



REVISTA

educare

*Órgano Divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado
del Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto
Figueroa"*

BARQUISIMETO – EDO. LARA – VENEZUELA

NUEVA ETAPA
FORMATO ELECTRÓNICO
DEPOSITO LEGAL: ppi201002LA3674
ISSN: 2244-7296

**Volumen 15 Nº 2
Mayo-Agosto 2011**

**APRENDIZAJE Y RETENCIÓN DE VOCABULARIO CON EL USO
DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS**

***VOCABULARY LEARNING AND RETENTION WITH THE USE OF
ENGLISH READING COMPREHENSION STRATEGIES***

Gerardo Corbo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto

APRENDIZAJE Y RETENCIÓN DE VOCABULARIO CON EL USO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

VOCABULARY LEARNING AND RETENTION WITH THE USE OF ENGLISH READING COMPREHENSION STRATEGIES

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Gerardo Mauricio Corbo *
UPEL-IPB

Recibido:20-05-11

Aceptado: 20-07-11

RESUMEN

El artículo reporta una investigación que tuvo como propósito comparar la efectividad del uso de lecturas con ejercicios de comprensión para lograr el aprendizaje y retención de vocabulario en los estudiantes de inglés. El trabajo se inscribe en la modalidad cuasiexperimental. La muestra la conformaron 50 estudiantes de inglés pertenecientes al segundo semestre de la UPEL-IPB. La misma se dividió en: 1 (grupo control) y 2 (lecturas relacionadas con el mismo tema en específico al grupo control más lecturas y ejercicios complementarios). Una versión de la Escala del Conocimiento de Vocabulario fue empleada al inicio y al final para evaluar la retención de palabras seleccionados. Y tres meses, posterior al post test se aplicó de nuevo el examen para medir la retención a largo plazo. Los resultados demostraron que el uso de lecturas más actividades de reforzamiento facilitan el aprendizaje de palabras nuevas y ayudan a recordarlas a largo plazo.

Descriptores: Aprendizaje de vocabulario, retención de vocabulario, comprensión lectora

ABSTRACT

The paper reports a research which purpose was to compare the effectiveness of the use of reading comprehension strategies to obtain the vocabulary learning and retention in students of English. The investigation enrolls in the quasi-experimental form. The data were collected from 50 students of English from the second semester at the UPEL-IPB. The sample was divided in two groups: 1 (control group) and 2 (readings related to same control group topic and complementary exercises). A version of the Vocabulary Knowledge Scale was used at the beginning and at the end to evaluate word retention. Then, three months later, the test was administered to measure long retention. The results demonstrated the use of extensive reading plus reinforcement exercises facilitate the learning and long retention of words.

Keywords: vocabulary learning, vocabulary long retention, reading comprehension

* Profesor de Inglés de la UPEL-IPB. Investigador activo del Núcleo de Investigación de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera UPEL-IPB. email: gerardocorbo@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de vocabulario es considerado por varios autores, entre ellos Laufer (2003), como un factor determinante para la comprensión lectora en inglés como Lengua Extranjera. En este sentido, se han examinado muchas técnicas de instrucción de vocabulario directa haciendo uso de glosa, (Hulstijn, 1992; Hulstijn, Hollander y Greidanus, 1996; Watanabe, 1997); recursos mnemotécnicos (Beaton, Gruneberg, & Ellis, 1995), y análisis morfológico y sintáctico (Bauer & Nation, 1993; Nation, 1994), por mencionar algunos. A pesar del uso académico, la instrucción de vocabulario directo parece ser inadecuada para preparar a los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el vocabulario básico (de 3.000 a 5.000 palabras según Nation y Waring, 1997) que aparece en la mayoría de los textos usados por estudiantes adultos de Inglés como Lengua Extranjera. Este es el caso de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) del Departamento de Idiomas Modernos de la UPEL-IPB.

