

# ANÁLISIS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO POR ALUMNOS DE SECCIONES BILINGÜES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

An analysis of the use of vocabulary learning strategies by secondary-school CLIL learners.

Irene Castellano-Risco  
Universidad de Extremadura

Correspondencia:  
Irene Castellano-Risco  
Mail: iocari92@gmail.com

Recibido: 17/02/2018; Aceptado: 10/12/2018  
DOI: 10.17398/0213-9529.37.2.133

## Resumen

Tras décadas de hegemonía de la gramática en el aprendizaje de lenguas, en los últimos años, el léxico ha ido adquiriendo un papel fundamental en la enseñanza de segundas lenguas. Este estudio forma parte de otro más amplio que busca analizar el uso que grupos expuestos a distintos enfoques- AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y un enfoque más restringido a la enseñanza de lenguas únicamente- hacen de las estrategias de aprendizaje de vocabulario. En este caso, nos centraremos en el análisis de las estrategias utilizadas por alumnos sometidos al enfoque AICLE. Para ello, se va a emplear un cuestionario diseñado con este fin basado en la taxonomía de estrategias de aprendizaje de vocabulario de Schmitt (1997). Los resultados parecen indicar que estos alumnos hacen un mayor uso de estrategias de descubrimiento de significados.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje de vocabulario; aprendizaje de lenguas; AICLE; Educación Secundaria;

## Abstract

After ages the consequences of extensive vocabulary in language proficiency over grammar supremacy has been recognized finally in the area of Second Language Acquisition (SLA). This study is part of a greater one in which the significance of various vocabulary learning strategies used by two groups – a CLIL group and a traditional EFL group- is explored through a questionnaire survey based on Schmitt' taxonomy (1997). In this piece of research, the CLIL learners' use of vocabulary learning strategies are going to be analyzed. Results emphasize a greater use of vocabulary learning strategies related to the discovery of unknown meanings.

**Key words:** Vocabulary Learning Strategies; language learning; CLIL; Secondary Education;

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el área de la adquisición del vocabulario dentro del área de Aprendizaje de Segundas Lenguas ha ido creciendo en importancia, llegando a ser considerado un pilar básico para el dominio de la misma (Nation, 2001; Jiménez Catalán & Terrazas Gallego, 2005; Boers & Lindstromberg, 2008; Schmitt, 2008; Milton, 2009). La falta de vocabulario puede acarrear grandes dificultades para los alumnos, dificultando la comprensión y propiciando una incapacidad de expresión. Esto ha provocado la necesidad de dar respuesta a cuestiones sobre cómo se adquiere el vocabulario (Nation & Waring, 1997), hasta qué punto el vocabulario es esencial para entender un texto (Laufer, 1991, Liu & Nation, 1985), o cómo crece el tamaño de vocabulario (Webb & Chian, 2012).

Por otro lado, ha surgido una importante corriente preocupada por el papel que tienen las diferencias individuales dentro del aula. Al hablar de diferencias individuales nos referimos a aspectos como la personalidad, la aptitud, la motivación, los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje (Dörnyei, 2006). Centrándonos en este último punto, hay un gran número de estudios que se han centrado en cómo el uso de estas variables afecta al proceso de aprendizaje (Jiménez Catalán, 2003; García López, 2003).

Como consecuencia de la expansión del enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), se hace necesario analizar y conocer en profundidad las posibles ventajas y desventajas ocasionadas del uso de este enfoque. Centrándonos en el aspecto de adquisición de vocabulario, y específicamente en el caso español, un gran número de estudios han probado que el uso de este enfoque parece favorecer la adquisición de vocabulario (Ruiz de Zarobe, 2008; Canga Alonso, 2013; Canga Alonso 2015a, 2015b). Sin embargo, aunque el aspecto del nivel de vocabulario en sí, ha sido estudiado, no tanto así ha ocurrido con las estrategias que utilizan los alumnos para adquirir ese vocabulario, ni en cómo discrepan en el uso de los mismos alumnos que estén sometidos a distintos enfoques o prácticas educativas.

Ante esta realidad, el problema de investigación que se plantea en este estudio es analizar qué estrategias son las más utilizadas por los alumnos de Educación Secundaria sometidos al uso un enfoque AICLE.

Para ello, primeramente, se asentará el estudio dentro de un marco teórico, haciendo para ello una revisión de la literatura y de los estudios más relevantes existentes hasta el momento, para, con posterioridad, exponer la metodología empleada, siguiendo con la evaluación del uso de estrategias por los estudiantes y finalizando con la presentación de las conclusiones obtenidas.

