

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO: ESTUDIO EVOLUTIVO DE SU USO EN ALUMNOS AICLE E ILE EN EXTREMADURA

THE VOCABULARY LEARNING STRATEGIES: A LONGITUDINAL STUDY ON THEIR USE BY CLIL AND MAINSTREAM EFL LEARNERS

Irene Castellano Risco

Universidad de Extremadura

Correspondencia:

Nombre y apellidos: Irene Castellano Risco

Mail: ircastellano@unex.es

Recibido: 20/06/2017; Aceptado: 26/12/2018

DOI: 10.17398/0213-9529.38.1.19

Resumen

Este estudio analiza cómo el uso de distintos enfoques de enseñanza puede tener una influencia en la selección y evolución de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Este estudio viene propiciado por el interés en identificar las estrategias más beneficiosas para el aprendizaje de lenguas (Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997, Siriwan, 2007) y la falta de análisis sobre qué enfoques educativos desembocan en un mayor uso de las mismas. Un cuestionario (adaptado de Schmitt, 1997) fue administrado a 44 alumnos extremeños —20 alumnos ILE y 24 alumnos AICLE— en dos periodos distintos a lo largo de un año académico. Los resultados, examinados en relación con su posible implicación en los contextos de enseñanza, muestran una diferencia en la evolución del uso de estrategias que puede ser, al menos en parte, atribuida al enfoque educativo utilizado.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje de vocabulario, AICLE, ILE, educación secundaria.

Abstract

This study aims to analyse how the use of different language approaches may influence the selection and the evolution of vocabulary learning strategies. This study has been designed due to the growing importance the identification of those most beneficial vocabulary learning strategies (Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997, Siriwan, 2007) and the lack of analysis about the impact of the teaching approach on the selection of vocabulary learning strategies. A questionnaire (based on Schmitt, 1997) was administered to forty-four Extremadura secondary-school learners —twenty-four CLIL learners and twenty EFL learners— in two different periods along a year. Results seem to show some difference in the evolution of the vocabulary learning strategies

Keywords: vocabulary learning strategies, CLIL, EFL, secondary education

INTRODUCCIÓN

Desde mediados de los años setenta, y en especial tras el auge del vocabulario dentro del campo de las segundas lenguas, numerosos investigadores se han dedicado a analizar cómo se adquiere ese vocabulario y en qué medida afecta la selección de ciertas estrategias de aprendizaje al nivel de vocabulario adquirido.

El término estrategias de aprendizaje aparece por primera vez en los años 70 buscando dar respuesta a qué hace que unos alumnos sean mejores que otros en lo que al aprendizaje de lenguas se refiere. Así, los investigadores se centraron en analizar aquellas estrategias utilizadas por los alumnos más aventajados (Cook, 2001; Rubin, 1975).

Sin embargo, desde su aparición y relación con el campo de las segundas lenguas, el estudio de las estrategias de aprendizaje de lenguas ha sido en su naturaleza taxonómico, dejando de lado la construcción de una base teórica sólida. Como resultado, hay una falta de claridad a la hora de referirnos a las estrategias de aprendizaje, si bien la mayoría de los investigadores sobre el tema coinciden en parcialmente en su definición como acciones, operaciones o comportamientos conscientes usados para aprender una lengua extranjera (Cameron, 2001; Oxford, 1989; Wenden, 1991; Wenden & Rubin, 1987). Sin embargo, el principal problema que tiene este atributo es la falta de distinción entre lo que sería un uso estratégico de una acción de lo que es una simple acción de aprendizaje. Por ello, otros autores han optado por tratar de identificar qué hechos hacen que el uso de ciertas acciones para aprender una lengua sea estratégico.

Weinstein, Husmam y Dierking (2000) identifican, para ello, tres características claras: deben estar dirigidas a la consecución de un objetivo, implicar un esfuerzo y ser invocadas intencionalmente. Posteriormente, Van Patten y Benati (2010) añaden un cuarto elemento, señalando que debía haber una clara elección intencionada por parte de los alumnos, y situando así a los propios aprendices en el centro de su proceso de aprendizaje. Este último elemento ya había sido señalado previamente por Cohen (1998), quien señalaba que la existencia de esta característica determina la existencia de un proceso de autoaprendizaje que determinaría qué estrategias seleccionarían los aprendices.

Por otro lado, Riding y Rayner (1998) proponen un punto de vista alternativo, señalando que una acción se convierte en estrategia dependiendo del grado de adecuación para ese alumno en concreto. De igual manera, Efram, Leaver y Oxford (2003) defienden que el uso de una estrategia de aprendizaje es en su naturaleza neutro, dependiendo su efecto del contexto. Desde su punto de vista, el contexto estaría determinado por tres condiciones: hasta qué punto se relaciona la estrategia con la tarea propuesta, hasta qué punto se relaciona con las preferencias particulares de aprendizaje de los alumnos y cómo su uso está relacionado con otras estrategias. Estas tres condiciones serían las determinantes de que el aprendizaje resultara en mayor o menor grado beneficioso.

Tal y como se puede observar, la definición de estrategias de aprendizaje queda lejos de estar consensuada. De hecho, tras cerca de medio siglo de estudio, aspectos como la variabilidad de las estrategias, la influencia de las propias estrategias de los docentes o del enfoque educativo siguen sin ser explorados o lo han sido en pequeña medida. Sin embargo, como se apuntaba anteriormente, sí que se ha avanzado en la identificación de estrategias mediante la presentación de diversos marcos en los cuales clasificarlas. De entre ellas, sin embargo, destaca la clasificación desarrollada por Oxford (1990), la cual fue usada como base en posteriores taxonomías. Oxford distinguió entre dos grandes grupos de estrategias, directas

e indirectas, y dentro de las mismas, clasificó las estrategias en diversos grupos. Dentro de las estrategias directas, que son aquellas que trabajaban directamente con la lengua, diferenció entre (1) estrategias memorísticas, usadas para almacenar la información; (2) estrategias cognitivas, usadas para deliberar sobre qué debían aprender y (3) estrategias de compensación, utilizadas para afrontar la falta de conocimiento. Por otro lado, las estrategias indirectas, aquellas que trabajan con otros factores que afectan de alguna otra manera al aprendizaje, también las subdividió en tres grupos: (1) las estrategias metacognitivas, que ayudan a autorregular el propio proceso de aprendizaje del alumno, (2) las estrategias afectivas, cuyo objetivo era trabajar con las emociones del aprendiz y, por último, (3) las estrategias sociales, que buscaban promover las oportunidades para practicar la lengua extranjera.