En esta Institución, los libros textos que se usan como recurso en las clases de inglés proporcionan un vocabulario básico para el aprendizaje del idioma objeto de estudio, pero las lecturas no son nada extensas y las actividades de comprensión lectora son pocas, dando como resultado la no adquisición de vocabulario básico para estudiantes del primer al cuarto semestre. Esta aseveración se fundamenta en un estudio realizado por Zapata (2009), donde se concluyó que “las estrategias utilizadas en las lecturas de los libros estudiados no desarrollan las competencias necesarias para la comprensión integral del texto”. Según este autor, el 85% aproximado de las actividades presentes en los libros textos son solo de selección simple o múltiple y con preguntas de sí o no. Siendo las mismas actividades a lo largo de las lecturas presentes en el texto que no superan las diez en todo el texto. La mayoría de estas lecturas no alcanzan las 500 palabras por texto. Por consiguiente no son lecturas extensas y no poseen variedad de actividades de comprensión lectora que puedan ayudar a los estudiantes a adquirir una mayor cantidad de vocabulario de manera significativa.

Por otro lado, otras investigaciones que arrojaron resultados positivos son las sugeridas por los estudios de aumento de vocabulario realizadas por Brown (2000); Day y Bamford, (1998); Krashen (1993); Nation (1990); donde se quiere preparar a los estudiantes de ILE para que se conviertan en aprendices independientes de vocabulario a

través de la lectura extensa. Este trabajo está enmarcado en la hipótesis del aprendizaje de una lengua con el uso de información contextualizada presente en la teoría de Adquisición de una Segunda Lengua de Krashen, la cual argumenta que los estudiantes hacen conexiones de forma y significado mientras procesan información contextualizada y significativa.

A pesar del consenso que existe entre varios investigadores de que de la lectura es un recurso muy importante para el aprendizaje de vocabulario, la efectividad (si los aprendices pueden inferir el significado de una palabra y recordarla luego) y la eficiencia (¿cuántas exposiciones se requieren para que ocurra el aprendizaje y se recuerde la palabra a futuro?) de esta estrategia ha sido cuestionada por varios autores, Waring y Takaki (2003), especialmente cuando es comparada con lectura y el uso de actividades adicionales Laufer (2000); Paribakht y Wesche (1997). Estos autores consideran que el solo uso de lecturas facilita la adquisición de vocabulario, pero es mucho más eficiente al combinarla con otras actividades.

Tal como lo señala Rott (1999), la instrucción de vocabulario debe ubicar a los estudiantes de ILE en dos posiciones: leer para reconocer significados bajo condiciones mejoradas (actividades adicionales y enfocadas en el vocabulario objeto de estudio) para asegurar el léxico básico, y en condiciones normales (lectura extensa) para ir más allá de los requerimientos básicos. Partiendo de esta premisa, los estudiantes de ILE que están aprendiendo los vocablos básicos (3.000 a 5.000 palabras) deberían hacerlo en condiciones mejoradas y con lecturas extensas para asegurar la retención de los mismos.

El presente este estudio pretende comprobar la efectividad de estas estrategias y de la aplicabilidad de la Escala de Conocimiento de Vocabulario antes y después del estudio. De igual manera, se desea probar la eficiencia de los mismos en estudiantes de ILE cuyo idioma nativo es el español.

Por estas razones es que surge la inquietud de desarrollar esta investigación en la que se evalúe la eficacia del uso de lecturas extensas y el uso de lecturas más actividades de comprensión lectora en la adquisición de vocabulario y determinar cuál de las dos estrategias favorece mejor ayuda a la retención de vocabulario a largo plazo.

Con este trabajo se responde a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Adquieren vocabulario los participantes del curso de Inglés 2 inmediatamente después de ser expuestos a los tratamientos?
2. ¿A través de que estrategia adquieren mayor vocabulario los estudiantes del curso Inglés 2 al ser expuestos a los dos tratamientos instruccionales?
3. ¿A través de que estrategia adquieren mayor vocabulario los estudiantes del curso Inglés 2 al ser expuestos a los dos tratamientos instruccionales a los tres meses de haberse aplicado el estudio?