### **La importancia del vocabulario en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

En las últimas décadas, se ha reconocido al vocabulario como uno de los elementos más importantes en la enseñanza de las segundas lenguas. La falta de vocabulario puede suponer problemas de expresión y comprensión para los estudiantes, ya que las palabras son herramientas que usan los estudiantes para expresarse (Schmitt, 2010).

El vocabulario, relacionado con el léxico, es comúnmente definido como el número de palabras que una persona conoce, pero, al intentar llevar esa definición al ámbito de las enseñanzas de lenguas extranjeras, surgen diversas preguntas, tales como qué es conocer una palabra, las herramientas que se pueden usar para medir el vocabulario, cómo se aprende el vocabulario o qué tipo de vocabulario debemos enseñar en el aula.

Por todo ello, el vocabulario ha sido sujeto de un gran número de estudios. Así, una corriente que ha generado numerosas investigaciones es la definición de los aspectos que incluye el conocer una palabra es un hecho que ha propiciado numerosas vías de investigación. Normalmente, a la hora

de definir la competencia léxica se distingue entre dos dimensiones relacionadas: la amplitud y la profundidad del vocabulario (Anderson y Freebody, 1981). Así, se puede definir la amplitud del vocabulario como el número de palabras de las cuales el alumno tiene al menos un mínimo conocimiento; mientras que la profundidad del vocabulario está relacionada con el nivel de conocimiento de varios aspectos de una palabra dada, tales como la relación de estas palabras con otras o el registro de uso (Hatami & Tavakoli, 2012).

Por otro lado, también ha sido muy analizada una común división que se realiza en vocabulario: receptivo y productivo. Mientras que el vocabulario receptivo son todas aquellas palabras que el estudiante puede reconocer únicamente (López Campillo, 1995), el vocabulario productivo supone que, además de entenderlas, es capaz de hacer un uso productivo de las mismas en el mensaje al intentar comunicarse con otras personas (López Campillo, 1995). Sin embargo, aunque en principio los términos vocabulario receptivo y productivo parecen bien definidos, todavía siguen siendo objeto de estudio ya que no hay consenso sobre si son independientes o si están de alguna manera estar relacionados (Nation, 2001; Schmitt, 2010), al igual que también se trata de establecer una relación sobre cómo pasa una palabra de estar en el vocabulario receptivo al productivo.

Por último, como ya se apuntaba con anterioridad, en el ámbito de la investigación en la enseñanza de las segundas lenguas, hay una creciente preocupación sobre el papel que tiene las diferencias individuales en el aula. En consecuencia, también se han realizado estudios en los que se analizan diferencias individuales y su relación con el aprendizaje de lenguas. Centrándonos en el caso de las estrategias de aprendizaje de vocabulario, la mayoría de estudios han señalado el importante papel que estas juegan en la enseñanza de lenguas (Cohen, 1996). Al hablar de estrategias de aprendizaje de vocabulario nos referimos a “acciones intencionales realizadas con el propósito de conseguir un fin (en este caso, el aprendizaje de vocabulario), llevadas a cabo de forma reflexiva y favorecedoras de la autonomía del aprendizaje” (García López, 2003, p. 61).

Debido a su relevancia, surge la necesidad de conocer qué estrategias se utilizan, resultando en un gran número de estudios con este objetivo. Al revisar la literatura sobre el tema, las investigaciones se pueden agrupar en dos grupos; aquellos en los que se analiza el uso de estrategias per se, y los estudios que analizan este aspecto relacionándolo con otras variables tales como sexo, nivel de lengua extranjera o edad.

Centrándonos en el primer grupo, encontramos estudios que analizan grupos de estudiantes de Educación Secundaria y otros que estudian alumnos de educación postobligatoria. De entre los primeros podemos reseñar el estudio llevado a cabo por Lawson y Hogben (1996), en el que realizan un análisis mediante entrevistas del uso de Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario por parte de alumnos universitarios, concluyendo que la más utilizada era la repetición de esa nueva palabra. Sin embargo, Gu y Jonhson (1996) analizando también alumnos de estudios postobligatorios, no encuentran la repetición como una de las estrategias más utilizadas, sino que sus resultados muestran que las estrategias más utilizadas son el uso del diccionario, prestar atención a la forma de la palabra, averiguar significados del contexto y usar las nuevas palabras en frases.

Aunque parezca que estos resultados no son concluyentes al analizar alumnos de nivel postobligatorio, la repetición vuelve a aparecer también de forma recurrente en los estudios de Schmitt (1997) y García López (2003), ambos centrados en la identificación de estrategias utilizadas por alumnos de Secundaria. Además, los resultados de Schmitt muestran que los alumnos usan en mayor medida las estrategias relacionadas con la repetición tanto verbal como escrita, el estudio del sonido de la palabra, el uso de diccionarios, preguntar a los compañeros y el uso de listas de palabras.