Sin embargo, estas estrategias se aplicaban al aprendizaje de lenguas en general, sin centrarse en ningún aspecto o destreza de estas. Como consecuencia del incremento de la importancia del vocabulario dentro de las lenguas extranjeras, ciertos académicos comenzaron a centrarse específicamente en analizar cómo se adquiría el vocabulario, surgiendo así el término *estrategias de aprendizaje de vocabulario* y, por consiguiente, numerosas taxonomías para identificar y clasificar las estrategias resultantes. Tal y como acontecía con las estrategias de aprendizaje de lenguas, este término carece de una definición clara y precisa, pero la mayoría de los estudios del tema parecen coincidir que se usan al menos para entender qué significan las palabras desconocidas y consolidar su conocimiento de la palabra (Cameron, 2001; Intaraprasert, 2004; Jiménez Catalán, 2003; Nation, 2001).

De entre todas las posibles clasificaciones presentadas (véase Gu & Johnson, 1996; Nation, 2001; Siriwan, 2007) destaca, tanto por su gran aceptación y uso en el mundo académico como por su claridad expositiva, la taxonomía propuesta por Schmitt (1997). Desarrollada en base a la propuesta de Oxford (1990), Schmitt identifica un total de cincuenta y ocho estrategias clasificadas en seis grupos de estrategias, los cuales a su vez se agrupan en dos grandes grupos de estrategias. Por un lado, las estrategias de descubrimiento son aquellas que se utilizan en un primer acercamiento a la palabra, con el objetivo de conocer y descubrir el significado de esta. Schmitt diferencia entre dos grupos: estrategias de determinación y estrategias sociales, y mientras que las primeras son maneras que tiene el aprendiz de descubrir individualmente el significado de una palabra, las segundas implican la interacción con otros para determinar ese significado.

De igual manera, también establece las estrategias de consolidación, las cuales, de acuerdo con su taxonomía, son utilizadas por parte del alumno para afianzar los significados de las palabras. Dentro de este grupo distingue cuatro posibles subgrupos: (1) las estrategias memorísticas, consistentes principalmente en relacionar la nueva palabra con algún conocimiento previo, (2) las estrategias sociales de consolidación, que son aquellas formas de trabajar significados mediante la interacción con otras personas, (3) las estrategias metacognitivas, que promueven una revisión consciente del proceso de aprendizaje mediante una toma de decisiones para conseguir la mejor forma de estudio y, por último, (4) las estrategias cognitivas, que conllevan una manipulación o transformación de la lengua extranjera por el aprendiz.

En resumen, los estudios en el campo de estrategias de aprendizaje de vocabulario y de estrategias de aprendizaje de lenguas en general están todavía en desarrollo. Por ello, aspectos como la variabilidad en cuanto al uso de estrategias a lo largo del proceso de

aprendizaje, o la influencia de distintos enfoques en la selección de estas son aspectos, hasta hoy, poco tratados.

En relación con esto último, Oxford (1989) realiza una extensa revisión de estudios sobre estrategias de aprendizaje con base en distintas variables que pueden afectar a la selección de estas. Así, apunta entre ellas el enfoque educativo seguido en el aula. Sin embargo, en ese momento, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), tan en boga actualmente, no había comenzado su andadura en las aulas. Este enfoque, surgido a partir de 1994 en Europa, podría definirse como un enfoque educativo con un doble objetivo en el que se utiliza una lengua extranjera para enseñar unificadamente contenido y lengua (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Sin embargo, no puede reducirse al simple uso de una lengua extranjera para impartir una asignatura de contenido, aunque esto conlleve a su vez el aprendizaje de esos contenidos y esa lengua, sino que su concepción va más allá. Este enfoque basa la consecución de ese doble objetivo en el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior (véase Bloom, 1984) con las cuales los alumnos sean capaces de crear sus propios conocimientos. Para ello, es necesario también cierto contexto en el que se favorezca la aparición de estos tres elementos en el aula. Estos cuatro pilares en los que se asienta son conocidos en la práctica como el marco de las 4C por sus siglas: contenido, comunicación, cognición y contexto (Coyle, 2006).

En este aspecto, y relacionándolo con el asunto clave de este estudio, es decir, con las estrategias de aprendizaje de vocabulario, se podría presumir que el uso del enfoque AICLE podría influir, de alguna manera, en la selección de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de destrezas cognitivas. Esta nueva forma de aproximación a la lengua y contenido que promueve el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior puede concadenar una selección de estrategias distinta. No en vano, la mayoría de las taxonomías de estrategias de aprendizaje de vocabulario distinguen ciertas estrategias cognitivas cuyo uso o desuso podría estar claramente definido por el desarrollo de ciertas destrezas.

Tras esta introducción en el campo de las estrategias de aprendizaje de vocabulario y su aplicación directa en enfoques de enseñanza de lenguas emergentes, en los siguientes apartados se tratará de analizar cómo el uso de las estrategias de aprendizaje se ve influenciado por el enfoque educativo al que estén expuestos los alumnos. Para ello, se analizará la evolución del uso de dichas estrategias analizadas, centrándonos en particular en las diferencias producidas entre alumnos AICLE e ILE.

MÉTODO

Objetivos

El objetivo de este estudio es analizar hasta qué punto existe una influencia del uso de distintos enfoques en la enseñanza de lenguas en la evolución en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Particularmente, en este estudio se analizarán datos recogidos durante dos cursos sobre las preferencias en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de alumnos expuestos a enfoques AICLE e ILE. Para ello, las preguntas de investigación de las que se parte son las siguientes:

¿Cómo evolucionan las estrategias de aprendizaje de vocabulario en alumnos ILE y AICLE de Educación Secundaria? ¿Afecta el enfoque de enseñanza al que están sometidos los alumnos a la evolución en el uso de estrategias de aprendizaje?