De allí que la investigación estuvo orientada con el objetivo de determinar la efectividad del uso de varias estrategias de comprensión lectora y el uso de lecturas extensas en la adquisición y retención de vocabulario en estudiantes del segundo semestre de la especialidad de Inglés de la UPEL-IPB. Para ello, se precisaron como objetivos específicos : a) diagnosticar el nivel de conocimiento del vocabulario de parte de los estudiantes con el uso de una versión de la Escala de Conocimiento de Vocabulario; b) aplicar las estrategias de comprensión lectora; c) comparar el efecto de las estrategias de comprensión a través de un pos test; y finalmente d) evaluar la adquisición y retención de vocabulario en un período de tres meses.

REFERENTES TEÓRICOS

Aprendizaje de Vocabulario a través de la Lectura

Mucho se ha expuesto sobre el aprendizaje de vocabulario a través de la lectura extensa para la adquisición de una segunda lengua. Algunos investigadores de inglés como segunda lengua Krashen (1988), sostenían que la lectura era el principal recurso para el aprendizaje de vocabulario. Sin embargo, este argumento fue basado en evidencias empíricas que demostraban beneficios en el aprendizaje de vocablos cuando se hacía uso de lecturas, en lugar de estudios que mostraran resultados del progreso de la aplicación de estas lecturas en clase.

Diferentes fallas metodológicas han sido detectadas en los estudios conducidos anteriormente entre los que destacan falta de un grupo control como en Pitts y otros (1989); falta de pre tests y pos tests para controlar el conocimiento del vocabulario objeto de estudio como en Day y otros (1991); Dupuy y Krashen (1993); Mason y Krashen (1997);

Pitts y otros (1989); la falta de confiabilidad de los instrumentos de medición como en Dupuy y Krashen (1993); Mason y Krashen (1997); y la no evaluación a largo plazo de los resultados de la lectura como en Mason (2004); Waring y Takaki (2003).

Además de cuestionar la efectividad de la lectura en el incremento de vocabulario, los investigadores también ponen en duda un el uso de esta estrategia en contextos instruccionales. Todos los estudios que reportan aprendizaje de vocabulario a través del uso de la lectura alcanzaron resultados positivos no significativos con las palabras objeto de estudio, como por ejemplo en Cho y Krashen (1994), Horst (2005) y Horst, Cobb y Meara (1998); aunque algunas de la palabras en ciertos trabajos dieron resultados significativamente positivo, como en Day y otros (1991); Dupuy y Krashen (1993), y Pitts y otros (1989). Estos bajos índices de aumento de vocabulario le permitieron a Laufer (2003), poner en duda la eficiencia de la lectura en el aprendizaje de vocabulario en salones donde se aprende inglés como lengua extranjera. El razonamiento de Laufer es algo deficiente considerando sus comparaciones de hallazgos de estudios que utilizaron diversos enfoques, materiales de lectura y sujetos para a muestra. Sin embargo, su punto intentaba aclarar hipótesis no probadas en el aumento y retención de vocabulario, e instó a los investigadores a reexaminar este tema.

Estudios más recientes abordaron estos temas sobre metodología y todos los mencionados por Laufer. Pigada y Schmitt (2006), argumentaron que los investigadores estaban muy obsesionados con el papel de la lectura extensa en el aprendizaje de vocabulario que sobreestimaron sus otros grandes beneficios, tales como el ayudar a los aprendices con el deletreo de palabras, reconocimiento de las características gramaticales de algunas palabras.

Admitiendo que el propósito de las lecturas extensivas está limitado sin duda al uso exclusivo al aprendizaje de vocabulario, Pigada y Schmitt condujeron un estudio de caso para observar un aprendiz de francés expuesto a un número estimado de 30.000 palabras durante un (1) mes. Ellos evaluaron el conocimiento ortográfico, lexical y gramatical de 133 palabras (70 sustantivos y 63 verbos) y encontraron que el aprendiz se benefició mayormente en el deletreo con la lectura extensa. Su conocimiento gramatical y lexical también incrementó pero en menor manera. Pigada y Schmitt concluyeron que se logró mayor aprendizaje de vocabulario, incluso más que en los estudios previos.

De igual manera Pigada y Schmitt señalan que los excelentes resultados que se obtuvieron de las palabras aprendidas (1 de cada 1,5) se debieron al conocimiento parcial que poseía el participante de las palabras objeto de estudio. Cuando se tomaban en cuenta de forma simultánea los aspectos gramaticales, lexicales y ortográficos, solo el 6% de las palabras fueron aprendidas.