En cuanto al segundo grupo de estudios, se trató de analizar el uso de estrategias relacionándolo con variables tales como sexo, edad o tipo de enfoque metodológico utilizado. Sin embargo, los resultados no arrojan resultados concluyentes en lo referente a las diferencias atribuidas a la variable sexo. Así, mientras Jiménez Catalán (2003) encuentra diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al uso de estrategias, esto no se demuestra en el estudio realizado por Xhaferi y Xhaferi (2008).

De estos estudios se han desarrollado diversas taxonomías de estrategias de vocabulario (Stöffer, 1995; Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Nation, 2001). Sin embargo, debido a las características de la muestra que se va a analizar en este estudio, se ha creído conveniente utilizar la clasificación utilizada por Schmitt (1997), ya que se basa en una muestra con características similares a la nuestra. Tras un estudio en el que se analizaron libros de textos y opiniones de profesores y alumnos japoneses de Educación Secundaria, se identificaron 58 estrategias que fueron agrupadas en cinco bloques: estrategias de determinación, sociales, memorísticas, cognitivas y metacognitivas. Las estrategias de determinación son aquellas estrategias individuales utilizadas para facilitar el descubrimiento del significado de la palabra. En cuanto a las estrategias sociales, son aquellas que promueven el aprendizaje de vocabulario mediante la interacción con otros. Al hablar de estrategias cognitivas, se hace alusión a aquellas estrategias que conllevan una manipulación de la lengua por parte del alumno, diferenciándose de las estrategias memorísticas en que estas últimas en que éstas tratan de relacionar el nuevo material con los conocimientos ya existentes. Por último, se conocen como estrategias metacognitivas aquellas que incluyen una revisión consciente del proceso de enseñanza, tomando decisiones sobre cómo planificar, monitorizar o evaluar el aprendizaje.

A su vez, estos cinco grupos pueden ser agrupados en dos grandes grupos: (i) las estrategias de descubrimiento de significados -formado por estrategias de determinación y sociales -formado por aquellas estrategias utilizadas cuando el alumno se enfrenta a palabras desconocidas, y (ii) las estrategias de consolidación de significados -formado por estrategias sociales, cognitivas, memorísticas y metacognitivas -las cuales se utilizan una vez ya se conoce el significado de la palabra para aprenderlo.

### **El uso del enfoque AICLE y su influencia en el aprendizaje de vocabulario**

En las dos últimas décadas se ha ido implementando en Europa un nuevo enfoque educativo: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, de aquí en adelante, AICLE. Es un enfoque educativo que persigue un doble objetivo, la adquisición de una lengua extranjera a la vez que la comprensión y el aprendizaje de unos contenidos curriculares. Para ello, la lengua extranjera se convierte en la lengua vehicular en el aula, consiguiéndose así una visión más comunicativa de la lengua, los alumnos sienten que aprenden un idioma para utilizarlo, teniendo un objetivo.

La implementación de este enfoque educativo en Europa responde a la necesidad proveniente de las características de la misma Unión Europea es una realidad multilingüe, una agrupación de países que no comparten una misma lengua oficial. Así, en un intento de cohesión de la Unión Europea, surge la necesidad de que los ciudadanos no sólo dominen su lengua materna, comenzando a promoverse la enseñanza de lenguas, con el objetivo final de que los ciudadanos consigan al menos dominar la lengua materna y dos lenguas extranjeras. El desarrollo y la promoción del enfoque AICLE son resultado de este plan de promoción de enseñanza de lenguas.

En lo referente a su metodología, el enfoque AICLE es conocido como un umbrella term, es decir, engloba a un conjunto de metodologías con prácticas muy distintas, lo que en la práctica hace muy complicado diferenciar AICLE de otros programas de promoción de lenguas centrados en contenidos (Cenoz, Genesee & Gorter, 2014). Lo que diferencia al enfoque AICLE del resto es que éste

no consiste únicamente en integrar contenidos y una lengua extranjera, va más allá, desarrollando habilidades cognitivas y tratando de integrarlo todo en el contexto actual en el que nos encontramos, caracterizado por la heterogeneidad y el cambio constante. Estos cuatro elementos, es decir, contenidos, comunicación (lengua), habilidades cognitivas y cultura/ contexto, son los cuatro pilares básicos de AICLE y el éxito del mismo depende en gran medida de la integración de los mismos. El elemento diferenciador de AICLE es, podría decirse, la promoción, no sólo, de las habilidades de pensamiento de orden inferior, sino también las habilidades de orden superior. De acuerdo con Bloom (1984), las habilidades de pensamiento pueden diferenciarse en dos grandes grupos: (i) habilidades de pensamiento de orden inferior, en las que demandan un nivel menor de procesamiento cognitivo, y las (ii) habilidades de pensamiento de orden superior, que incluyen actividades que demandan y promueven.