Contexto

Este estudio se realizó en un centro público de Educación Secundaria de una localidad rural extremeña de 17.000 habitantes. Extremadura es una región monolingüe limítrofe con Portugal, poco poblada y cuya población se distribuye en áreas urbanas y áreas rurales. Estos hechos han influido en gran medida en la política de lenguas en la región, siendo ejemplos claros la promoción de la lengua portuguesa en la región o la implementación del programa de “secciones bilingües” de forma igualitaria en zonas urbanas y rurales (Alejo González & Piquer-Píriz, 2016).

El programa de secciones bilingües, basado en los principios de AICLE, comenzó a ser una realidad en Extremadura en el curso académico 2004-2005 y, desde entonces, el número de centros adscritos al mismo no ha cesado de crecer hasta las más de 280 secciones bilingües que podemos encontrar en la región actualmente.

Desde sus comienzos, las autoridades en materia educativa de la región han ido estableciendo ciertas normativas (DOE, 2015) para su correcta implantación. Así, se han regulado aspectos como las lenguas en las que puede implantarse la sección (inglés, francés o portugués), el número de asignaturas, el papel de los profesores y la formación requerida a estos docentes para poder formar parte de la experiencia.

En lo referente al centro analizado, el programa de secciones bilingües fue implementado hace siete años. En la práctica, esto significa que al menos dos asignaturas por año se cursan usando una lengua extranjera, en su caso, el inglés. Sin embargo, este programa no era el único medio de promoción de lenguas extranjeras en el centro, ya que estaban inmersos en otros programas europeos, como el programa Comenius, con el objetivo de hacer ver la lengua desde el fin más comunicativo posible.

Dentro del centro, únicamente en una de las tres líneas existentes por curso se impartían asignaturas de contenido en lengua inglesa, siendo requisito para pertenecer a esta sección la superación de un examen en el que se evalúa el nivel de gramática y de audición en lengua inglesa.

Diseño del estudio

Muestra

La muestra de este estudio fue una muestra por conveniencia consistente en cuarenta y cuatro (44) alumnos de 4º curso de educación secundaria. De estos, veinticuatro pertenecían a secciones bilingües en las que los principios AICLE estaban puestos en marcha, mientras que los veinte restantes solamente cursaban la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera (ILE).

En lo referente al grupo AICLE, los alumnos habían estado en la sección bilingüe durante tres cursos completos, siendo este su cuarto curso. Las asignaturas que estudiaron en inglés cambiaron dependiendo del curso académico: mientras que en primer y segundo curso de secundaria habían estudiado en inglés Matemáticas, Música, Educación Física y Ciencias Sociales, en tercer y cuarto curso se incrementaron el número de asignaturas, añadiéndole Física y Química y Tecnología. Además, por el hecho de pertenecer a la sección bilingüe, cursaban una hora extra de ILE a la semana, dedicada a la interacción y al desarrollo de habilidades de comunicación oral.

En cuanto al grupo ILE, solamente tenían exposición a la lengua extranjera en la asignatura de inglés como tal, pero también participaban en los proyectos desarrollados en el centro para el desarrollo de la lengua inglesa. La exposición a la lengua inglesa tenía un total de cuatro horas a la semana.

En lo referente a las diferencias localizadas entre ambos grupos, destacan sobre todo aspectos de exposición a la lengua extranjera, tales como la cantidad de exposición a esta y la variedad de registros. Comenzando con este último aspecto, mientras que los alumnos ILE solo participaban en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera, estando únicamente expuestos a un inglés general, en el caso de los alumnos AICLE, estos no solo estaban expuestos a un inglés general en la asignatura Inglés como Lengua Extranjera, sino que recibían *input* también en inglés en distintas asignaturas curriculares, conllevando una mayor exposición a la lengua inglesa y a un mayor rango de vocabulario, ya que para aprender esos contenidos curriculares también se hacía necesario un vocabulario más técnico.

Por otro lado, tal y como recoge la siguiente tabla, la diferencia más notable entre ambos grupos residía en el número de horas de exposición a la lengua extranjera. Centrándonos en el tiempo de la primera recogida de datos (T1), mientras que los alumnos AICLE habían estado expuestos a la lengua inglesa un total aproximado de 2000 horas, en los alumnos ILE el tiempo total de exposición era aproximadamente de 1200 horas. Esto hace una diferencia entre ambos grupos de unas 800 horas de instrucción. En cuanto a la recogida de datos 2 (T2), la diferencia fue incluso mayor, con los alumnos AICLE expuestos aproximadamente a 1000 horas más de inglés que los ILE.

Tabla 1

Información sobre la muestra en cuanto a edad, sexo y horas de exposición a la lengua extranjera

	Alumnos AICLE		Alumnos ILE	
	T1	T2	T1	T2
N	24	22	20	16
Edad	14-15	15-16	14-16	15-16
Horas de instrucción aprox.	2000 horas	2300 horas	1200 horas	1300 horas
Sexo	6 hombres	6 hombres	9 hombres	7 hombres
	18 mujeres	16 mujeres	11 mujeres	9 mujeres

Instrumento

Para la recogida de los datos, se desarrolló un cuestionario sobre el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Dicho cuestionario se basó en la taxonomía propuesta por Schmitt (1997) aunque introduciendo una serie de adaptaciones para adecuarlo a las características de la muestra. Para ello, solo veintiún de los cincuenta y ocho ítems iniciales fueron incluidos. El principal criterio seguido para seleccionarlos fueron los resultados obtenidos en otros estudios en los que también se analizaban el uso de estrategias (García López, 2000; Gu & Johnson, 1996; Lawson & Hogben, 1996; Schmitt, 1997). Aquellos ítems que resultaron tener un uso mayor en esos estudios fueron incluidos en el cuestionario. Además, el cuestionario se desarrolló en castellano para facilitar el entendimiento de las preguntas. Por último, se pilotó para asegurar la adecuación del cuestionario a encuestados de educación secundaria. Como resultado de este pilotaje, algunas preguntas tuvieron que ser reformuladas.