Horst (2005), condujo un estudio piloto donde estudió el uso de vocabulario apropiado y el estudio arrojó mejores resultados que las investigaciones anteriores. Su muestra estuvo conformada por 21 estudiantes de ILE en un curso de lectura intensivo de seis (6) semanas en una comunidad en Montreal. Cada participante leyó un promedio de dos libros de lectura de acuerdo a su nivel de competencia. Horst aplicó una autoevaluación para comparar las palabras conocidas con las desconocidas que los participantes reportaron antes y después del curso de lectura, y los resultados arrojaron una media de 18,66 palabras aprendidas. Para verificar los resultados, Horst utilizó una versión modificada de la Escala de Conocimiento de Vocabulario, Wesche y Paribakht (1996), para medir 16 de los 21 informes de los participantes haciendo uso de 1 a 3 palabras por persona con un total de 35 palabras.

Los resultados demostraron que de las 35 palabras evaluadas, 18 demostraron ser total o parcialmente aprendidas. Horst señaló que sus resultados deberían ser interpretados con precaución porque los pre-tests y pos-tests fueron diferentes. Además las 18 palabras evaluadas con la Escala de Conocimiento de Vocabulario no es la media. Si se dividían las 18 palabras entre los 16 participantes, la media estaría apenas por encima de 1.

Para evaluar el efecto a largo plazo de la lectura en la retención de vocabulario, Waring y Takaki (2003), investigaron el ritmo en el cual se aprendió el vocabulario de un libro de lectura en un salón de clases. La muestra estuvo conformada por 15 participantes femeninos japonés a quienes se les pidió que reconocieran 25 palabras sustitutas presentes en la lectura (palabras inglesas convincentes por palabras inglesas reales como “yoot” por “yes”) en tres diferentes momentos: al terminar la lectura, una semana después y tres meses después. Estas palabras aparecían en la lectura con frecuencias entre 1 a 18 veces.

Los resultados del test de tres partes (reconocimiento de la forma de la palabra, preguntas de selección múltiple y traducción equivalente al japonés) demostraron que los participantes si reconocieron algunas palabras después de la lectura, pero no muchas. En

promedio, después de tres meses, el significado de solo una de las 25 palabras fue recordada y no recordaron ninguna de las palabras que aparecieron en menos de 8 veces en la lectura. A partir de sus datos, Waring y Takaki concluyeron que la lectura de textos de este tipo son de mayor beneficio para el fortalecimiento de vocabulario que ya conocen que para facilitar el aprendizaje y retención de nuevas palabras.

Distinto a los estudios donde no se tenía un grupo experimental, Rott (1999), diseñó un estudio cuasi experimental para evaluar el aprendizaje y retención de palabras entre estudiantes universitarios aprendiendo alemán como lengua extranjera. En el intento de evaluar específicamente los efectos de frecuencia de exposiciones y diferentes tipos de textos, Rott escogió 12 palabras (seis sustantivos y seis verbos) y escribió seis párrafos distintos para cada palabra. La muestra estuvo conformada por noventa y cinco (95) participantes divididos en tres (3) grupos. Cada grupo leyó dos (2), cuatro (4) o seis (6) párrafos, que se relacionan con la frecuencia de exposición, conteniendo las doce palabras objeto de estudio respectivamente. Para controlar la variación de textos, cada párrafo presentó la palabra objeto de estudio en un contexto diferente en el cual la palabra se presentó en opciones importantes. Aunque no se presentaron sinónimos ni definiciones específicas de las palabras en los textos, se suministraron suficientes claves para que los participantes infirieran sus significados. Se aplicaron dos exámenes (de reconocimiento y producción) para medir los niveles de aprendizaje de vocabulario.

Los resultados arrojaron que los estudiantes que consiguieron alguna palabra desconocida en dos, cuatro o seis oportunidades durante su lectura demostraron significativamente mejor desempeño al aprender palabras que aquellos quienes solo la consiguieron en una oportunidad al aplicárseles el test de aprendizaje y el test de retención (una semana después de terminado el tratamiento). Con respecto a la retención de vocabulario a largo plazo, los estudiantes retuvieron una gran cantidad de vocabulario por poco más de un mes. Pero la mitad de ellos demostraron una disminución significativa con respecto al conocimiento de palabras productivas.