En este estudio nos vamos a centrar en el aspecto lingüístico de AICLE, y más concretamente en la promoción del vocabulario. Tal y como se mencionaba anteriormente, el vocabulario tiene una gran importancia dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ya que promueve la comunicación. En el caso del enfoque AICLE, este hecho es aún más importante, ya que la base de este enfoque es la comunicación, y con una carencia en el vocabulario, esta será difícil. Hay evidencia que prueba que los enfoques lingüísticos basados en contenidos ofrecen una mayor oportunidad para aprender vocabulario en situaciones comunicativas (Canga Alonso y Arribas García, 2015) ya que, al estar orientados al aprendizaje de un contenido, en muchas ocasiones se observan experiencias dialógicas, ofreciendo así más oportunidades de aprender vocabulario de un modo tanto explícito como implícito.

Con este planteamiento como base, se han llevado multitud de estudios dentro del panorama español con el objetivo de analizar las posibles diferencias entre el nivel de vocabulario tanto receptivo (Canga Alonso, 2015a; Canga Alonso, 2015b, Canga Alonso, 2013; Terrazas y Agustín Llach, 2009) como productivo (Canga Alonso y Arribas García, 2015) en el ámbito español, todos ellos probando la mejora del vocabulario por parte de los alumnos instruidos con el enfoque AICLE.

Sin embargo, en lo referente al uso de estrategias de vocabulario por alumnos expuestos a un enfoque AICLE. Por ello, la investigación planteada trata de aunar los aspectos que hemos tratado con anterioridad, es decir, trata de analizar el uso de estrategias de vocabulario por parte de alumnos que están sometidos a enfoques AICLE.

## METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo en un Instituto de Educación Secundaria situado en un entorno rural - 17.000 habitantes- de Extremadura, región monolingüe situada en el suroeste de España y fronteriza con Portugal. En cuanto a su población, cuenta con algo más de un millón de habitantes, distribuida a lo largo de toda su superficie. Estas características, es decir, la dispersión de sus habitantes y la situación con respecto a Portugal, han influido en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el resultado de, por ejemplo, la promoción de la lengua portuguesa y la implementación de programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera en zonas rurales y urbanas por igual.

En cuanto al centro, es un centro con modalidad de 'Sección Bilingüe' en lengua inglesa desde hace cinco años. Además, el centro hace uso de otros métodos para promover la enseñanza de lenguas extranjeras, como es la participación en programas europeos, como el programa Comenius, con el objetivo de darle un enfoque más comunicativo y un sentido al uso de la lengua extranjera. En cuanto a la organización del mismo, este centro cuenta con tres líneas por año, una línea de 'sección bilingüe', y dos líneas convencionales; aunque los alumnos no están adscritos sólo a un grupo, ya que con el objetivo de promover la igualdad de los grupos, dependiendo de la asignatura que se esté impartiendo los alumnos se dividen teniendo en cuenta el criterio 'sección bilingüe' o no.

Por último, en cuanto a los docentes, seis profesores enseñan sus materias usando como lengua vehicular el inglés; estas materias son Matemáticas, Música, Educación Física, Ciencias Sociales, Tecnología y Física y Química.

### Participantes

La muestra está compuesta por 22 estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria, 6 alumnos y 16 alumnas, los cuales formaban parte de la sección bilingüe desde que empezaron la Educación Secundaria. Las asignaturas impartidas en inglés han ido cambiando en los cursos previos; así, mientras en Primer y Segundo curso de Educación Secundaria Matemáticas, Música, Educación Física y Ciencias Sociales se impartían haciendo uso de un enfoque AICLE, en Tercer y Cuarto curso se amplió el número de asignaturas, añadiéndose a las ya anteriormente mencionadas Física y Química y Tecnología. Además, estos alumnos contaban desde que comenzaron en la sección bilingüe con una hora extra semanal de Inglés como Lengua Extranjera (ILE), la cual se dedicaba al desarrollo de las destrezas orales. De esta manera, el número de horas de exposición a la lengua extranjera, estimadas en un total aproximado de 2.220 horas, se vuelve sensiblemente mayor al número de horas de exposición de sus compañeros de su sección no bilingüe. Dicha estimación horaria se ha realizado en base a las directrices en materia de carga horaria semanal establecidas en el currículum de la etapa correspondiente y en la orden de implantación de las secciones bilingües (Junta de Extremadura, 2015).