En la siguiente tabla se muestran las estrategias seleccionadas:

Tabla 2

Estrategias seleccionadas tras la adaptación de la taxonomía de Schmitt (1997)

Grupo	Subgrupo	Estrategia	Nº	
Estrategias de descubrimiento	Estrategias de determinación	Analizar la categoría gramatical de la palabra	1	
		Analizar los prefijos y sufijos	2	
		Buscar cognados	3	
		Analizar imágenes o gestos	4	
		Uso del diccionario bilingüe	5	
Estrategias de consolidación	Estrategias sociales	Preguntarle al profesor la traducción	6	
		Preguntarle al profesor un sinónimo de la palabra	7	
		Preguntar a los compañeros los significados	8	
	Estrategias memorísticas	Estrategias sociales	Estudiar y practicar significados en grupo	9
			Estudiar la palabra con su representación pictográfica	10
			Conectar la palabra con la experiencia personal	11
			Conectar la palabra con sinónimos y antónimos	12
			Usar las nuevas palabras en frases	13
			Agrupar palabras para estudiarlas	14
			Usar una acción física para recordar la palabra	15
			Estrategias cognitivas	Estrategias cognitivas
Repetición escrita	17			
Uso de listas de palabras	18			
Estrategias metacognitivas	Estrategias metacognitivas	Usar medios en lengua inglesa	19	
		Evitar o saltar las palabras desconocidas	20	
		Continuar repasando las palabras a lo largo del tiempo	21	

Procedimiento

Los test fueron administrados en dos momentos diferentes en dos años académicos distintos: marzo de 2015 (T1) y febrero de 2016 (T2). Cada período de recogida de datos tuvo una duración de dos días, ya que estos cuestionarios se llevaron al aula junto con otros instrumentos.

En cuanto al tiempo dedicado al test, se les concedió quince minutos para que marcaran su uso de cada estrategia en una escala Likert donde 1 se correspondía con un uso poco frecuente de dicha estrategia y 4 con un uso muy frecuente de la misma.

En el análisis de resultados dos programas fueron usados: SPSS v.22 para Mac y *Numbers* para Mac, con el objetivo de analizar estadísticamente los datos obtenidos. Primeramente, se realizó un análisis descriptivo de los datos, para, posteriormente, realizar un análisis inferencial para poder contrastar los resultados. El nivel de confianza que se consideró fue de un 95%.

RESULTADOS

A la hora de presentar los resultados, en primer lugar se examinará la evolución del uso de estrategias de los alumnos AICLE, seguido de los resultados de los alumnos ILE, para finalmente realizar una comparación de ambos. Dentro de cada uno de ellos, se seguirá la taxonomía de Schmitt para analizar los resultados. Así, primeramente se presentarán los resultados de manera global, en los dos grandes grupos para, en segundo lugar, vertebrar los resultados en los seis grandes grupos de estrategias. Para ello, los resultados se presentarán teniendo en cuenta la puntuación media del uso de cada estrategia.

Evolución en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de los alumnos AICLE

Comenzando con las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los alumnos en T1 y T2, su estrategia favorita en ambos momentos es el uso de la estrategia 18 (creación de glosarios de palabras), una estrategia cognitiva, aunque con cierto patrón de descenso en su uso, seguida, en ambos tiempos, por la estrategia 14, consistente en la agrupación de palabras para estudiarlas. La única diferencia en el caso de las tres estrategias preferidas se encuentra en la tercera posición: mientras que en T2 la tercera estrategia preferida por los alumnos AICLE es el análisis de la categoría gramatical de la palabra, en T1 es el uso de la palabra nueva en frases, la cual era una estrategia memorística.

Centrándonos en los dos principales grupos de estrategias —de descubrimiento y de consolidación—, se puede afirmar que las primeras son las preferidas tanto en T1 como en T2, con un incremento además en el uso de las mismas (.06), mientras que el uso de estrategias de consolidación decrecen (-.03). Sin embargo, analizando estas diferencias estadísticamente, de acuerdo con los resultados del test Wilcoxon, estas variaciones entre T1 y T2 no pueden ser consideradas estadísticamente significativas ($p > .05$).

Dentro de las estrategias de descubrimiento, la mayor variación se encuentra en el decrecimiento en el uso de la estrategia 4 (analizar cualquier imagen o gesto disponible), seguido por el incremento en el uso de la estrategia 1, basada en el análisis de la categoría gramatical de la palabra (véase tabla 4 para mayor información sobre los resultados). En general, parece que los alumnos AICLE aumentan su uso de estrategias relacionadas con la consciencia metalingüística, es decir, el análisis de la categoría gramatical y el análisis de prefijos y sufijos; y de aquellas estrategias que implican crear en alguna manera vínculos con la lengua materna (comprobar la existencia de cognados, preguntar al profesor por alguna corrección y el uso de un diccionario bilingüe), con la única excepción de la estrategia 8 (preguntarle a otros alumnos por el significado), la cual desciende ínfimamente. Sin embargo, al analizar la significación de estas variaciones, ninguna de ellas puede definirse como significativa ($p > .05$).

En cuanto a la variación en el uso de las estrategias de consolidación, el uso de seis de las trece estrategias analizadas aumenta en este grupo de alumnos. Sin embargo, las únicas variaciones que se pueden considerar significativas ($p < .05$) son las acontecidas en el descenso del uso de la estrategia 9 (practicar el significado de una nueva palabra en grupos) y el aumento en el uso de la estrategia 20 (saltarse palabras desconocidas).

