

LA COMBINACIÓN DEL USO LIBRE DE ASOCIACIONES Y LA ESTRATEGIA 'KEYWORDS' EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

MIGUEL GARCÍA LÓPEZ
I.E.S. Heliche de Sevilla (España)

RESUMEN

Este trabajo de investigación estudia la efectividad de un plan de aplicación de estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en Enseñanza Secundaria. Se pone a prueba la combinación de las estrategias *Asociación/elaboración* y *Keywords* (palabras llave) al ser usadas por un grupo experimental (N=23) frente a un grupo de control (N=18) que tiene libertad estratégica. El programa resulta ser beneficioso para el grupo de bajo rendimiento con pruebas que combinan sustantivos, adjetivos, verbos, vocabulario receptivo y productivo, a corto, medio y largo plazo.

PALABRAS CLAVE

Estrategias de aprendizaje, Asociación/elaboración, palabras-llave.

ABSTRACT

This research project studies the effectiveness of a programme of application of vocabulary learning strategies of English as a foreign language in Secondary Education. The combination of *Association/Elaboration* and *Keywords* is examined when it is used by an experimental group (N=23) against a control group (N=18) with strategic freedom. The programme is beneficial for the low performance group with tests that combine nouns, verbs and adjectives, receptive and productive vocabulary and short, medium and long term results.

KEYWORDS

Learning strategies, Association/elaboration, Keywords.

RESUME

Cet projet de recherche étudie l'efficacité d'un programme d'application de stratégies d'apprentissage de vocabulaire de l'anglais comme langue étrangère dans l'Education Secondaire. La combinaison d'Association/elaboration et de mots-clé est examinée quand il est utilisé par un groupe expérimental (N=23) contre une groupe de contrôle (N=18) avec la liberté stratégique. Le program-

me et avantageux por le groupe expérimental avec les tests qui combinent des substantifs, les verbes et les adjectifs, le vocabulaire réceptif et productif et les résultats à court, moyen et long terme.

MOTS-CLES

Stratégie d'apprentissage, Association/elaboration, mots-clé.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte de la importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera y de la necesidad de dotar a los estudiantes de estrategias de aprendizaje para favorecer su retención y recuperación. Para ello analiza la puesta en práctica de un programa de aplicación de estrategias en el aula de Secundaria

La falta de vocabulario es uno de los problemas más frustrantes con los que se encuentra el alumno de Secundaria cuando quiere entender y hacerse entender en la lengua extranjera. No hay duda de que la adquisición incidental es clave, y es de un enorme interés la investigación dedicada a desvelar los mecanismos que la rigen (ver por ejemplo Wesche y Paribakht, 1999). Pero el aprendizaje explícito e intencional de vocabulario tiene su importancia, así como el uso adecuado de estrategias de aprendizaje. Esta aprendizaje cobra especial relevancia en los niveles de Enseñanza Secundaria, ya que los alumnos no poseen aún un vocabulario mínimo (con frecuencia se mencionan las 3000 palabras como el vocabulario mínimo para hacer uso del contexto de forma adecuada) como para que el aprendizaje incidental comience a cobrar verdadera trascendencia. La utilización adecuada de estrategias de aprendizaje puede ayudar bastante en estos niveles iniciales.

Schmitt (1997) distingue entre las estrategias para descubrir el significado de la palabra y estrategias para consolidar la palabra una vez que se ha producido el encuentro con la misma. Las estrategias que nos interesan en este trabajo son las encaminadas a la retención y memorización del vocabulario (tanto forma como significado), para facilitar su posterior recuperación. Las estrategias de memorización no pretenden sustituir a otros métodos de aprendizaje de vocabulario, sino ser una ayuda más (Cohen, 1987, p. 59), especialmente en las etapas en las que los niveles de vocabulario son aún muy escasos.

2. INVESTIGACIÓN PREVIA

La presente investigación es el fruto de otros proyectos desarrollados en años anteriores que consistieron en la puesta en práctica de dos programas de aplicación de estrategias de aprendizaje de vocabulario con grupos naturales de Enseñanza Secundaria Obligatoria. El primer paso fue investigar las estrategias de aprendizaje de vocabulario que utilizan los estudiantes de secundaria de forma espontánea (ver García López, 2000). Se constató que la mayoría son estrategias basadas en la repetición, pero también se observó una tendencia natural a utilizar estrategias de tipo más elaborativo. Esta tendencia apoyó la hipótesis de la posible eficacia del entrenamiento en estrategias sensoriales, semánticas y mnemotécnicas. En primer lugar se midió la eficacia a corto, medio y largo plazo de tres estrategias por separado y posteriormente se puso en práctica un Plan Global que incluía la aplicación conjunta de ocho estrategias (ver García López, 2001). Esta experimentación se llevó a cabo con grupos experimentales que ponían en práctica las nuevas estrategias frente a grupos de control que no recibían entrenamiento estratégico alguno.

Ni la aplicación de un sola estrategia ni la puesta en práctica del Plan Global tuvo la suficiente eficacia a corto, medio y largo plazo frente al grupo de control. Una sola estrategia no es nunca lo suficientemente potente, y un plan demasiado amplio tampoco lo es porque a estas edades la capacidad metacognitiva para decidir qué estrategia es más eficaz en cada caso aún no está lo suficientemente desarrollada (Pressley, Levin y Ghatala, 1984).

La síntesis de ambas experimentaciones nos llevó a configurar la presente combinación de estrategias. Por un lado, se trata de no restringir la instrucción a una sola estrategia, y por otro, no elaborar un programa tan variado que pueda hacer difícil su aplicación por parte de los estudiantes con los que estamos trabajando.

Según Ellis (1994, p. 552) la investigación sobre la utilidad de estrategias debe ir encaminada a estudiar éstas en grupos y no aisladamente. Precisamente el error cometido en muchas ocasiones es el estudio de estrategias aisladas, y no en grupos. Este autor insiste en que la eficacia de las estrategias debe ser investigada por combinaciones de las mismas, para averiguar qué combinaciones son las que producen mejores resultados (Ellis, 1994, p. 559).

Siguiendo esta argumentación, decidimos probar las dos estrategias que en la experimentación anterior demostraron ser más efectivas: el uso libre de *Asociaciones* y *Keywords*.