### Métodos de recogida de datos

Para analizar el uso de estrategias de vocabulario, se desarrolló un cuestionario teniendo como base la taxonomía de Schmitt (1997). Debido a la gran amplitud de la taxonomía, 57 estrategias, hubo que adaptarla a las características de nuestros encuestados, por lo que finalmente solo veintiún de los cincuenta y siete ítems fueron incluidos. Para seleccionarlos, el principal criterio al que se atendió fue el resultado de otros estudios, es decir, aquellas estrategias más utilizadas en otros estudios fueron incluidas en el cuestionario. Además, el cuestionario se pilotó para comprobar que fuera apropiado para el nivel de la muestra. Como resultado, algunas preguntas tuvieron que ser reformuladas.

En la siguiente tabla se muestra las estrategias finalmente analizadas, clasificadas atendiendo a los grupos propuestos por Schmitt (1997).

**Tabla 1:** Resumen de las estrategias analizadas en este proyecto

Grupo	Subgrupo	Estrategia	
Estrategias de descubrimiento	Estrategias de determinación	1. Analizar la categoría gramatical de la palabra	
		2. Analizar los prefijos y sufijos	
		3. Buscar similitud con palabras en la lengua materna	
		4. Analizar cualquier gesto o imagen disponible	
		5. Usar un diccionario bilingüe	
Estrategias de Consolidación	Estrategias Sociales	6. Preguntarle al profesor la traducción de la palabra	
		7. Preguntarle al profesor un sinónimo o que parafrasee la palabra	
		8. Preguntar a otros compañeros el significado	
	Estrategias Sociales	9. Practicar y estudiar significados en grupos	
	Estrategias de memoria		10. Estudiar la palabra con representaciones gráficas de la misma
			11. Conectar la palabra con una experiencia personal
			12. Conectar la palabra con sus sinónimos y antónimos
			13. Usar la palabra nueva en frases
			14. Agrupar las palabras para estudiarlas juntas
		15. Hacer una acción física cuando estudias la palabra	
	Estrategias cognitivas		16. Repetición verbal
		17. Repetición escrita	
		18. Uso de listas de palabras	
Estrategias metacognitivas		19. Uso de materiales en inglés (canciones, películas...)	
		20. Saltar las palabras desconocidas	
		21. Continuar repasando las palabras a lo largo del tiempo	

## Recogida de datos

Los datos se tomaron en febrero de 2016 durante la hora de Inglés como Lengua Extranjera. Tenían quince minutos para marcar en una escala de 1 (muy poco) a 4 (muy a menudo) su uso de cada estrategia para que pudieran mostrar sus preferencias.

Una vez se recogieron todos los datos, se transcribieron en un documento Excel, para poder analizarlos con posterioridad.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados van a ser presentados de la siguiente forma: primeramente, se va a presentar un análisis general y pormenorizado del uso de las estrategias y posteriormente se presentará el uso de las estrategias agrupadas en los diferentes subgrupos propuestos por Schmitt (1997).

Comenzando con el análisis pormenorizado del uso de cada estrategia, antes de abordar con mayor precisión el análisis de los resultados, se presenta una primera tabla (véase tabla 2) donde se pueden observar los datos porcentuales de cada estrategia partiendo de los cuatros valores preestablecidos, así como la media de uso total de las mismas en una escala de 1 a 4.

**Tabla 2:** Resultados desglosados por estrategias.

Estrategia	1 Nunca	2 A veces	3 A menudo	4 Siempre	Media de uso
1. Analizar la categoría gramatical de la palabra	18%	18%	32%	32%	2,77
2. Analizar los prefijos y sufijos	0%	9%	55%	36%	3,27
3. Buscar similitud con palabras en la lengua materna	9%	27%	32%	32%	2,86
4. Analizar cualquier gesto o imagen disponible	14%	50%	18%	18%	2,41
5. Usar un diccionario bilingüe	9%	41%	27%	9%	2,59
6. Preguntarle al profesor la traducción de la palabra	0%	32%	50%	18%	2,86
7. Preguntarle al profesor un sinónimo o que parafrasee la palabra	27%	41%	27%	5%	2,09
8. Preguntar a otros compañeros el significado	0%	64%	27%	9%	2,45
9. Practicar y estudiar significados en grupos	32%	64%	5%	0%	1,73
10. Estudiar la palabra con representaciones gráficas de la misma	23%	41%	27%	9%	2,23
11. Conectar la palabra con una experiencia personal	45%	27%	18%	9%	1,91
12. Conectar la palabra con sus sinónimos y antónimos	0%	27%	18%	9%	2,14
13. Usar la palabra nueva en frases	0%	27%	50%	23%	2,95
14. Agrupar las palabras para estudiarlas juntas	0%	18%	27%	55%	3,36
15. Hacer una acción física cuando estudias la palabra	64%	9%	14%	14%	1,77
16. Repetición verbal	32%	27%	27%	14%	2,23
17. Repetición escrita	9%	36%	36%	18%	2,64
18. Uso de listas de palabras	5%	5%	36%	55%	3,41
19. Uso de materiales en inglés (canciones, películas...)	14%	41%	23%	23%	2,55
20. Saltar las palabras desconocidas	14%	50%	23%	14%	2,36
21. Continuar repasando las palabras a lo largo del tiempo	18%	36%	36%	9%	2,36

