título de nuestro proyecto, es de nuestro interés poder llevar a cabo nuestra investigación en 4 establecimientos de la comuna: en el Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich, Colegio San Fernando, Liceo Narciso Tondreau y Liceo Marta Brunet. Para esto, necesitaremos encuestar a estudiantes de Primero a Cuarto Medio como también a sus respectivos profesores de Inglés de tales establecimientos, para lo cual solicitamos la autorización con el fin de poder intervenir en un día de clases de los cursos mencionados de cada establecimiento.

Cabe destacar que dicha intervención no involucra gastos para ningunos de los establecimientos previamente mencionados y que se intentará en la medida posible, no interferir en el funcionamiento regular de las actividades de los estudiantes y establecimientos. Es importante también señalar que antes de realizar la investigación en terreno, se entregará un consentimiento informado tanto a estudiantes como profesores para que estén al tanto que sus resultados serán utilizados con el fin de una investigación y también para explicar cómo podrán ellos aportar a este proyecto.

Las alumnas que llevarán a cabo esta actividad son:

Monserrat Catalina Alvial Campos:	RUT: 18.410-786-4
Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra:	RUT: 18.430.998-K
Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez:	RUT: 18.772.921-1

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atte.


Sandra Molina Castillo

Directora Escuela de Pedagogía en Inglés
Universidad del Bío Bío

Chillán, Mayo de 2018
Sr. Claudio Muñoz
Jefe UTP Liceo Marta Brunet
Presente

Estimado Sr:

Dentro del marco de formación de estudiantes de pregrado de la Universidad del Bío Bío, en este caso de la carrera Pedagogía en Inglés, se incluye en el último año, la elaboración del "Proyecto de Título" que consiste en una investigación llevada a cabo por los estudiantes, en el área de educación o de especialidad.

Es con este motivo, que las estudiantes: Monserrat Catalina Alvial Campos, Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra y Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez, estudiantes de quinto año de dicha carrera y universidad, están desarrollando la investigación en el Área de Inglés, postulando la temática "Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (ESL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán", cuya profesora guía es la Académica Claudia Anabalón Toledo.

Como se puede apreciar en el título de nuestro proyecto, es de nuestro interés poder llevar a cabo nuestra investigación en 4 establecimientos de la comuna: en el Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich, Colegio San Fernando, Liceo Narciso Tondreau y Liceo Marta Brunet. Para esto, necesitaremos encuestar a estudiantes de Primero a Cuarto Medio como también a sus respectivos profesores de Inglés de tales establecimientos, para lo cual solicitamos la autorización con el fin de poder intervenir en un día de clases de los cursos mencionados de cada establecimiento.

Cabe destacar que dicha intervención no involucra gastos para ningunos de los establecimientos previamente mencionados y que se intentará en la medida posible, no interferir en el funcionamiento regular de las actividades de los estudiantes y establecimientos. Es importante también señalar que antes de realizar la investigación en terreno, se entregará un consentimiento informado tanto a estudiantes como profesores para que estén al tanto que sus resultados serán utilizados con el fin de una investigación y también para explicar cómo podrán ellos aportar a este proyecto.

Las alumnas que llevarán a cabo esta actividad son:

Monserrat Catalina Alvial Campos:	RUT: 18.410-786-4
Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra:	RUT: 18.430.998-K
Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez:	RUT: 18.772.921-1

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atte.


Sandra Molina Castillo

Directora Escuela de Pedagogía en Inglés
Universidad del Bío Bío

Chillán, Mayo de 2018
Sra. Paulina González Muñoz
Rectora Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich
Presente

Estimada Sra:

Dentro del marco de formación de estudiantes de pregrado de la Universidad del Bío Bío, en este caso de la carrera Pedagogía en Inglés, se incluye en el último año, la elaboración del "Proyecto de Título" que consiste en una investigación llevada a cabo por los estudiantes, en el área de educación o de especialidad.

Es con este motivo, que las estudiantes: Monserrat Catalina Alvia Campos, Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra y Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez, estudiantes de quinto año de dicha carrera y universidad, están desarrollando la investigación en el Área de Inglés, postulando la temática "Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (ESL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán", cuya profesora guía es la Académica Claudia Anabalón Toledo.

Como se puede apreciar en el título de nuestro proyecto, es de nuestro interés poder llevar a cabo nuestra investigación en 4 establecimientos de la comuna: en el Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich, Colegio San Fernando, Liceo Narciso Tondreau y Liceo Marta Brunet. Para esto, necesitaremos encuestar a estudiantes de Primero a Cuarto Medio como también a sus respectivos profesores de Inglés de tales establecimientos, para lo cual solicitamos la autorización con el fin de poder intervenir en un día de clases de los cursos mencionados de cada establecimiento.