La estrategia semántica llamada *Asociación / Elaboración* consiste en relacionar el nuevo vocabulario con el que ya poseemos, estableciendo asociaciones significativas y personales. La aplicación de esta estrategia puede realizarse por dos vías diferentes. Por un lado, puede consistir en hacerse consciente de aquellas asociaciones naturales entre las palabras y que son significativas para cualquier hablante o aprendiz de la lengua (asociación semántica). Por otra parte, en lugar de buscar asociaciones naturales, es posible crear asociaciones nuevas, que quizás no tengan nada que ver con el significado original de la palabra ni sean significativas para todos los hablantes nativos o aprendices de L2, pero sí tengan una significación personal (asociación mnemotécnica). Tan importantes pueden ser las asociaciones semánticas como aquellas creadas personalmente por los estudiantes (Channell, 1988). Las estrategias mnemotécnicas son las peor consideradas por los defensores del aprendizaje implícito de vocabulario, en primer lugar por su clara intencionalidad, en segundo lugar por su artificialidad, y en tercer lugar porque trabajan con un significado estático de la palabra. A veces son consideradas como simples “truquillos”, aunque estos recursos facilitan la comprensión y el razonamiento (Cohen, 1990, p. 115). El valor de la mnemotecnia radica en que hace que el estudiante realice un análisis de la palabra; la actividad mental de crear imágenes o “escenarios” contribuye a la formación de conexiones que mejoran la memoria (Cohen, 1987, p. 45). Naturalmente se puede argumentar que estas conexiones son tan artificiales y tan apartadas de las asociaciones naturales que pierden todo tipo de efectividad en la comunicación real. Pero la necesidad de construir un vocabulario al aprender una lengua es tan vital y las posibilidades de exposición tan escasas que la ayuda que proporcionan las estrategias mnemotécnicas puede ser muy valiosa (Paivio y Desrochers, 1981:792). Hay muchos autores e investigadores que apoyan el uso de las estrategias mnemotécnicas, especialmente en las primeras etapas de aprendizaje de la lengua extranjera (por ejemplo, Carter y McCarthy, 1988; Nation, 1990 y 2001; Oxford, 1990; Lawson y Hogben, 1996; Hulstijn, 1997).

La estrategia mnemotécnica denominada *Keywords* es, desde la primera investigación de Atkinson (1975), la más estudiada hasta el momento. Es un tipo concreto de *Asociación / Elaboración* mnemotécnica que consiste en lo siguiente:

1. En primer lugar, se elige la que va a ser la “palabra llave” (keyword). Esta palabra llave es una palabra de L1 que suena como la palabra de L2 que se quiere memorizar, o como parte de la palabra de L2, o simplemente que nos recuerda a ella. Por ejemplo, para aprender la palabra en L2 (inglés) *shark* (tiburón), se podría elegir la palabra en L1 (español) *charco* (ésta es la palabra llave, o “keyword”). Entre estas dos palabras existe una asociación acústica, no semántica.
2. En segundo lugar, se establece una asociación entre la “palabra llave” y el significado de la palabra de L2. Esta asociación se puede realizar con una imagen interactiva o bien a través de una frase que las conecta. Siguiendo nuestro ejemplo, podríamos imaginarnos a un tiburón en un charco.

Esta asociación mnemotécnica puede ser utilizada posteriormente tanto en procesos productivos como receptivos. Cuando el aprendiz de L2 escuche u oiga la palabra *shark*, recordará la “palabra llave” (*charco*) y ésta a su vez le recordará la imagen interactiva con el *tiburón*. Igualmente, cuando quiera producir la palabra, recordará la imagen, ésta le llevará a la “palabra llave”, y ésta le ayudará a reconstruir la palabra en L2 gracias a su similitud ortográfica o fonética.

Keywords es un tipo de asociación mnemotécnica; si no restringimos las asociaciones tan solo a este tipo, estaremos favoreciendo la libertad estratégica que intentábamos promover con el Plan Global. Esta “libertad asociativa” va en la línea promovida por los estudios de Cohen y Aphek (1980, p.222) que insisten en la importancia de permitir a los estudiantes la creación de sus propias asociaciones.

El uso libre de asociaciones se puede adaptar a la variedad de estilos de aprendizaje, ya que se pueden realizar asociaciones de tipo semántico, o asociaciones de tipo mnemotécnico, asociaciones entre palabras de L2 o entre palabras de L2 y L1. Hay estudiantes más predispuestos a usar mnemotecnias que otros (Cohen, 1987, p.49) y palabras con las que es más fácil realizar asociaciones mnemotécnicas que con otras. Es importante que cada estudiante cree sus propias asociaciones, y no limitarse a una sola (Cohen y Aphek, 1980:223).

Tomando como base estas reflexiones parece que la aplicación de la estrategia *Asociar* conjuntamente con *Keywords* puede resultar, en principio, muy beneficiosa, ya que por un lado, se abre el abanico de asociaciones, y por otro se hace hincapié en un tipo de asociación muy

concreto que ha demostrado su eficacia. La unión de estas dos estrategias puede crear una combinación con la suficiente potencia para demostrar su eficacia a corto, medio y largo plazo, productiva y receptivamente, tanto con sustantivos como con adjetivos y verbos.

Estas razones nos llevaron a realizar la siguiente aplicación de las estrategias con el grupo experimental.

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS QUE PARTICIPAN EN LA EXPERIENCIA

Los grupos de alumnos que participan son de de 3º de E.S.O. (edad media:14.7 años); un grupo es el grupo de control (A) (18 alumnos) y otro el experimental (B) (23 alumnos) Los cuestionarios y pruebas iniciales revelaron que la motivación por la asignatura, así como el nivel inicial era claramente superior en el grupo A. En todas las pruebas iniciales (vocabulario, gramática, comprensión lectora, comprensión oral y expresión escrita), el grupo A superó al grupo B, en cuatro de ellas de forma estadísticamente significativa. Podemos afirmar, según el T-test aplicado en los resultados generales que los grupos no parten del mismo nivel inicial ($p=0.001$)¹. Debido a estos resultados, se decidió que el grupo B actuara como grupo experimental, para comprobar la eficacia de las estrategias con el grupo más desfavorecido.

4. APLICACIÓN EN EL AULA DE LAS NUEVAS ESTRATEGIAS

En primer lugar, se llevó a cabo un proceso de reflexión metacognitiva sobre el aprendizaje de vocabulario que motivó a los alumnos para la puesta en práctica de nuevas estrategias (ver García López, 1998).