### **Estrategias más utilizadas**

La estrategia 18, 'hacer uso de listas de palabras', es la estrategia más utilizada por nuestros estudiantes, con una media de uso de 3,41 sobre 4. Esta estrategia es de tipo cognitivo, es decir, se engloba dentro de aquellas estrategias que incluyen repeticiones y medios mecánicos para estudiar vocabulario. Las listas de vocabulario normalmente se usan en una exposición inicial de la palabra, ya que pueden utilizarse para crear agrupaciones lógicas de las palabras, pero la mayoría de los estudiantes siguen utilizándolas para revisar vocabulario con posterioridad (Schmitt, 1997). Ciertos estudios demuestran que los estudiantes muestran resistencia en dejar de utilizar estas estrategias debido a lo profundamente integrado que lo están en su subconsciente, por lo que puede considerarse normal que esta estrategia sea la más utilizada por los alumnos encuestados.

La estrategia de aprendizaje nº 16, 'agrupar las palabras para estudiarlas juntas', es la segunda estrategia más utilizada, con una media de uso de 3,36 sobre 4. A pesar de su similitud con la estrategia nº 18, esta es considerada una estrategia de memoria según la taxonomía de Schmitt (1997). Las estrategias cognitivas y memorísticas son similares, únicamente se distinguen en que las primeras no están tan centradas en la manipulación del proceso mental, sino que están más enfocadas a una repetición o un hecho mecánico, mientras que las estrategias memorísticas buscan relacionar las nuevas palabras con conocimiento previamente adquirido. En el caso de las estrategias de agrupación, esta es una manera importante de ayudar a crear conexiones con palabras previamente aprendidas.

Por último, la estrategia nº 2, 'analizar sufijos y prefijos', es la tercera en orden de preferencia de los alumnos estudiados, con una puntuación de 3,27 sobre 4, lo que muestra que es una estrategia usada muy frecuentemente. Siguiendo la clasificación propuesta por Schmitt, es una estrategia de determinación, que son aquellas que facilitan conocer nuevas palabras a través de cuatro formas básicas: descubrir a partir de similitudes con la lengua materna, a través del contexto, usando materiales de referencia o a partir del conocimiento estructural de la palabra. En este caso específico, esta estrategia está directamente relacionada con el último aspecto, ya que los encuestados afirman descubrir el significado de nuevas palabras a partir de los sufijos o prefijos de la misma. Esto, a su vez, está relacionado con el desarrollo de la consciencia metalingüística, es decir, con la capacidad de reflexionar sobre la propia lengua. De este modo, los alumnos que participan en enfoques AICLE parecen ser capaces de reflexionar sobre aspectos lingüísticos para aprender vocabulario, aunque el AICLE tiene como centro los contenidos curriculares de las asignaturas y no tanto las características lingüísticas.

### **Estrategias menos utilizadas**

La estrategia menos utilizada, con un valor medio de 1,73, es la estrategia nº 9, 'practicar y estudiar significados en grupos'. Es una estrategia de ámbito social para la consolidación de significados, por ello, este resultado es sorprendente, ya que el uso de enfoques AICLE trata de promover el aprendizaje comunicativo y dialógico, haciéndose mucho uso de las actividades grupales para ello. Debido a esto, sería interesante analizar la metodología del profesor en el aula para poder dar unas causas justificadas a porqué esta estrategia es tan poco utilizada.

La estrategia nº 15, 'realizar la acción física cuando se estudia la palabra', es la segunda menos utilizada por este grupo de estudiantes. Es una estrategia memorística que trata de asociar la palabra con un movimiento, con una acción, haciendo así uso de la inteligencia corporal-cinestética. Sin embargo, en ocasiones puede muy complicado encontrar un movimiento para cada palabra que haya



que aprender y eso no favorece tampoco a recordar su forma escrita. Además, el enfoque AICLE no promueve este tipo de aprendizaje, por lo que se puede considerar lógico que no sea una de las preferidas por nuestros alumnos.