Por último, al agrupar las estrategias en las seis categorías principales establecidas por Schmitt — de determinación, sociales para descubrir y consolidar significados, cognitivas, metalingüísticas y memorísticas—, tal y como se muestra en la figura 1, se observó que, por un lado, el uso de estrategias de determinación, sociales para descubrir significados iniciales y metacognitivas aumentaron. Por el contrario, las sociales para consolidar, las cognitivas y las

estrategias memorísticas fueron menos utilizadas en T2. Sin embargo, únicamente se encontraron evoluciones significativas en las estrategias para consolidar significados, las cuales disminuyeron significativamente ($p.<.05$).

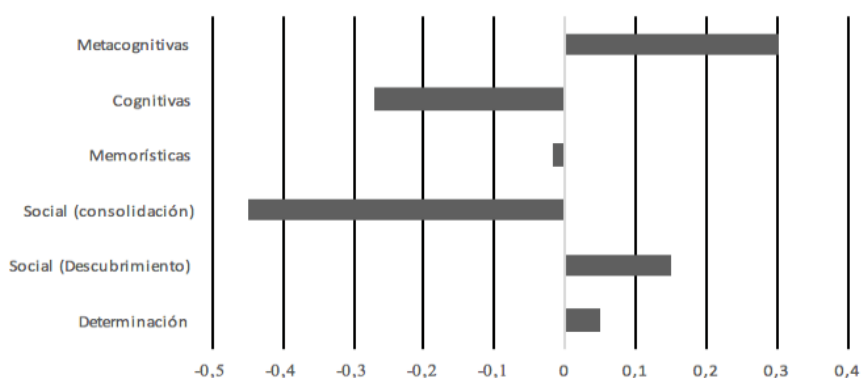


Figura 1. Evolución de los seis grupos principales en los alumnos AICLE.

Evolución en el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario de los alumnos ILE.

En el caso de los alumnos ILE, puede decirse que se observa una reducción de las estrategias en general, que se observa, además, tanto en las estrategias de descubrimiento como de consolidación, aunque ninguna de las diferencias pueden ser calificadas como estadísticamente significativas ($p.<.05$).

Comenzando con la evolución de las estrategias de descubrimiento, la variación mayor se encuentra en el descenso del uso de la estrategia 8 (-.47) seguido por la estrategia 5 (-.46). En menor medida, también se encontró un incremento notable de la estrategia 3 (.25) consistente en la comprobación de cognados y un descenso en igual medida de la estrategia 4, consistente en el uso de imágenes o gestos para descifrar significados.

Pasando al análisis de las estrategias de consolidación, se incrementó el uso de siete de las trece estudiadas. Sin embargo, como se observa en la tabla 4, a pesar de este incremento general, la mayor variación se encuentra en la disminución del uso de la estrategia 14, consistente en la agrupación palabras para estudiarlas juntas (-.04), seguida por la disminución del uso de la estrategia 10, una estrategia memorística basada en el uso de imágenes para recordar significados (-.36). En cuanto a las estrategias que sufren una evolución positiva, destaca la estrategia 20 (saltar palabras desconocidas) (.025) y la estrategia 19, en la que se analiza el uso de medios de comunicación en inglés (.15). Sin embargo, no se puede asegurar que ninguna de esas diferencias sea significativa de acuerdo con los resultados del test Wilcoxon ($p.<.05$).

Finalmente, al agrupar las estrategias en sus seis categorías principales, tal y como se presenta en la siguiente figura, se observa un incremento en el uso de estrategias de determinación, cognitivas y metacognitivas, mientras que ambos grupos de estrategias sociales y las estrategias memorísticas sufrieron un descenso en su uso. Sin embargo, las diferencias encontradas entre T1 y T2 no pudieron ser consideradas estadísticamente significativas ($p.<.05$).

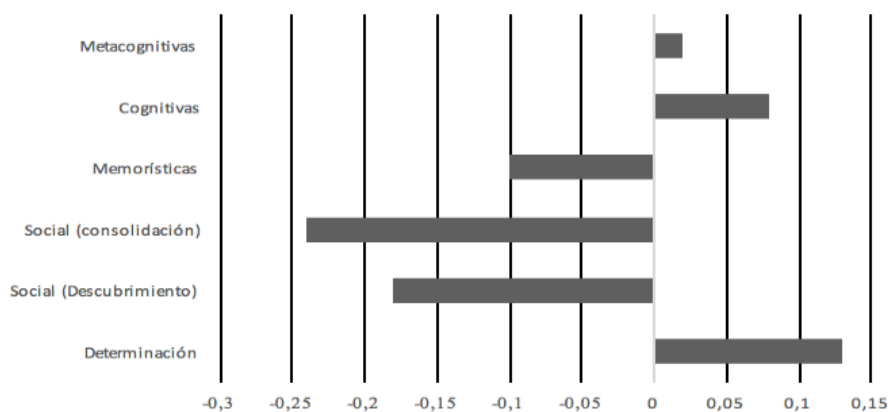


Figura 2. Evolución de los seis grupos principales por parte de los alumnos ILE.

Comparativa de la evolución de estrategias

Una vez analizadas las evoluciones de los alumnos AICLE e ILE por separado, ambas serán contrastadas para poder localizar posibles diferencias en la evolución. Para ello, primeramente se examinarán las diferencias en los dos principales grupos de estrategias, y dentro de ellos, se examinarán algunas variaciones individuales significativas para nuestro estudio, para, finalmente, centrarnos en los seis grandes grupos establecidos por Schmitt (1997).

Los alumnos AICLE e ILE hicieron un uso diferente de las estrategias. Así, la evolución de las estrategias de ambos grupos siguió un patrón diferente: mientras que el uso de estrategias por parte de los alumnos AICLE fue más variable, en el caso de las estrategias utilizadas por alumnos ILE no se encontraron diferencias significativas en el uso de estas.

Comparando la evolución en el uso de estrategias de descubrimiento y de consolidación, como se ve en la tabla 3, mientras que las estrategias de las estrategias de descubrimiento fueron más utilizadas por los alumnos ILE en T1, en T2 se da la situación contraria, debido a la disminución en su uso por parte de los alumnos ILE. En cuanto al uso de estrategias de consolidación, son sistemáticamente más usadas, tanto en T1 como en T2 por los alumnos AICLE.