Cabe destacar que dicha intervención no involucra gastos para ningunos de los establecimientos previamente mencionados y que se intentará en la medida posible, no interferir en el funcionamiento regular de las actividades de los estudiantes y establecimientos. Es importante también señalar que antes de realizar la investigación en terreno, se entregará un consentimiento informado tanto a estudiantes como profesores para que estén al tanto que sus resultados serán utilizados con el fin de una investigación y también para explicar cómo podrán ellos aportar a este proyecto.

Las alumnas que llevarán a cabo esta actividad son:

Monserrat Catalina Alvia Campos:	RUT: 18.410-786-4
Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra:	RUT: 18.430.998-K
Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez:	RUT: 18.772.921-1

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atte.


Sandra Molina Castillo

Directora Escuela de Pedagogía en Inglés
Universidad del Bío Bío

Chillán, Mayo de 2018
Sr. Clemente Llanos Llanos
Director Liceo Narciso Tondreau
Presente

Estimado Sr:

Dentro del marco de formación de estudiantes de pregrado de la Universidad del Bío Bío, en este caso de la carrera Pedagogía en Inglés, se incluye en el último año, la elaboración del "Proyecto de Título" que consiste en una investigación llevada a cabo por los estudiantes, en el área de educación o de especialidad.

Es con este motivo, que las estudiantes: Monserrat Catalina Alvial Campos, Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra y Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez, estudiantes de quinto año de dicha carrera y universidad, están desarrollando la investigación en el Área de Inglés, postulando la temática "Estrategias metodológicas para la adquisición de vocabulario en la enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (ESL) en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Chillán", cuya profesora guía es la Académica Claudia Anabalón Toledo.

Como se puede apreciar en el título de nuestro proyecto, es de nuestro interés poder llevar a cabo nuestra investigación en 4 establecimientos de la comuna: en el Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich, Colegio San Fernando, Liceo Narciso Tondreau y Liceo Marta Brunet. Para esto, necesitaremos encuestar a estudiantes de Primero a Cuarto Medio como también a sus respectivos profesores de Inglés de tales establecimientos, para lo cual solicitamos la autorización con el fin de poder intervenir en un día de clases de los cursos mencionados de cada establecimiento.

Cabe destacar que dicha intervención no involucra gastos para ningunos de los establecimientos previamente mencionados y que se intentará en la medida posible, no interferir en el funcionamiento regular de las actividades de los estudiantes y establecimientos. Es importante también señalar que antes de realizar la investigación en terreno, se entregará un consentimiento informado tanto a estudiantes como profesores para que estén al tanto que sus resultados serán utilizados con el fin de una investigación y también para explicar cómo podrán ellos aportar a este proyecto.

Las alumnas que llevarán a cabo esta actividad son:

Monserrat Catalina Alvial Campos:	RUT: 18.410-786-4
Alejandra Makarena Castro Matus de la Parra:	RUT: 18.430.998-K
Valentina Paz Teresita Flores Rodríguez:	RUT: 18.772.921-1

Sin otro particular y esperando una buena acogida, se despide atte.


Sandra Molina Castillo

Directora Escuela de Pedagogía en Inglés
Universidad del Bío Bío

ANEXO F: CARTA EXPERTOS VALIDACIÓN DE ENCUESTA

Chillán, Mayo de 2018

Académico/a Escuela de Pedagogía en Inglés

Departamento de Artes y Letras

Estimada

En el contexto de la Actividad de Titulación II nuestro Seminario de Título, titulado: **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE VOCABULARIO UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL) EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE CHILLÁN**, dirigido por la profesora guía Sra. **Claudia Anabalón Toledo**; nos complacería contar con su colaboración en la validación de los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario Docente de Educación Media
2. Cuestionario Estudiante de Educación Media

En el documento que enviamos adjunto se encuentran las instrucciones para completar las tablas en concordancia con los criterios que allí se exponen.

Esperamos contar con su importante evaluación lo antes posible o en el plazo de 5 días a más tardar.

Muchas gracias, de antemano.

Saludos cordiales,

Montserrat Alvial Campos

Alejandra Castro Matus de la Parra

Valentina Flores Rodríguez

Grupo de Seminario de Título

ANEXO G: TABLA JUICIO DE EXPERTOS

VALIDEZ DEL CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTOS

Respetado/a Juez/a:

Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento CUESTIONARIO DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA que forma parte de la investigación: **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE VOCABULARIO UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL) EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE CHILLÁN.**

La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr su validez y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente, aportando al área de la Enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como Lengua Extranjera.

Nombre:

Apellido:

Formación Académica:

Institución:

- **Objetivo de la Investigación:** Elaborar un instrumento de medición para el estudio de estrategias metodológicas de vocabulario utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (efl) en estudiantes de educación media de la ciudad de Chillán
- **Objetivo del juicio de expertos:** validar el contenido del instrumento de medición en cuanto a la suficiencia de los ítems, la claridad sintáctica y semántica, la coherencia, y la relevancia.