La tercera estrategia con menor uso es la nº 11, 'conectar la palabra con una experiencia personal'. Esta estrategia es de tipo memorístico de acuerdo con la taxonomía que se está siguiendo en este estudio. Las estrategias memorísticas, como ya se ha apuntado con anterioridad, consisten en la vinculación de los nuevos conocimientos con conocimientos previos, aun así, la muestra afirma no crear vínculos personales para aprender las nuevas palabras, sino que prefiere vincularlos a otros conocimientos previos no relacionados con ellos mismos. Diversas causas se pueden atribuir a este hecho, como puede ser la metodología del profesor, que estimule el uso de otras estrategias en detrimento de otras, pero no podemos vincular este hecho directamente al uso de un enfoque educativo AICLE, ya que entre su metodología no se encuentra ningún fomento ni detrimento de esta estrategia.

Al analizar el uso de estrategias con otros estudios con una muestra de características similares a la nuestra en lo referente al nivel educativo, es decir, alumnos de Educación Secundaria, no se encuentran similitudes. Así, los resultados de Schmitt (1997) muestran que las estrategias más usadas por sus alumnos eran el uso del diccionario (85%), repetición verbal y repetición escrita (76%). Teniendo en cuenta que la edad de muestra de Schmitt (1997) es la misma que la muestra actual, no podemos atribuir esta diferencia al factor edad, pero se pueden considerar otros muchos factores como por ejemplo otras características de la muestra: por un lado, las grafías japonesas no se corresponden con las usadas en la lengua inglesa, mientras que las que se usan en lengua castellana y en la lengua inglesa si se corresponden, lo que podría explicar por qué los alumnos japoneses usan más estrategias de repetición escrita que los españoles; ellos no tienen que aprender los significados o las formas de las palabras, sino también la grafía.

Por otro lado, los alumnos japoneses y nuestros alumnos no comparten objetivos, mientras que los primeros estudian la lengua para mejorar su conocimiento de la misma, los alumnos analizados en este estudio, sometidos a un enfoque AICLE, aprenden la lengua para poder demostrar su conocimiento de contenidos no lingüísticos. Esto puede causar que, al aprender la lengua con distintos objetivos, la aprendan y usen de manera distinta.

Centrándonos ahora en uso de las estrategias agrupadas en los seis subgrupos propuestos por Schmitt (1997), tal y como se muestra en la tabla 3, el uso de dos grupos de estrategias sobresale por encima del resto: estrategias de determinación, seguidas por las estrategias cognitivas.

**Tabla 3:** *Uso de los diferentes subgrupos de estrategias*

<b>Grupo de Estrategias</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Media de uso</b>
Determinación	10%	29,09%	33,64%	27,27%	3
Sociales (Descubrimiento)	9,09%	45,45%	34,85%	10,61%	2,45
Sociales (Consolidación)	32%	64%	5%	0%	2,47
Cognitivas	15,15%	22,73%	33,33%	28,79%	2,76
Memorísticas	15,91%	25%	25,75%	16,67%	2,39
Metacognitivas	15,15%	42,42%	27,27%	15,15%	2,42

Así, se puede afirmar que el orden de uso por grupo de estrategias no se corresponde al orden de uso de estrategias individuales; mientras que la estrategia más utilizada era una estrategia de tipo cognitiva, si agrupamos las estrategias, el grupo más utilizado son las estrategias de determinación. Estas son utilizadas para identificar el significado de nuevas palabras, por lo que tiene sentido que sean las más utilizadas por los alumnos sometidos a enfoque AICLE, ya que están constantemente expuestos a vocabulario específico de la asignatura, el cual en muchas ocasiones es desconocido para ellos, por lo que deben descubrir los significados por ellos mismos.

En cuanto al segundo grupo de estrategias más usado, es decir, las estrategias cognitivas, como ya se apuntaba anteriormente, son estrategias cuyo uso está muy enraizado dentro del subconsciente del alumno, por lo que suelen ser bastante reacios a dejar de usarlas, aunque su valor dentro del aprendizaje de lenguas está lejos de ser demostrado (Schmitt, 1997). Esta puede ser la razón por la cual sean de las estrategias con más uso por los alumnos sometidos a enfoques AICLE.

### **CONCLUSIONES**

El propósito de este estudio era conocer cuáles eran las estrategias preferidas por alumnos en la última etapa de Educación Secundaria. Tras el análisis de los resultados obtenidos se puede asegurar que hemos dado respuesta a la pregunta planteada.