Tabla 3

Evolución en el uso de estrategias de descubrimiento y consolidación de alumnos AICLE e ILE

	Alumnos AICLE		Alumnos ILE	
	T1	T2	T1	T2
Estrategias de descubrimiento	2.60	2.66	2.67	2.56
Estrategias de consolidación	2.46	2.43	2.27	2.23

En el análisis de las estrategias de descubrimiento, las mayores diferencias se encuentran en el uso de las estrategias 5 (uso de un diccionario bilingüe), 8 (preguntar a otros compañeros el significado) y 1 (análisis de la categoría gramatical). Sin embargo, ninguna de estas diferencias pudo ser calificada como estadísticamente significativa de acuerdo con los resultados arrojados por el test Mann-Whitney U.

Al examinar las evoluciones en las estrategias de consolidación, puede decirse el patrón de evolución de alumnos AICLE e ILE coincide en siete de las trece estrategias, tal y como puede observarse en la siguiente figura. Así, se observa un incremento general en la estrategia

15, 19 y 20, mientras que estrategias como el uso de la representación mediante imágenes (estrategia 10), agrupar las palabras para estudiarlas (estrategia 14) y practicar significados en grupo (estrategia 9) decrecieron. En cuanto a las diferencias evolutivas en ambos grupos, por un lado, destaca la evolución en el uso de glosario (estrategia 18) y el uso de la repetición oral (estrategia 17) y escrita (estrategia 16). En estos tres casos, se produce un descenso en el caso de alumnos AICLE, mientras que su uso por parte de los alumnos ILE aumenta. Por otro lado, también llama la atención la evolución del uso de sinónimos y antónimos con los que relacionar la palabra (estrategia 13), cuyo uso se incrementa en el caso de alumnos AICLE y se reduce al hablar de alumnos ILE. Por último, también cabe destacar la evolución de la estrategia 21, que se refiere al repaso cada cierto tiempo de esos nuevos vocablos: por un lado, los alumnos ILE afirman usar menos esta estrategia, mientras que en el caso de los alumnos AICLE, su uso de esta estrategia se incrementa.

Tabla 4

Evolución individual del uso de estrategias por parte de alumnos AICLE e ILE.

Estrategia	AICLE			ILE		
	T1	T2	Dif.	T1	T2	Dif.
Analizar la categoría gramatical de la palabra	2.38	2.77	.25	2.9	2.94	.04
Analizar los prefijos y sufijos	3.17	3.27	.10	2.5	2.63	.13
Buscar cognados	2.67	2.86	.19	2.5	2.75	.25
Analizar imágenes o gestos	3.00	2.41	-.59	3.05	2.81	-.24
Uso del diccionario bilingüe	2.58	2.59	.01	2.6	2.13	-.47
Preguntarle al profesor la traducción	2.75	2.86	.11	3	2.88	-.12
Preguntarle al profesor un sinónimo de la palabra	1.79	2.09	.20	1.95	2	.05
Preguntar a los compañeros los significados	2.46	2.45	-.01	2.85	2.38	-.47
Estudiar y practicar significados en grupo	2.21	1.73	-.48	2.05	1.81	-.26
Estudiar la palabra con su representación pictográfica	2.38	2.23	-.17	3.05	2.59	-.36
Conectar la palabra con la experiencia personal	1.88	1.91	.03	1.7	1.69	-.01
Conectar la palabra con sinónimos y antónimos	1.92	2.14	.22	1.65	1.63	-.02
Usar las nuevas palabras en frases	3.42	3.36	-.08	3.2	2.81	-.40
Agrupar palabras para estudiarlas	3.13	2.95	-.18	2.15	2.25	.10
Usar una acción física para recordar la palabra	1.58	1.77	.19	1.35	1.44	.09
Repetición verbal	2.58	2.23	-.35	2.6	2.75	.015
Repetición escrita	3.00	2.64	-.35	2.5	2.55	.05
Uso de glosarios	3.46	3.41	-.05	2.8	2.81	.01
Usar medios en lengua inglesa	2.5	2.55	.05	2.1	2.25	.15
Evitar o saltar las palabras desconocidas	1.71	2.36	.65	2.3	2.56	.26
Continuar repasando las palabras a lo largo del tiempo	2.25	2.36	.09	2.1	1.75	-.35

Por último, al examinar en las diferencias variación de los seis subgrupos propuestos por Schmitt (1997), se pudo observar que el uso de las estrategias de determinación y las metacognitivas aumentó en ambos grupos, mientras que el uso de estrategias sociales para consolidar significados decreció en ambos grupos. Finalmente, mientras que en el caso de los alumnos AICLE las estrategias cognitivas, memorísticas y sociales para descubrir significados aumentaron, al hablar de alumnos ILE, únicamente se incrementó su uso de estrategias cognitivas.

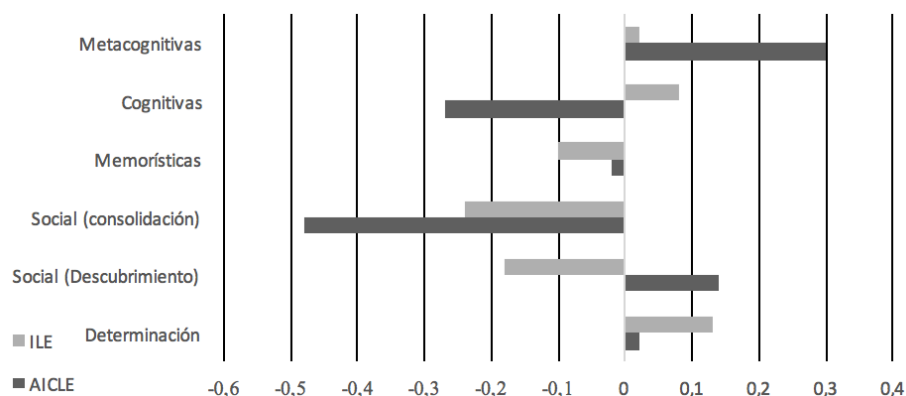


Figura 3. Comparativa de la evolución entre ambos grupos en relación a los seis grupos principales.