Entre las diferentes modalidades de aplicaciones de programas de instrucción de estrategias, se optó por una aplicación de las estrategias absolutamente integrada dentro de la programación general del curso,

¹ Los resultados obtenidos en todas las pruebas se compararon por medio de pruebas estadísticas realizadas mediante el programa informático SPSS (Statistical Package for Social Science). Para realizar la comparación de medias obtenidas en las diferentes pruebas se utilizó el subprograma T-TEST. El nivel de confianza con el que se trabaja en todas las pruebas es el 95%; es decir, todos los resultados se refieren a un nivel de significación ≤ 0.05 , por ser el más comúnmente utilizado en los experimentos revisados. Este nivel de significación implica un error máximo del 5% en el rechazo de hipótesis.

y directa, es decir, los alumnos fueron informados explícitamente del valor y propósito de las estrategias. El entrenamiento en estrategias se llevó a cabo en L1.

Se comenzó aplicando la estrategia Asociar, y posteriormente, por tratarse en definitiva de una asociación más elaborada, se aprendió a aplicar *Keywords*.

La aplicación del Programa se desarrolló a lo largo de cinco sesiones en las que se desarrollaron las estrategias junto con las actividades habituales programadas para el curso. En una primera sesión se hizo la presentación de la estrategia *Asociar* y una primera aplicación de la estrategia en grupo, aprovechando una actividad de vocabulario. En una segunda sesión se siguió poniendo en práctica la nueva estrategia con el vocabulario que aparecía en otra actividad. Los alumnos proponían posibles asociaciones y aquellas que eran aceptadas por la mayoría, se escribían en la pizarra. Los alumnos iban comprobando la eficacia de la estrategia porque conseguían recordar bastantes palabras. En una tercera sesión se repartió a los alumnos la hoja dedicada a la estrategia Asociar (ver Apéndice 1), con el fin de profundizar en el posible abanico de asociaciones que se pueden llevar a cabo. Se leyó y comentó en grupo. Después volvieron a realizarse asociaciones con el vocabulario de otra actividad, esta vez intentando aumentar el abanico de posibles asociaciones. Se repasaron las palabras de días anteriores, para hacerles conscientes de la utilidad de la estrategia.

En estas sesiones también pusimos en práctica la estrategias *Colaboración* (ya que realizamos la actividad en grupo e insistimos constantemente en la utilidad de buscar asociaciones con los compañeros) y *Auto-evaluación* (ya que repasábamos las palabras e insistíamos en lo importante que es preguntarse a uno mismo para ver cuáles son las palabras que se recuerdan y cuáles no).

A lo largo de las sesiones anteriores fue perfilándose espontáneamente la estrategia *Keywords*, que en la cuarta sesión ya se hizo explícita. Se comentó a los alumnos que un tipo de asociación particular muy efectiva es la llamada “palabra llave”, que ya habíamos utilizado entre otras asociaciones. Se repartió y comentó la hoja que explica la estrategia *Keywords* (ver Apéndice 2). En esta sesión se dio un paso adelante hacia el uso autónomo de las estrategias. Utilizando el vocabulario de otra actividad se les pidió que realizaran las asociaciones con el compañero (actividad por parejas).

Para demostrar la utilidad de las estrategias estudiadas incluso cuando aparecen palabras nuevas en el proceso de lectura de un texto, se les pidió a los alumnos en una quinta sesión que fueran realizando las asociaciones correspondientes con las palabras nuevas que iban apareciendo en un texto, a la vez que lo íbamos leyendo y comentando en clase.

En esta ocasión se insistió en realizar el esfuerzo de encontrar las asociaciones individualmente y posteriormente ponerlas en común con el compañero. Además se hizo hincapié en que la asociación es tan sólo el camino para recuperar la palabra que se quiere recordar, pero que luego hay que hacer otro esfuerzo por recordar correctamente la ortografía y la pronunciación. Una vez realizada esta actividad, se preguntó a los alumnos si todos comprendían el uso de las estrategias *Asociar* y *Keywords*, obteniéndose una respuesta afirmativa. El proceso fue en todo momento creativo, lúdico y divertido, pues la búsqueda de asociaciones conlleva dar rienda suelta a la imaginación y en muchas ocasiones, al humor.

Para terminar, hay que recordar que todas las actividades especificadas se realizaron también con el grupo de control, y en todas las ocasiones dispusieron un tiempo de estudio personal similar al empleado por el grupo experimental (pero sin la aplicación de las nuevas estrategias).

5. PRUEBAS 1, 2 Y 3 DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO (PREVIAS A LA APLICACIÓN DE LAS NUEVAS ESTRATEGIAS)

El objetivo de estas pruebas es comparar el rendimiento de ambos grupos en el aprendizaje de vocabulario a corto, medio y largo plazo, tanto desde el punto de vista productivo como receptivo, cuando ambos grupos tienen libertad estratégica, es decir antes de la aplicación de las nuevas estrategias.

El vocabulario que aparece en las pruebas jamás se repasa o se practica en clase durante el período que va desde la administración de la prueba por primera vez hasta que se realiza el último test. La realización de todos los tests se llevó a cabo dentro de las horas lectivas correspondientes a la asignatura de inglés de cada grupo. Todas estas horas pertenecen a la primera parte de la mañana (entre las 8.30 y las 11.15), antes del recreo que divide en dos la jornada escolar. De esta forma los dos grupos llevan a cabo la actividad en condiciones similares.

Se realizan tres pruebas de aprendizaje de vocabulario en tres días de clase consecutivos. La prueba 1 consiste en un grupo de 10 sustantivos, la 2 en un grupo de 10 adjetivos y la 3 un grupo de 10 verbos (ver Apéndice 3). El procedimiento de aplicación de las pruebas es el siguiente:

1. En cada una de ellas se hace un pre-test para conocer el nivel inicial, tanto de vocabulario productivo como receptivo. Para el test de vocabulario productivo los alumnos reciben los dibujos correspondientes y han de escribir en una hoja las palabras que conozcan. Posteriormente se hace el de vocabulario receptivo, para lo cual se les pasa, además de los dibujos, una hoja donde aparecen las 10 palabras desordenadas, que el alumno ha de reconocer y colocar en el lugar adecuado. Los datos de estos tests iniciales, realizados en días diferentes, se suman para tenerlos en cuenta de forma global, diferenciando siempre los productivos de los receptivos (los datos obtenidos de esta forma se denominan Global.0).
2. Tras dar a conocer las diez palabras a los alumnos, tienen un tiempo de 10 minutos para memorizarlas. Los alumnos anotan y estudian las palabras en folios especiales dados para la ocasión, y no en sus propios apuntes. Estos folios se recogen para ser utilizados en posteriores ocasiones. Se procede a dar la clase (actividad distractora).
3. Al final de la clase se vuelven a realizar las mismas pruebas productivas y receptivas. Los datos de estas pruebas a corto plazo se suman para tenerlos en cuenta de forma global (los datos obtenidos de esta forma se denominan Global.1).