Así, se puede decir que, de acuerdo con la muestra analizada, los estudiantes sometidos a enfoques AICLE prefieren el uso de estrategias de determinación y cognitivas tanto de forma individual como al agruparlas frente al resto de grupos. El uso de estas estrategias parece estar justificado: en lo referente al uso de estrategias de determinación los alumnos AICLE se enfrentan a un gran número de palabras desconocidas para ellos relacionadas no solo con el inglés general, pero también con inglés técnico. En cuanto a las estrategias cognitivas, de acuerdo con investigaciones previas (Schmitt, 1997), estas parecen estar muy enraizadas en el subconsciente de los alumnos de lenguas extranjeras, aunque su utilidad está siendo debatida. Sin embargo, no se puede asegurar que este hecho sea únicamente debido al enfoque AICLE, ya que sería necesario analizar una muestra de alumnos sometidos a enfoques tradicionales con unas características similares para poder sacar conclusiones más concluyentes.

Por otro lado, también sería conveniente analizar una muestra mayor de alumnos, para que los resultados obtenidos pudieran ser extrapolados a la población general. Además, esta muestra debería provenir de contextos diferentes, pudiendo así compararse alumnos con distintos perfiles, como, por ejemplo, con distinta cantidad de horas de exposición a la lengua extranjera, con distintas características sociales, o con distintas lenguas en la sección bilingüe. Esto permitiría evaluar otras variables que pueden influir en el uso de estrategias de vocabulario.

Por último, sería también conveniente analizar el nivel de vocabulario que tienen los alumnos, para así identificar las estrategias más beneficiosas para la adquisición de vocabulario.

---

**REFERENCIAS**

- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Bloom, B.S. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon, MA:Boston.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approach to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 1-65). Berlin: Mouton, The Hague.
- Canga Alonso, A. y Arribas García, M. (2015). The benefits of CLIL instruction in Spanish students' productive vocabulary knowledge. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 24, 15-31.
- Cenoz, J. Genesee, F. & Gorter, D. (2014) Critical Analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35, 243-262. DOI: 10.1093/applin/amt011
- Canga Alonso, A. (2013). Receptive vocabulary size of secondary Spanish EFL learners. *Revista de Lingüísticas y Lenguas Aplicadas*, 8, 66-75.
- Canga Alonso, A. (2015a). The receptive vocabulary size of Spanish 5th grade Primary school students in CLIL and Non-CLIL instruction. *ES. Revista de Filología Inglesa*, 36, 47-62.
- Canga Alonso, A. (2015b). Receptive Vocabulary of CLIL and Non-CLIL Primary and Secondary School Learners. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- García López, M. (2003). Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de secundaria. *Lenguajes y textos*, 15, 61-70.
- Cohen, A. D. (1996). *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. University of Minnesota. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcome. *Language Learning*, 643-679.
- Hatami, S. & Tavakoli, M. (2012). The Role of Depth versus Breadth of Vocabulary Knowledge in Success and Ease in L2 Lexical Inferencing. *TESL Canada Journal*, vol. 1 (2012), pp. 1-21.
- Jiménez Catalán, R. M., & Terrazas Gallego, M. (2005). The receptive vocabulary of English Foreign Language young learners. *Journal of English Studies*, 5, 173-192.
- Jiménez Catalán, R.M. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Junta de Extremadura (2015, April 13). ORDEN de 31 de marzo de 2015 por la que se regula con carácter experimental, la convocatoria de Secciones Bilingües, en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Formación Profesional para el curso 2015/2016, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 69, 11449-11478.
- Lawson, M.J. & Hogben, D. (1996). The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign Language Students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.
- Laufer, B. (1991). Knowing a word: What is so difficult about it?. *English Teachers' Journal*, 42, 82-86.
- Liu, N. & Nation, P. (1985). Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context. *RELC journal*, 16, 33-42.
- López Campillo, R. M. (1995). Teaching and learning vocabulary: An introduction for English students. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete: Ensayos*, 10, 35-49.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. U.K.: Multilingual Matters.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. En N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). U.K.: Cambridge University Press.

- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1, 60-73.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). U.K.: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329-363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. U.K.: Palgrave Macmillan.
- Stöffer, I. (1995). University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variable (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alabama, U.S.A.
- Terrazas Gallego, M. y Agustín Llach, M.P. (2009). Exploring the increase of receptive vocabulary knowledge in the foreign language: A longitudinal study. *International Journal of English Studies*, 9 (1), 113-133.
- Xhaferi, B., & Xhaferi, G. (2008). *Vocabulary learning strategies used by students at SEEU in terms of gender and teachers' attitudes toward teaching vocabulary*. Tetovo: South East European University.
- Webb, S. A., & Chang, A. (2012). Second Language Vocabulary Growth. *RELC journal*, 43 (1), 113-124.