En resumen, podría decirse que el uso de estrategias no solo evolucionó de distintas maneras en ambos grupos, sino que difiere en gran medida teniendo en cuenta el enfoque educativo analizado. Las razones y causas para estas diferencias serán discutidas en la próxima sección.

DISCUSIÓN

A lo largo de este estudio se ha tratado de analizar cómo el uso de distintos enfoques de aprendizaje de lenguas puede influir en las estrategias utilizadas para aprender vocabulario. Para ello, se trató de analizar la evolución a lo largo de un año en alumnos sometidos a dos enfoques distintos: AICLE e ILE.

Tras el análisis de los resultados, se detectaron claras diferencias en el uso de estrategias por parte de ambos tipos de alumnos. En general, podría decirse que uno de los resultados más relevantes encontrados fue que los alumnos AICLE hacían un mayor uso de estrategias que los alumnos ILE. Este hecho puede estar relacionado con los profesores y el número de ellos que influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera. Mientras que los alumnos ILE solamente están expuestos a la influencia del profesor de la asignatura ILE, en el caso de los alumnos AICLE, estos podrían estar influenciados por todos aquellos profesores que participan en la experiencia del programa de secciones bilingües. Sin embargo, diversos estudios (Oxford, 1989) sugieren que el uso de un mayor número de estrategias podría estar relacionado con el tamaño de vocabulario alcanzado por los alumnos, y se ha demostrado que los alumnos de experiencias bilingües presentan un mayor nivel de vocabulario tanto receptivo (Canga Alonso, 2013, 2015) como productivo (Canga Alonso & Arribas García, 2014).

Además, al analizar las diferencias en la evolución del uso de estrategias, un gran número de diferencias fueron encontradas.

Centrándonos en la evolución de las estrategias de descubrimiento y consolidación, mientras que en las últimas en ambos grupos su uso decrece, en el caso de las primeras su uso se incrementa en los alumnos AICLE, mientras que decrece en los alumnos ILE. Aunque dicha diferencia no es significativa, sí que podría mostrar un posible patrón de evolución si se analizara un tiempo o una muestra mayor.

Además, dentro del grupo de estrategias de descubrimiento, se encontraron diferencias mayores en el uso de estrategias sociales, con un decrecimiento en su uso por parte de los alumnos ILE y un incremento en el uso de las estrategias por los alumnos AICLE. Esta diferencia en la evolución podría estar relacionada con el enfoque educativo usado, ya que el enfoque AICLE aboga por el uso de situaciones de aprendizaje interactivas y cooperativas, lo que puede desencadenar en un mayor uso de este tipo de estrategias. Por otra parte, dentro del subgrupo de estrategias de determinación, se encontró una gran diferencia en la evolución de la estrategia 1, el análisis de prefijos y sufijos, ya que, aunque aumentó en ambos grupos, en el caso de los alumnos AICLE, estos incrementaron su uso seis veces más que los alumnos ILE. Una posible explicación para este hecho es que, probablemente, debido al influjo de la segunda lengua, los alumnos AICLE podrían ser más conscientes de las características de la lengua y de los beneficios que pueden surgir del análisis profundo de la lengua para inferir significados.

En cuanto a las estrategias de consolidación, como se comentó anteriormente, el uso en ambos grupos decreció. Sin embargo, al analizar más profundamente los subgrupos que las conformaban, pudieron observarse diferencias en su evolución. La diferencia más significativa fue la encontrada en las estrategias cognitivas, con un decrecimiento en el uso de las mismas por los alumnos AICLE en contraposición al incremento de su uso en los alumnos ILE. Este grupo de estrategias es bastante similar a las estrategias memorísticas, pero al contrario de estas, no se centran en la manipulación mental de las palabras y se encuentran muy enraizadas en el subconsciente de los alumnos, razón por la cual estos son muy reacios a dejar de usarlas, a pesar de que su eficacia no está demostrada (Schmitt, 1997). Dos hechos distintos, pero a su vez relacionados, podrían explicar este cambio. Primeramente, los alumnos AICLE han demostrado sistemáticamente presentar mejor nivel de vocabulario que los alumnos ILE (Agustín-Llach & Canga Alonso, 2016; Canga Alonso, 2013, 2015; Canga Alonso & Arribas García 2014; Jiménez Catalán & Ruiz de Zarobe, 2009; Jiménez Catalán & Terrazas Gallego, 2005), hecho que podría haber afectado a su uso de estrategias, dejando de ser tan reacios al cambio y produciéndose un detrimento en el uso de este grupo de estrategias, a favor de otras que resultasen ser más útiles. Por otro lado, como se apuntaba en secciones anteriores, el uso de enfoques de enseñanza AICLE busca también el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior. De acuerdo con la taxonomía de Bloom, las estrategias cognitivas se situarían dentro de procesos cognitivos de orden inferior, por lo que su uso no se vería promovido en este enfoque. Esto podría conllevar el desuso de este grupo. Sea como sea, parece que el enfoque educativo seguido afecta al uso de estrategias cognitivas.

Por otro lado, también fueron encontradas diferencias en el grupo de estrategias metacognitivas. Este grupo se relaciona en la literatura con el proceso de autorregulación, ya que son aquellas que utilizan los alumnos para ser conscientes de sus propias decisiones de aprendizaje. Aunque el uso de las mismas aumenta en ambos grupos, los alumnos AICLE lo hacen en una proporción mayor. Examinando el uso de cada una de las estrategias metacognitivas, la mayor diferencia se encuentra en la estrategia 20 (evitar palabras nuevas desconocidas), cuyo uso se incrementó tres veces más en el caso de alumnos AICLE. Aunque

este aumento pueda parecer conflictivo a primera vista, la manera en la cual se presenta a los alumnos esta estrategia en el cuestionario explica el porqué de este aumento: los alumnos aseguran evitar la palabra si entienden la idea general del texto. Así, podría esperarse que aquellos alumnos que presenten mejor nivel de vocabulario podrían entender el sentido general del texto sin entender cada una de las palabras, pudiéndose permitir obviar alguna de las desconocidas.