Hasta este momento, la prueba 1, la 2 y la 3 se han realizado en días diferentes. A partir de ahora se unen las tres.

4. A la semana siguiente se les vuelve a entregar a los alumnos todo el material de estudio (el correspondiente a las 30 palabras) y disponen de 10 minutos para repasarlas. Este repaso se realiza al principio de la clase. Después se procede a dar la clase, y al final de la hora (unos 40 minutos más tarde) se hace un test productivo con las 30 palabras (han de escribir las palabras que recuerden mirando los dibujos) y otro receptiva (además de los dibujos se les pasa una lista con las 30 palabras desordenadas que el alumno

ha de reconocer y colocar en el lugar adecuado). A este test los denominaremos Global.2. Esta prueba mide la retención a corto plazo por segunda vez.

5. A la semana siguiente, se vuelve a realizar exactamente el mismo proceso. Se mide, por tanto, la retención a corto plazo por tercera vez. A este test lo denominamos Global.3. Llegados a este punto, los alumnos han estudiado las 30 palabras en tres ocasiones diferentes, durante tres semanas correlativas.
6. Transcurridas dos semanas, se hacen las pruebas productiva y receptiva de las 30 palabras, pero en esta ocasión sin repaso previo. En este caso si se está midiendo ya la retención a medio plazo. A este test lo denominamos Global.4.
7. Transcurrido un mes desde la última prueba, se hacen por última vez las pruebas productiva y receptiva de las 30 palabras, de nuevo, sin repaso previo. En este caso se está midiendo la retención a largo plazo (test Global.5).

5.1. Resultados de los tests productivos

Los criterios de corrección de las pruebas son los siguientes: en las de vocabulario productivo las palabras han de estar perfectamente deletreadas, sin ningún error ortográfico; en las de vocabulario receptivo se admiten errores ortográficos siempre que esté clara la palabra que se ha identificado y no se pueda confundir con otra.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos globalmente en la Tabla 1 y la Figura 1. Como es lógico, en el test 1, realizado a la hora, cuando se lleva a cabo el primer aprendizaje, es el momento en que se produce mayor subida en los resultados. Los tests 2 y 3 son tests a corto plazo, realizados tras el repaso de todo el grupo de palabras. En el primer repaso es normal que haya un pequeño descenso ya que se controla el aprendizaje de las 30 palabras a la vez. En el segundo repaso los resultados son mayores que en la primera ocasión. Los tests 4 y 5 son a medio y largo plazo, realizados sin repaso, y en ellos, por lo tanto, se produce un descenso en el rendimiento, sobre todo a medio plazo.

A estos resultados se aplicaron T-TESTS para comprobar los casos en que se producen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$). Los datos de este análisis se exponen en la Tabla 2. El resultado global/productivo de los pre-tests (Global.0) otorga para ambos grupos puntos

	A (control)		B (experim.)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Global.0	2.75	2.20	0.59	0.85
Global.1	21.62	6.83	12.04	5.25
Global.2	19.88	8.38	13.45	5.45
Global.3	23.00	6.61	15.18	6.98
Global.4	18.87	7.87	11.27	4.18
Global.5	18.05	8.54	9.38	4.30

Tabla 1. Resultados globales de los tests productivos de las Pruebas 1, 2 y 3 realizadas por los grupos de control y experimental.

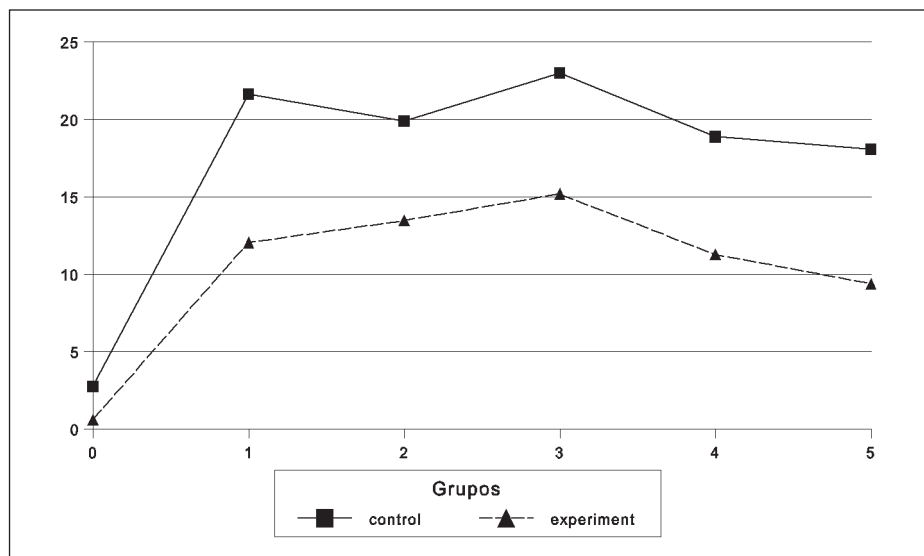


Figura 1. Resultados globales de las Pruebas, 1, 2, 3 en los tests productivos.

de partida significativamente diferentes. Todos los demás tests productivos siguen otorgando ventaja significativa para el grupo de control. Estos resultados eran previsibles de acuerdo con las pruebas iniciales.

Global.0	F= 6.67 p= 0.000*	t(18.29)=3.72 p=0.002*
Global.1	F= 1.69 p= 0.262	t(36)=4.89 p=0.000*
Global.2	F= 2.36 p= 0.067	t(37)=3.57 p=0.006*
Global.3	F= 1.09 p= 0.877	t(37)=3.57 p=0.001*
Global.4	F= 3.45 p= 0.014*	t(22.24)=3.45 p=0.002*
Global.5	F= 3.94 p= 0.005*	t(22.49)=3.81 p=0.001*

Tabla 2. Resultados de la aplicación de T-Tests a los resultados globales de las Pruebas 1,2 y 3 (productivas) (F= valor obtenido tras aplicar la prueba de Fisher para comprobar la igualdad de las varianzas; t= valor obtenido tras aplicar T-Test, indicando los grados de libertad entre paréntesis; p= grado de significación obtenido; se señala con asterisco si $p < 0.05$. Esta forma de mostrar los resultados de T-TESTS se mantendrá a lo largo de todo este trabajo.

5.2. Resultados de los tests receptivos

A continuación se exponen los resultados obtenidos en las pruebas receptivas (Tabla 3 y Figura 2).