Finalmente, con respecto a la repercusión de la frecuencia de exposición sobre el aumento de vocabulario, no hubo diferencia significativa en el conocimiento de palabras receptivas y productivas cuando fueron expuestos a palabras desconocidas dos o cuatro veces durante la lectura. Los estudiantes que se encontraron con una palabra desconocida

en seis ocasiones demostraron mayor conocimiento de palabras receptivas y productivas que sus compañeros que solo fueron expuestos a las mismas palabras en dos o cuatro ocasiones.

A primera vista, los hallazgos de la investigación conducida por Rott si proporcionaron evidencia empírica que respalda el impacto de la lectura en la retención y adquisición de vocabulario y que se respaldan con las conclusiones a que llegó Laufer (2003). Sin embargo, el estricto control que se tuvo para crear los párrafos hizo de los materiales de lectura y de los contextos menos auténticos. Los resultados obtenidos se debieron al control o manipulación del investigador. Es así que sus hallazgos se deben más a una situación mejorada con contextos pedagógicos que a situaciones reales o naturales.

Es así como varias investigaciones han aportado evidencias de cómo favorece el uso de lecturas extensas a la adquisición de vocabulario. Sin embargo, estas no incluyen variedad en las estrategias utilizadas con las lecturas.

Adquisición de Vocabulario a través de Lecturas con Actividades Adicionales

Los estudios que comparan la efectividad del solo uso de lectura y lectura con actividades adicionales (Knight, 1994; Luppescu y Day, 1993; Paribakht y Wesche, 1997; y Laufer, 2003), reflejaron mejores resultados en el aumento de vocabulario en los grupos que desarrollaban actividades complementarias.

Laufer (2003), condujo tres experimentos con la intención de comparar el aprendizaje de vocabulario a través de la lectura y aprendizaje de vocabulario a través de actividades productivas. En el primer experimento, comparó la retención de diez (10) palabras desconocidas en dos (2) grupos. El primer grupo, el grupo de lectura, fue expuesto a una lectura que incluía las diez (10) palabras desconocidas con explicaciones en su lengua materna al margen de la lectura y respondieron preguntas de comprensión lectora. El segundo grupo, el grupo con oraciones escritas, escribió oraciones donde se hacía uso de las palabras desconocidas, para lo cual tenían como ayuda la traducción a su lengua materna de las palabras objetos de estudio. Los resultados demostraron que el segundo grupo, el grupo con oraciones escritas, obtuvo resultados significativamente más efectivos a

corto y mediano plazo al momento de identificar el significado (en su lengua nativa o en su lengua objeto de estudio) de las diez (10) palabras objeto de estudio.

En el segundo experimento, Laufer comparó el grupo de lectura con el grupo de composición, al cual se le pidió redactar una carta haciendo uso de las diez (10) palabras objeto de estudio. A este último grupo se le suministró la traducción o el equivalente de los vocablos. Los resultados mostraron que el grupo de composición reconoció significativamente más palabras que el grupo de lectura.

En el último experimento, Laufer (2003), comparó tres grupos de retención con otras diez (10) palabras. El primer grupo, “the reading group”, revisó una lectura y buscó el significado de las palabras desconocidas en un diccionario bilingüe. El segundo grupo, “the sentence writing group”, escribió oraciones haciendo uso de las diez palabras con el significado que ellos poseían de las mismas, es decir sin ayuda del investigador o diccionario. El tercer grupo, “the sentence completion group”, utilizó las diez palabras suministradas por el investigador para completar diez oraciones. De igual manera que el grupo dos, no se le suministró el significado de las mismas, ni se le permitió el uso del diccionario. Los resultados demostraron que el grupo uno (1), “the reading group”, recordaron menos palabras que los grupos dos y tres en las dos pruebas, de corto y largo plazo. El tercer grupo, “the completion group”, ofreció significativamente un mejor rendimiento que el segundo grupo, “the sentence writing group” en la prueba a largo plazo.