Para finalizar, al analizar el uso de estrategias individualmente se puede observar que el uso de un enfoque AICLE parece promover un incremento de ciertas estrategias que podrían ser indicadoras de motivación de los alumnos, como son la estrategia 19 y 21. Estos resultados están en línea con otros estudios, que sugieren que los alumnos AICLE presentan una mayor motivación que los alumnos ILE (Lasagabaster, 2011; Lasagabaster & López Beloqui, 2015). Por último, también se observa una mayor evolución por parte de estos alumnos en estrategias que podrían relacionarse con la consciencia metalingüística (estrategia 1, 2 y 12) lo que podría sugerir que estos alumnos son más reflexivos en cuanto a la lengua extranjera se refiere.

De esta manera, parece observarse que los alumnos sometidos a enfoques AICLE e ILE difieren al analizar su uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Estas diferencias aparecen no únicamente en el caso de uso en general, sino también al analizar la evolución del mismo. Así, podría decirse que el enfoque elegido parece influir en cierta manera en la manera en la que los alumnos aprenden.

CONCLUSIÓN

Este trabajo de investigación buscaba analizar la influencia del enfoque educativo utilizado en la evolución de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Para ello, se analizaron datos obtenidos de dos grupos de alumnos expuestos a enfoques educativos distintos: un enfoque tradicional y un enfoque AICLE.

Con base en los resultados obtenidos, puede concluirse que hay una clara diferencia en la evolución de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con el enfoque educativo propuesto. Así, los alumnos AICLE hacen un mayor uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario e incrementan su uso, probablemente debido a la variedad de profesores que toman parte del proceso de aprendizaje de la lengua. Además, estos alumnos también incrementan el uso de estrategias de descubrimiento, probablemente porque están expuestos a un mayor número de palabras desconocidas, ya que tienen que aprender no solo un vocabulario general, sino también conceptos técnicos. Por último, también incrementaron en mayor proporción el uso de estrategias relacionadas con procesos metacognitivos y de conciencia metalingüística. En otras palabras, podría decirse que el uso de un enfoque AICLE parece beneficiar la reflexión sobre ciertas características del aprendizaje y del proceso de aprendizaje en general.

En conclusión, se podría decir que el enfoque AICLE parece tener una influencia en la evolución del uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Estos resultados son relevantes en nuestra realidad, en la que estos enfoques están siendo cada vez más comunes y en la que la preocupación por el aprendizaje de lenguas parece ir cobrando una gran importancia. Por todo ello, el análisis de estrategias de vocabulario debe relacionarse con el vocabulario alcanzado, para poder así identificar aquellas que puedan favorecer la enseñanza de lenguas.

Por último, sería conveniente destacar que la principal limitación de este estudio es la muestra. La mayoría de los resultados de este estudio no pueden ser considerados significativos, probablemente por el uso de una muestra de conveniencia y reducida, que no puede ser considerada representativa de la población estudiantil extremeña. Además, tal y como apunta Boekaerts (1999), el estudio de las estrategias de aprendizaje puede ser difícil de medir, debido principalmente, al tipo de cuestionarios usados para estos fines. Por ello, sería conveniente utilizar otra serie de instrumentos para poder comprobar los resultados observados tales como la observación directa en clase o la elaboración de diarios por parte de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín-Llach, M.P., & Canga Alonso, A. (2016). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 211-227.
- Alejo González, R., & Piquer-Píriz, A. (2016). Urban vs. rural CLIL: an analysis of input-related variables, motivation and language attainment. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1154068>
- Bloom, B.S. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 435-457.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. En Boers, F. & Lindstromberg, S., *Cognitive Linguistic Approach to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 1-65). Berlin: Mouton, The Hague.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canga Alonso, A. (2013). Receptive vocabulary size of secondary Spanish EFL learners. *Revista de Lingüísticas y Lenguas Aplicadas*, 8, 66-75.
- Canga Alonso, A. (2015). Receptive Vocabulary of CLIL and Non-CLIL Primary and Secondary School Learners. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77.
- Canga Alonso, A., & Arribas García, M. (2014). The benefits of CLIL instruction in Spanish students' productive vocabulary knowledge. *Encuentro Journal*, 24, 15-31.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Londres: Hodder Education.
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of Language Learner. Individual differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehram, M.E., & Leaver, B.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- García López, M. (2000). Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de secundaria. *Lenguaje y textos*, 61-70.
- Gu, Y., & Johnson, R.K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcome. *Language Learning*, 643-679.
- Intaraprasert, C. (2004). *EST Students and Vocabulary learning strategies: A preliminary investigation*. Muang: Suranaree University of Technology, School of English.
- Jiménez Catalán, R.M. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 12 (1), 54-77.
- Jiménez Catalán, R.M., & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL learners. En Jiménez Catalán, R.M. & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe* (pp. 81-93). UK: Multilingual Matters.
- Jiménez Catalán, R.M., & Terrazas Gallego, M. (2005). The receptive vocabulary of English Foreign Language young learners. *Journal of English Studies*, 5, 173-192.
- Junta de Extremadura. 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 (2015).

- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3-18.
- Lasagabaster, D., & López Belóqui, R. (2015). The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book-Based Versus Project Work) on Motivation. *Porta Linguarum*, 23, 41-57.
- Lawson, M.J., & Hogben, D. (1996). The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students. *Language Learning*.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1989). Use of Language Learning Strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- Riding, R., & Rayner, S.G. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. Londres: David Fulton.
- Rubin, J. (1975). What the «Good Language Learner» can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt & M. McCarthy, *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329-363.
- Siriwan, M. (2007). *English Vocabulary learning strategies employed by Rajabhat University Students*. Nakhon Ratchasima: Suranaree University of Technology.
- Van Patten, B., & Benati, A.G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. U.K.: Continuum International Publishing Group.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (s. f.). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, M., Prinrich, P.R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.