	A (control)		B (experim.)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Global.0	12.93	4.34	10.00	4.17
Global.1	27.18	4.21	21.04	6.05
Global.2	25.29	5.08	18.54	6.20
Global.3	26.76	4.52	21.31	5.28
Global.4	22.50	7.35	16.77	4.95
Global.5	24.76	6.18	16.80	5.63

Tabla 3. Resultados globales de los tests receptivos de las Pruebas 1,2 y 3 realizadas por los grupos de control y experimental.

A estos resultados también se aplicaron T-TESTS para comprobar los casos en que se producen diferencias estadísticamente significativas ($=0.05$). Los datos de este análisis se exponen en la Tabla 4.

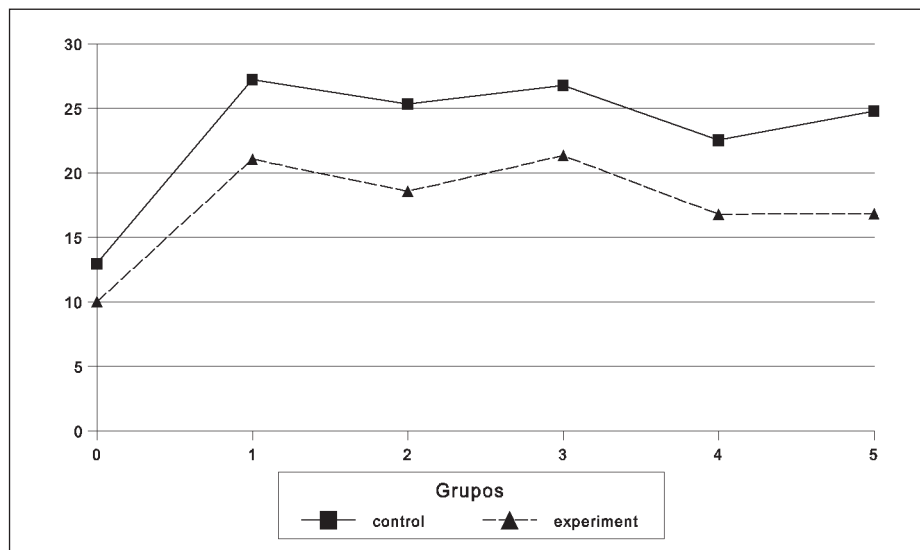


Figura 2. Resultados globales de las Pruebas 1, 2, 3 en los tests receptivos.

Global.0	F=1.08 p=0.849	t(36)=2.11 p=0.042*
Global.1	F=2.07 p=0.154	t(36)=3.48 p=0.001*
Global.2	F=1.49 p=0.422	t(37)=3.64 p=0.001*
Global.3	F=1.37 p=0.529	t(37)=3.39 p=0.002*
Global.4	F=2.21 p=0.119	t(32)=2.69 p=0.011*
Global.5	F=1.20 p=0.688	t(36)=4.14 p=0.000*

Tabla 4. Resultados de la aplicación de T-Tests a los resultados globales de las Pruebas 1,2 y 3 (receptivas).

El resultado global/receptivo de los pre-tests (Global.0) otorga para ambos grupos puntos de partida significativamente diferentes. Todos los demás tests receptivos siguen otorgando ventaja significativa para el grupo de control.

Por tanto, todas las pruebas realizadas antes de la aplicación de las nuevas estrategias para conocer el comportamiento de ambos grupos a corto, medio y largo plazo dejan sin lugar a dudas la superioridad del grupo de control. Al partir el grupo experimental de una situación

claramente desfavorable, el objetivo tras la implantación de las nuevas estrategias no será que el grupo experimental supere al de control, sino una igualación entre ambos grupos. Si la diferencia tan grande que los separa desaparece podremos concluir que la aplicación de las nuevas estrategias ha sido eficaz.

6. PRUEBAS 4, 5 Y 6 DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO (REALIZADAS APLICANDO LAS NUEVAS ESTRATEGIAS)

Tras llevar a cabo el proceso descrito en el punto 4, se pasó a la administración de las Pruebas 4, 5 y 6, consistentes en 10 sustantivos, 10 adjetivos y 10 verbos respectivamente (ver Apéndice 3).

El proceso llevado a cabo es idéntico al de las Pruebas 1, 2 y 3, con la diferencia de que los alumnos del grupo experimental tenían que utilizar las nuevas estrategias, especificando el tipo de asociación que llevaban a cabo para recordar la palabra. Cuando se realizaba el repaso a la 1ª y 2ª semana, se les entregaban sus hojas de estudio con las asociaciones realizadas en la primera ocasión, para que pudieran repasar haciendo uso de ellas o incluso pudieran crear otras nuevas que no completaran en la primera sesión.

6.1. *Resultados de los tests productivos*

A continuación se exponen los resultados obtenidos en conjunto (Tabla 5 y Figura 3). A estos resultados también se aplicaron T-TESTS para comprobar los casos en que se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=0.05$). Los datos de este análisis se exponen en la Tabla 6.

El resultado global/productivo de los pre-tests (Global.0) otorga para ambos grupos puntos de partida significativamente diferentes. Si comparamos estos datos con los obtenidos en los tests iniciales de las Pruebas 1, 2 y 3, vemos que la situación de partida es idéntica a la de aquella ocasión, por lo que podremos comparar el rendimiento a corto, medio y largo plazo en las Pruebas 1, 2 y 3 con el de las Pruebas 4, 5 y 6.

En las pruebas realizadas a la hora, los resultados globales productivos otorgan una diferencia significativa a favor del grupo de control. Por tanto, cuando se mide vocabulario productivo, no hay eficacia a

	A (control)		B (experim.)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Global.0	2.31	2.65	0.28	0.46
Global.1	19.25	7.04	13.28	4.76
Global.2	17.44	8.43	14.04	5.43
Global.3	20.62	7.84	17.50	5.49
Global.4	15.06	8.23	12.77	5.11
Global.5	13.81	7.56	10.81	3.82

Tabla 5. Resultados globales de los tests productivos de las Pruebas 4, 5 y 6 realizadas por los grupos de control y experimental.

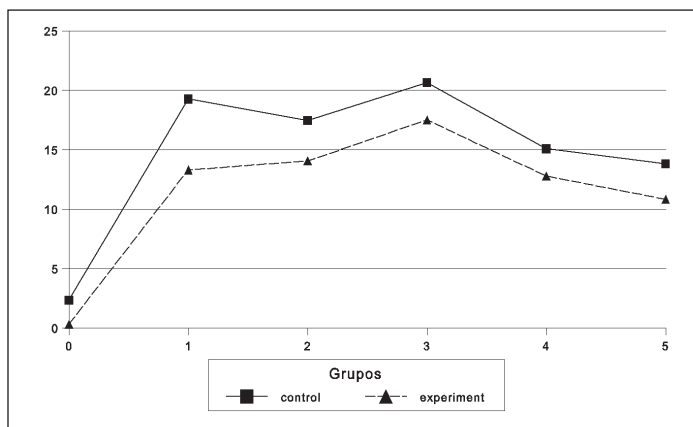


Figura 3. Resultados globales de las Pruebas 4, 5, 6 en los tests productivos.