Tomando en cuenta estos hallazgos, la efectividad de las actividades centradas en la retención de vocabulario a corto y mediano plazo fue superior a las actividades basadas en solo lectura. Los participantes involucrados en las actividades de producción de palabras recordaron más vocabulario que aquellos que estaban dedicados solamente a actividades de recepción de vocablos. Sin embargo, Laufer utilizó en la mayoría de sus experimentos palabras desconocidas, lo que hizo de sus experimentos de poca aplicabilidad en contextos instruccionales.

Por otra parte, Paribakht y Wesche (1997), examinaron dos enfoques de lectura, la lectura sola y la lectura con actividades basadas en el vocabulario presente en la lectura con estudiantes universitarios de Inglés como Segunda Lengua (ISL) cursando una asignatura de comprensión lectora. El experimento se realizó durante sus dos horas de clase semanal a lo largo del semestre. Paribakht y Wesche utilizaron la Escala del Conocimiento de

Vocabulario. Entre sus hallazgos lograron demostrar que ambos enfoques de lectura lograban la obtención de vocabulario. Sin embargo, la lectura combinada con ejercicios basados en el aprendizaje de vocabulario arrojó mejores resultados que la lectura por sí sola.

Estos resultados fueron muy alentadores para la mayoría de los docentes de inglés como lengua extranjera de secundaria ya que proporcionaron una vía para solucionar el problema existente de cómo incrementar eficiente y efectivamente entre 3.000 y 5.000 el número de palabras más utilizadas. En este sentido el trabajo de Paribakht y Wesche arrojó como conclusión que el uso de la lectura combinado con actividades adicionales es la mejor manera de ayudar a los estudiantes de inglés como lengua extranjera a adquirir las 3.000 a 5.000 palabras básicas del idioma objeto de estudio.

A pesar de que los hallazgos de Paribakht and Wesche proporcionaron a los docentes de ILE con un método comprobado para incrementar la adquisición de vocabulario en los estudiantes, no aportaron información con respecto al tema de la adquisición de vocabulario a largo plazo. Que en el caso de muchos docentes de ILE son de gran importancia ya que no se le da importancia a las lecturas con actividades de refuerzo para la adquisición de vocabulario en lapsos mayores de tres (3) meses.

Otra debilidad del trabajo de Paribakht y Wesche es que aplicaron lecturas distintas a cada uno de los dos grupos con que trabajaron. Esto da que pensar sobre si los resultados se deben a la aplicación de diferentes actividades de refuerzo o a los distintos tópicos de las lecturas.

Teoría de Adquisición de un Segundo Idioma Aplicada a las Lenguas Extranjeras

La creencia de que las lecturas extensas más ejercicios de reforzamiento son una herramienta educacional efectiva para la retención de vocabulario está basada en la Teoría de adquisición de un segundo idioma de Krashen (1988).

La teoría de adquisición de un segundo idioma de Krashen está conformada por cinco hipótesis principalmente, en donde la “hipótesis del input” es la que apoya este trabajo de investigación. Esta se refiere a la explicación de cómo un segundo idioma es adquirido y como un estudiante de un segundo idioma desarrolla sus competencias en su

nueva lengua a través del tiempo. También resulta de gran aporte para este estudio, ya que esta hipótesis concierne directamente con la adquisición de vocabulario de un segundo idioma. Krashen expone que “un aprendiz de un segundo idioma que está en el (nivel i) debe recibir información comprensible que esté en el (nivel i+1)”. Esto quiere decir, solo cuando el aprendiz entiende el lenguaje que contiene las estructuras que ya son conocidas por él, el lenguaje es entonces adquirido.

Krashen también estima de gran importancia para la adquisición de vocabulario, el uso del contenido en un contexto del lenguaje ya sea la presentación de la información en forma escrita o auditiva. De igual manera, si en lugar de que el alumno reciba información que ya es conocida por él, o de que reciba información gramatical de acuerdo a su nivel de competencia, el aprendiz debería solo enfocarse en la comunicación que es comprensible para él. Si esto ocurre, y si es adquirida suficiente información, entonces el efecto de adquisición de una lengua tendrá lugar. O como lo llama Krashen, “la habilidad de producción emerge y no es enseñada en forma directa”. Por otra parte, Krashen afirma que varias evidencias de la hipótesis del “input” pueden ser encontradas en la efectividad de la información suministrada en cuanto al habla de un adulto sobre un niño o de un profesor sobre un alumno.