Las instrucciones para completar la tabla son:

- **Coefficiente de Concordancia W de Kendall (KCC):** de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.
- **Índice de Validez de Contenido (IVC) de Lawshe:** Marque con una X la alternativa, solo una alternativa por ítem.

TABLA JUICIO DE EXPERTOS

EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE VOCABULARIO UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL) EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE CHILLÁN

a) Coeficiente de Concordancia W de Kendall (KCC)

Este coeficiente se utiliza cuando se quiere conocer el grado de asociación entre los conjuntos de rangos (Siegel&Castellan, 1995), por lo cual es particularmente útil cuando se les solicita a los expertos asignarle rangos a los ítems, por ejemplo, de 1 a 4. El mínimo valor asumido por el coeficiente es 0 y el máximo 1.

b) Índice de Validez de Contenido (IVC) de Lawshe

Este modelo se utiliza para determinar un índice cuantitativo para la validez de contenido de un instrumento objetivo. El modelo que consiste en organizar un Panel de Evaluación de Contenido, integrado por especialistas en la tarea a evaluar, quienes contarán con un ejemplar de la prueba o del conjunto de ítems a analizar y sobre los cuales deberán emitir su opinión en tres categorías: *esencial, útil pero no esencial, no necesario*. Lawshe (1975) propone que estas categorías se asocien con la habilidad, conocimiento o competencia medidos por el ítem para el desempeño de una tarea.

I. ENCUESTA PARA DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA

	JUICIO DE EXPERTOS		Coeficiente de Concordancia W de Kendall (KCC)				Índice de Validez de Contenido (IVC) de Lawshe		
	DIMENSIÓN	PREGUNTA N°	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	ESCENCIAL	ÚTIL PERO NO ESCENCIAL	NO IMPORTANTE
A	Identificación Personal	1 - 3							
B	Del Establecimiento	4 - 9							
C	Didáctica	10 – 13							
D	Bases curriculares, Planes y programas	14 - 18							
E	Enfoque comunicativo: vocabulario e implicancia en las habilidades del lenguaje	19 - 22							
F	Planificación	23 - 26							
G	Innovación	27 - 31							
H	Valorativa	A - C							

II. ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

	JUICIO DE EXPERTOS		Coeficiente de Concordancia W de Kendall (KCC)				Índice de Validez de Contenido (IVC) de Lawshe		
	DIMENSION	PREGUNTA N°	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	ESENCIAL	ÚTIL PERO NO ESENCIAL	NO IMPORTANTE
A	Identificación Personal	1 - 4							
B	Asignatura	5 - 7							
C	Conceptos Claves	8 - 11							
D	Enfoque comunicativo: vocabulario e implicancia en las habilidades del lenguaje	12 - 15							
E	Aprendizaje a través del contexto	16 - 20							
F	Aprendizaje a través de palabras claves	21 - 24							
G	Aprendizaje a través de asociación de palabras	25 - 29							
H	Aprendizaje a través de procesos semánticos	30 - 34							
I	Valorativa	A – C							

ANEXO H: CENSO 2012

26. ¿EN QUÉ IDIOMAS PUEDE TENER UNA CONVERSACIÓN?
(SE PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN)

1. No puede hablar.. <input type="radio"/>	5. Quechua <input type="radio"/>
2. Español..... <input type="radio"/>	6. Rapa Nui..... <input type="radio"/>
3. Mapudungún <input type="radio"/>	7. Inglés..... <input type="radio"/>
4. Aymara..... <input type="radio"/>	8. Otro..... <input type="radio"/>

>> Población que puede sostener una conversación en inglés, según grupo de edad. Censo 2012



Grupo de edad	Nº de personas que habla inglés	Porcentaje para cada grupo de edad
Total País	1.585.027	9,5%
0 a 14 años	119.638	3,33%
15 a 29 años	664.257	16,41%
30 a 44 años	437.453	12,48%
45 a 59 años	220.559	7,15%
60 años o más	143.120	5,94%