Global.0	F=32.80 p=0.000*	t(15.70)=3.02 p=0.008*
Global.1	F=2.19 p=0.103	t(35)=3.07 p=0.004*
Global.2	F=2.41 p=0.054	t(39)=1.57 p=0.126
Global.3	F=2.04 p=0.130	t(36)=1.45 p=0.157
Global.4	F=2.59 p=0.045*	t(23.30)=0.98 p=0.336
Global.5	F=3.91 p=0.005*	t(20.59)=1.45 p=0.161

Tabla 6. Resultados de la aplicación de T-Tests a los resultados globales de las Pruebas 4, 5 y 6 (productivas).

corto plazo de las estrategias Asociar+Keywords, corroborando los resultados del primer proyecto de aplicación de estrategias en el que se aplicó Keywords por separado (ver García López, 2001).

En cambio, los resultados varían tras el primer y segundo repaso: la diferencia significativa entre ambos grupos desaparece. El grupo de control sigue teniendo ventaja, pero esta ya no es significativa. Por tanto, el comportamiento productivo a corto plazo tras los repasos ha variado. Las estrategias han demostrado tener efecto a corto plazo cuando se usan repetidamente.

En el test realizado dos semanas más tarde sin repaso, tampoco hay diferencia significativa entre ambos grupos, confirmándose por tanto la eficacia de las estrategias a medio plazo. Ocurre exactamente lo mismo en el test realizado al mes sin repaso (Global.5) probándose por tanto también la eficacia de las estrategias a largo plazo. Por tanto, en los tests productivos, y exceptuando el realizado a corto plazo tras el primer estudio, el Plan de estrategias ha conseguido igualar a dos grupos que eran claramente diferentes, tanto a corto plazo tras un primer y segundo repaso, como a medio y largo plazo.

6.2. Resultados de los tests receptivos

A continuación se exponen los resultados obtenidos en conjunto (Tabla 6 y Figura 4), junto con la aplicación de T-Tests a estos resultados (Tabla 7).

	A (control)		B (experim.)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Global.0	8.50	6.18	4.04	2.74
Global.1	25.00	5.22	24.23	4.39
Global.2	20.16	8.29	18.00	6.36
Global.3	23.50	7.68	21.27	5.47
Global.4	19.68	7.81	18.54	5.57
Global.5	17.81	8.36	16.63	4.31

Tabla 6. Resultados globales de los tests receptivos de las Pruebas 4, 5 y 6 realizadas por los grupos de control y experimental.

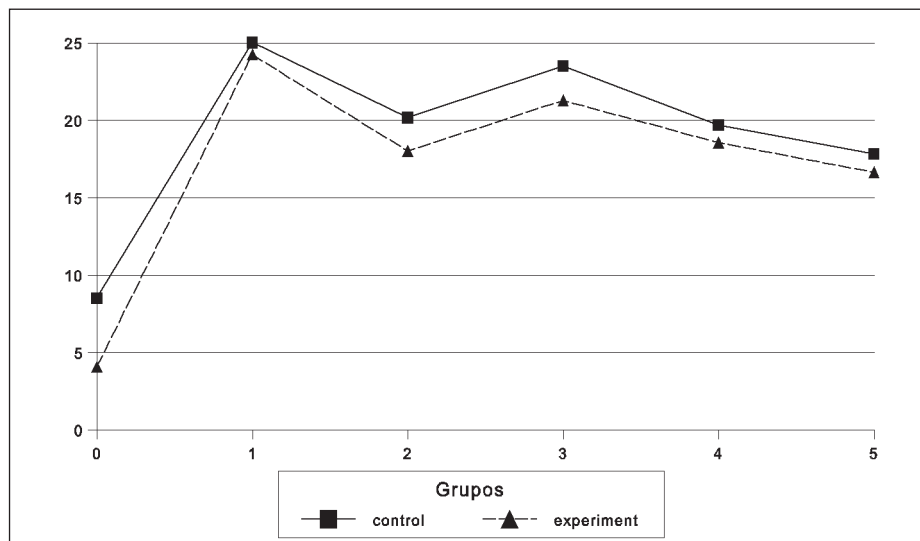


Figura 4. Resultados globales de las Pruebas 4, 5, 6 en los tests receptivos.

Global.0	F=5.07 p=0.001*	t(19.52)=2.68 p=0.014*
Global.1	F=1.42 p=0.460	t(35)=0.48 p=0.633
Global.2	F=1.70 p=0.243	t(39)=0.95 p=0.349
Global.3	F=1.97 p=0.151	t(36)=1.04 p=0.303
Global.4	F=1.96 p=0.153	t(36)=0.53 p=0.602
Global.5	F=3.76 p=0.006	t(20.81)=0.51 p=0.612

Tabla 7. Resultados de la aplicación de T-Tests a los los resultados globales de las Pruebas 4, 5 y 6 (receptivas).

Todos los tests iniciales de las pruebas receptivas dan lugar a resultados significativamente favorables al grupo de control. Esto mismo ocurría con los tests iniciales de las Pruebas receptivas 1, 2 y 3, por lo que las situaciones de partida son comparables. El grupo de control sigue partiendo de un nivel inicial claramente superior en todas las pruebas receptivas.

A partir de este momento, en ningún test se obtienen diferencias significativas. Incluso tras el primer estudio, el Plan de estrategias ha sido beneficioso para el grupo experimental. Dos semanas más tarde (sin repaso) sigue sin producirse ninguna diferencia significativa, confirmando por tanto la eficacia de las estrategias a medio plazo. Ocurre exactamente lo mismo a largo plazo, probándose por tanto también la eficacia de las estrategias un mes más tarde del último repaso.

Desde el punto de vista del vocabulario receptivo, por tanto, la utilización de las estrategias ha conseguido igualar sin ninguna excepción a dos grupos que eran claramente diferentes.

7. FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS Y EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

Se realizó un recuento del uso de las estrategias mencionadas por los estudiantes del grupo experimental en las pruebas 4, 5 y 6. Al ser un total de 23 alumnos, y cada prueba consistir en 10 palabras, esto da lugar a un total de 230 posibles asociaciones por prueba.

Se consideró que se había utilizado *Keywords* cuando el alumno mencionaba una palabra “llave” junto con una frase o imagen relacionando esta palabra llave con el significado. Por ejemplo: “Hen: asociar con “gente” (“la gallina se asusta con la gente”)”. Con cualquier otro tipo de asociación, se consideró que había sido utilizada la estrategia Asociar.

	Keywords	Asociar	Suma de ambas
Prueba 4 (sust.)	126 (54.78%)	78 (33.91%)	204 (88.70%)
Prueba 5 (adj.)	145 (63.04%)	41 (17.82%)	186 (80.86%)
Prueba 6 (verb.)	158 (68.69%)	23 (10%)	181 (78.69%)
Suma de 4,5 y 6	429 (62.17%)	142 (20.57%)	571 (82.75%)

Tabla 8. Frecuencia de utilización de Asociar y Keywords en las Pruebas 4, 5 y 6. (Número de ocasiones en los que se utiliza la estrategia junto con el porcentaje de utilización).

Queda clara la preferencia de Keywords sobre los demás tipos de asociaciones, siendo esta preferencia aún mayor con los verbos. Los

sustantivos, en cambio, han sido los que más se han prestado a diferentes tipos de asociaciones.

Es decir, en general, el uso que los alumnos han hecho de las estrategias es el siguiente: en primer lugar han intentado aplicar la asociación mnemotécnica *Keywords*. Cuando esto no ha sido posible, han aplicado cualquier otro tipo de asociación.

El porcentaje general de uso de asociaciones es bastante alto (82.75 %), demostrando así su alta posibilidad de utilización por los estudiantes independientemente del tipo de palabras. En cambio, cuando se aplicó el Plan Global de estrategias (ver García López 2001), el uso de estrategias estaba por debajo del 50%. Está claro, por tanto, que el plan llevado a cabo este curso es más fácil de aplicar para los alumnos que el anterior.

Tras finalizar la experiencia, se pasó a los alumnos el mismo cuestionario que en proyectos anteriores, siendo los resultados los expuestos en la Tabla 9. La valoración por parte de los alumnos es altamente positiva. Cuando se aplicó keywords por separado en el primer proyecto, obtuvo una valoración de 5.7, y la mejora en el rendimiento personal gracias a la estrategia se autoevaluaba con +1.8. En el segundo proyecto (Plan Global), obtuvo una valoración de 8.1, y *Asociar* de 6.1. Parece ser, por tanto, que la unión de ambas estrategias es la que obtiene mayor valoración por parte de los alumnos.

Puntuación de las estrategias según su utilidad: 8.5			
Mejora del rendimiento personal gracias a las estrategias:			
Antes (media): 3.5	Ahora (media): 7.1	Diferencia: +3.6	
¿Vas a seguir usando estas estrategias?	Sí 16	No 1	No sé 5

Tabla 9. Evaluación de las Estrategias Asociar y Keywords realizada por los alumnos del grupo experimental.

8. CONCLUSIONES

La presente investigación demuestra la efectividad de la unión de las estrategias *Asociar* y *Keywords*. En primer lugar se supera la falta de resultados a corto plazo que daba la utilización de una sola estrategia, y

al mismo tiempo se mantiene la eficacia a medio y largo plazo. Se confirma, por tanto, que es positivo evitar que los alumnos se pierdan en una gama demasiado variada de estrategias y al mismo tiempo permitir libertad de elección en el uso de asociaciones, sin limitar las mismas exclusivamente a *Keywords*.

De esta forma se corrobora la idea apuntada tras el experimento de Hall (1988), en el que todos los estudiantes participantes manifestaron que usarían *Keywords*, pero de una manera mucho más selectiva de la que se requería en el experimento. Las instrucciones para usar *Keywords* como única estrategia podría disuadir a los sujetos de usar otras asociaciones que podrían tener otras ventajas. Esto no parecía aconsejable, y apuntaba hacia la necesidad de un enfoque más flexible donde *Keywords* se use de un modo selectivo.

Brown y Perry (1991), por ejemplo, concluyeron en su investigación que la combinación de *Keywords* con el procesamiento semántico de la palabra proporciona versatilidad en el estudio y promueve el aprendizaje de vocabulario. Rodríguez y Sadowki (2000) también obtienen resultados significativos al unir la estrategia *Keywords* con la inferencia contextual.

Por otra parte, nuestro estudio confirma la eficacia de la unión de *keywords* con la estrategia *Asociar* con un grupo de estudiantes de bajo nivel, que tras su aplicación ha conseguido igualar en el rendimiento de aprendizaje de vocabulario a otro grupo claramente superior, tanto a corto como medio y largo plazo, en tests productivos y receptivos. La experimentación existente muestra que la aplicación de *Keywords* es más efectiva con estudiantes menos sofisticados. Una razón puede ser que los buenos estudiantes ya utilizan estrategias elaborativas espontáneamente, mientras que los estudiantes menos efectivos sí se benefician de la instrucción en la estrategia porque no utilizan la asociación (Presley et. al 1982a). Los beneficios de *Keywords* también han sido documentados con estudiantes con dificultades y problemas de aprendizaje (Mastropieri, 1988).

Sería interesante comprobar que la eficacia de la aplicación de *Asociar y Keywords* se mantiene con dos grupos que partan del mismo nivel inicial en las pruebas de aprendizaje de vocabulario, en cuyo caso el grupo experimental debería superar al de control. Otra futura línea de investigación pasaría por la aplicación de estas estrategias con un grupo de alumnos con el vocabulario surgido a lo largo de todo un curso, y comparar el aprendizaje final con el de un grupo de control. Se inten-

taría en este caso aplicar las estrategias no con listas de palabras, sino con las palabras que naturalmente fueran surgiendo de la marcha normal del curso. También habría que poner en práctica el programa con alumnos de otros niveles, al menos en el inmediatamente anterior, 2º de secundaria, y el inmediatamente superior, 4º, para ver si la eficacia aumenta o disminuye en estos niveles.

Por último, es necesario constatar que independientemente de la eficacia de estas estrategias, la valoración por parte de los estudiantes fue altamente positiva: la creación de asociaciones añade un matiz lúdico innegable al aprendizaje de vocabulario. Esta apreciación corrobora la misma conclusión de otros estudios, en los que se aduce como principal razón para el uso de estrategias mnemotécnicas el hecho de que los estudiantes se divierten al aprender (Singer, 1977; Kasper, 1993).