ANEXO I: CUADRO RESUMEN DE PLANES Y PROGRAMAS

<p>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</p> <p>NIVEL ED. MEDIA</p>	<p>MÉTODO DE PALABRAS CLAVES (KEYWORDS)</p>	<p>MÉTODO CONTEXTUAL (CONTEXT)</p>	<p>MÉTODO DE PROCESOS SEMÁNTICO (SEMANTIC PROCESSING)</p>	<p>MÉTODO DE ASOCIACIÓN DE PALABRAS (ASOCIATION PROCESSING)</p>
<p>PRIMERO MEDIO</p>	<p>Debería decorarse las salas (diario mural) con tarjeta e imágenes de palabras para que los alumnos puedan acercarse a ellas. Si se trabaja con textos completos, el docente debería presentar un glosario de estas palabras y/o permitir el uso de diccionarios para que los estudiantes completen la actividad y entiendan las ideas principales de los textos. El vocabulario temático de la unidad debería ser presentado a través de palabras claves. Las palabras presentadas deberían ayudar a los estudiantes a comprender expresiones de cantidad.</p>	<p>Los planes y programas de primero medio plantean actividades auditivas y de lectura, ambientadas en contexto, lo cual permitirá aumentar el interés de los estudiantes a la clase y además aprender vocabulario en contexto. Los textos trabajados en clases deberían ser modelos de vocabulario para los estudiantes. Se debe procurar enseñar vocabulario en frases u oraciones completas pero no de manera aislada. Se insiste en el uso de textos narrativos novedosos para que los estudiantes utilicen el idioma y apliquen vocabulario dentro de ideas atractivas para ellos. Se espera que los estudiantes identifiquen y asocien vocabulario dentro de ideas y textos orales y escritos.</p>	<p>Los planes y programas de primero medio plantean que los alumnos deberán aprender diferentes palabras y contextos gramaticales hasta establecer relaciones entre ellas. Estas van aumentando de complejidad a lo largo del año. Los alumnos deberían ser capaces de asociar vocabulario con sus experiencias personales (el docente debe proyectar esta oportunidad en sus planificaciones). Los alumnos deberían percibir el lenguaje, es decir escuchar pronunciación de vocabulario y luego repetir y emitir de manera natural; debe haber una asociación entre estos procesos.</p>	<p>Los planes y programas de primero medio invitan a que el docente guíe a sus estudiantes a través del aprendizaje progresivo de nuevo vocabulario. La idea es que este vocabulario vaya enriqueciéndose gradualmente en el desarrollo del programa. Estas palabras deben ir asociadas a frases y expresiones idiomáticas contextualizadas en las experiencias propias de los estudiantes para que estos puedan entender mejor la palabra en cuestión; además se deben asociar a imágenes para lograr una mejor comprensión. A medida que se enseña vocabulario también se debe asociar con los elementos morfosintácticos de estas palabras. Cada unidad debe trabajarse a través de red de palabras que tengan directa relación con la temática de la unidad.</p>
<p>SEGUNDO MEDIO</p>	<p>Debería decorarse las salas (diario mural) con tarjeta e imágenes de palabras para que los alumnos puedan acercarse a ellas. Si se trabaja con textos completos, el docente debería presentar un glosario de estas palabras y/o permitir el uso de diccionarios para que los estudiantes completen la actividad y entiendan las ideas principales de los textos. El vocabulario temático de la unidad debería ser presentado a través de palabras claves. Las palabras presentadas deberían ayudar a los estudiantes a comprender expresiones de cantidad.</p>	<p>Los planes y programas de segundo medio plantean actividades auditivas y de lectura, ambientadas en contexto, lo cual permitirá aumentar el interés de los estudiantes a la clase y además aprender vocabulario en contexto. Los textos trabajados en clases deberían ser modelos de vocabulario para los estudiantes. Se debe procurar enseñar vocabulario en frases u oraciones completas pero no de manera aislada. Se insiste en el uso de textos narrativos novedosos para que los estudiantes utilicen el idioma y apliquen vocabulario dentro de ideas atractivas para ellos. Se espera que los estudiantes identifiquen y asocien vocabulario dentro de ideas y textos orales y escritos.</p>	<p>Los planes y programas de segundo medio plantean que los alumnos deberán aprender diferentes palabras y contextos gramaticales hasta establecer relaciones entre ellas. Estas van aumentando de complejidad a lo largo del año. Los alumnos deberían ser capaces de asociar vocabulario con sus experiencias personales (el docente debe proyectar esta oportunidad en sus planificaciones). Los alumnos deberían percibir el lenguaje, es decir escuchar pronunciación de vocabulario y luego repetir y emitir de manera natural; debe haber una asociación entre estos procesos.</p>	<p>Los planes y programas de segundo medio invitan a que el docente guíe a sus estudiantes a través del aprendizaje progresivo de nuevo vocabulario. La idea es que este vocabulario vaya enriqueciéndose gradualmente en el desarrollo del programa. Estas palabras deben ir asociadas a frases y expresiones idiomáticas contextualizadas en las experiencias propias de los estudiantes para que estos puedan entender mejor la palabra en cuestión; además se deben asociar a imágenes para lograr una mejor comprensión. A medida que se enseña vocabulario también se debe asociar con los elementos morfosintácticos de estas palabras. Cada unidad debe trabajarse a través de red de palabras que tengan directa relación con la temática de la unidad.</p>