BIBLIOGRAFÍA

- ATKINSON, R.C. (1975). "Mnemonotechnics in second-language learning". *American Psychologist* 30, pp. 821-828.
- BROWN, T. y F. PERRY (1991). "A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition". *TESOL Quarterly* 25, pp. 655-670.
- CHANNELL, J. (1988). "Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition". En CARTER, R. y McCARTHY, M. (Eds.) *Vocabulary and Language Teaching*. London, Longman.
- COHEN, A.D. (1987). "The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning". *Studies in Second Language Acquisition* 9, pp. 43-62.
- COHEN, A.D. (1990). "Strategies in second language learning: insights from research". En PHILLIPSON, R., KELLERMAN, E., SELINKER, L., SHARWOOD SMITH y SWAIN, M. (Eds.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- COHEN, A.D. y APHEK, E. (1980). "Retention of second-language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations". *System* 8, pp. 221-235.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA LÓPEZ, M. (1998). *Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario de Inglés como Lengua Extranjera en Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas de la Universidad de Sevilla.
- GARCÍA LÓPEZ, M. (2000). "Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de Secundaria". *Lenguaje y Textos*, 15 (Monográfico sobre Procedimientos y Estrategias), pp. 61-69.

- GARCÍA LÓPEZ, M. (2001). "Aplicación de estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés en Enseñanza Secundaria". *Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés*, pp. 91-111. Grupo de Investigación Humanidades 125 (Junta de Andalucía).
- HALL, J.W. (1988). "On the utility of the keyword mnemonic for vocabulary learning". *Journal of Educational Psychology* 80,4, pp.554-562
- HULSTIJN, J. (1997). "Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications". En COADY, J. y HUCKIN, T. (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KASPER, L.F. (1993). "The keyword method and foreign language vocabulary learning: A rationale for its use" *Foreign Language Annals* 26,2, pp. 244-251.
- LAWSON, M.J. y HOGBEN, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students". *Language Learning* 46,1, pp.101-135.
- MASTROPIERI, M.A. (1988). "The keyword method". *Teaching Exceptional Children* 20, pp. 4-8.
- NATION, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- NATION, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- PAIVIO, A. y DESROCHERS, A. (1981). "Mnemonic techniques in second-language learning". *Journal of Educational Psychology* 73,6, pp.780-795.
- PRESSLEY, M., J.R. LEVIN & H.D. DELANEY (1982). "The mnemonic keyword method". *Review of Educational Research* 52,1, pp. 61-91.
- PRESSLEY, M., J.R. LEVIN y E.S. GHATALA (1984). "Memory strategy monitoring in adults and children". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 23, pp. 270-288.
- RODRÍGUEZ, M. y M. SADOWKI (2000). "Effect of rote, context, keyword, and context/keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms" *Language Learning* 50,2, pp.385-412.
- SCHMITT, N. (1997). "Vocabulary learning strategies". En SCHMITT, N. y MCCARTHY, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINGER, G. (1977). "Enjoying vocabulary learning in Junior High: the keyword method. *Canadian Modern Language Review* 34,1, pp. 80-87.
- WESCHE, M. y PARIBAKHT, T.S. (Eds.) (1999). "Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research and Theoretical Implications". *Studies in Second Language Acquisition*, 21.

APÉNDICE 1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: ASOCIAR

Esta estrategia consiste en asociar la nueva palabra con otra cosa que ya conozcas. Cuando quieras recordar la palabra, te acordarás de la asociación y ésta te llevará directamente a la palabra. Aquí tienes algunos ejemplos de asociaciones:

1. Asociar con una palabra en español a la que se parezca. Por ejemplo: “nose” se escribe igual que la expresión española “no sé”; “correct” se parece a la palabra española “correcto”; “arm” se parece a la palabra española “arma”.
2. Asociar con otra palabra en inglés que ya conozcas. Por ejemplo, “hair” se parece a “head” y las dos empiezan por “h”.
3. Asociar la palabra con una imagen. Por ejemplo, el adjetivo “comfortable” con un sillón.
4. Asociar la palabra con algo familiar (persona, lugar, película, libro, nombre propio...). Por ejemplo, para acordarme del verbo “shave” recuerdo el anuncio de “Philishave”; el adjetivo “ill” recuerda al nombre “Alicia”.
5. Asociar la palabra con su primera letra o con parte de la palabra. Por ejemplo, el adjetivo “sad” empieza por “s”, como “soso”; “tired” empieza por “t”, como “trabajo”; “leg” empieza por “l” que es una letra parecida a una pierna...
6. Asociar la palabra con una situación o una historia. Por ejemplo, para memorizar la palabra “worried”, puedes imaginarte una situación por la que te preocuparías muchísimo. Mientras lo imaginas, repite: “I’m worried”.
7. Asociar con un sonido (onomatopeya). Por ejemplo, para recordar “neck” imagina que ése es el sonido que se produce cuando se le rompe el cuello a alguien.
8. Asociar con otras palabras de su misma clase o tema. Por ejemplo, puedo asociar “get up” con “wake up”, ya que ambas acaban de la misma forma y tienen mucho que ver entre sí.

APÉNDICE 2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: LA PALABRA LLAVE (KEYWORDS)

1. Piensa una palabra en español que se parezca a la palabra que quieras aprender. Esta palabra va a ser la “palabra llave”.

2. Establece una relación entre la “palabra llave” y el verdadero significado de la palabra que quieres aprender.

PALABRA NUEVA	PALABRA LLAVE	RELACIÓN
cheek	<u>chico</u>	un niño <u>chico</u> con las <u>mejillas</u> coloreadas.
door	corre- <u>dor</u>	al final del <u>corredor</u> hay una <u>puerta</u> .
key	a- <u>quí</u>	¿dónde está la <u>llave</u> ? <u>Aquí</u> .

APÉNDICE 3

- Prueba 1: HEAD, HAND, FOOT, ARM, LEG, NECK, HAIR, EYE, NOSE, MOUTH.
- Prueba 2: SAD, ILL, NERVOUS, FRIGHTENED, COLD, TIRED, WORRIED, COMFORTABLE, CORRECT, EMBARRASED.
- Prueba 3: WAKE UP, GET UP, HAVE A SHOWER, DRY OF, BRUSH YOUR TEETH, SHAVE, GET DRESSED, WASH YOUR FACE, BRUSH YOUR HAIR, COOK.
- Prueba 4: HORSE, HEN, SWALLOW, WHALE, WOLF, SEAGULL, BEE, SHARK, COCK, ANT.
- Prueba 5: EMPTY, WEAK, CLEAN, SLOW, STRONG, DIRTY, WIDE, FAST, NARROW, FULL.
- Prueba 6: PUSH, PULL, SMELL, LAUGH, TALK, SAVE, TASTE, BORROW, WAIT, CRY.