Un resultado de esta hipótesis es que se les debe dar a los estudiantes un período inicial de silencio en donde el alumno pueda adquirir competencia en el idioma para así poder comenzar a producir. Como siempre, así lo indica Krashen, los aprendices tratan de producir el lenguaje haciendo uso los conocimientos y reglas que tienen de su lengua nativa, esto les permitirá comunicarse pero realmente no progresarán en el segundo idioma.

Por otra parte, Krashen señala que los estudiantes intermedios y principiantes viviendo o interactuando en un ambiente donde el lenguaje objeto de estudio es hablado se beneficiarán de manera más significativa que los estudiantes avanzados. De igual manera, Krashen sostiene que la producción oral no desempeña un rol muy importante en la adquisición de un lenguaje desde el punto que el lenguaje es adquirido por medio de material comprensible y el hecho de que alguien no esté capacitado físicamente para hablar de igual manera puede adquirir la habilidad de entender el idioma.

En cuanto al tipo de información que se debe suministrar al alumno para que este adquiera el idioma con mayor facilidad, esta debe ser comprensible. Krashen le llama

comprensible a la información que es suministrada de manera lenta, mejor articulada, que contenga vocabulario común, que presente menos frases idiomáticas y oraciones cortas. Del mismo modo, la información debe ser interesante, relevante y que permita al sujeto a concentrarse en el significado del mensaje y no en la forma del mensaje.

La información óptima, establece Krashen, no debe estar gramáticamente secuenciada y un objetivo gramatical no debe ser introducido en la clase, en parte porque los estudiantes no tendrán el mismo nivel y porque cada estructura es sólo presentada en una ocasión antes de moverse a otra estructura gramatical.

Finalmente, además de recibir una información optima, los estudiantes deberían tener su “filtro afectivo” reducido o controlado, es decir, que el estrés del salón de clase debería minimizarse para evitar que “los alumnos no se pongan a la defensiva”. Una forma de lograr esto es no corrigiendo errores en clase, otra forma es enseñándoles a obtener más información del mundo exterior y ayudándoles a adquirir competencias conversacionales.

Por todo lo antes mencionado, es que la teoría de adquisición de una segunda lengua de Krashen sirve como sustentación teórica para este estudio.

Por otro lado, la teoría constructivista enfatiza la importancia de que los alumnos construyan su propio conocimiento a través de sus propias experiencias, y no sólo por recibir información de otros. A los alumnos se les estimula para que manejen objetos, observen y sean capaces de predecir resultados, que escuchen y usen el lenguaje y colaboren con otros para desarrollar ideas. La motivación de los estudiantes y sus necesidades son importantes en el proceso de aprendizaje. Siendo esto una base para definir que quiere ver el estudiante y así, él trate de crear sus propios conceptos atendiendo a diversas presentaciones sensoriales a que serían expuestos con el uso de videos subtítulos.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Naturaleza de la Investigación

El presente estudio responde a una investigación de campo, dado que los datos requeridos se obtuvieron directamente de los sujetos participantes, tal como lo define la UPEL (2006) en el Manual de Trabajos Grado, de Especialización y Maestría y Tesis

Doctorales. El trabajo se realizó sobre la base de un diseño cuasi-experimental con una pre-prueba y una pos-prueba, con el propósito de estudiar los efectos de la aplicación de lecturas y ejercicios complementarios en la adquisición de vocabulario en los estudiantes del segundo semestre de la especialidad de inglés de la UPEL-IPB, durante el lapso académico II-2010.

Población y Muestra

La muestra estuvo conformada por cincuenta (50) participantes de un total de 70 estudiantes del segundo semestre de la especialidad de inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la UPEL-IPB, quienes aprenden inglés como lengua extranjera durante el lapso académico II-2010.

La muestra final (50 participantes) estuvo conformada por dos grupos intactos de estudiantes pertenecientes a las secciones 2LE01A y 2LE01B los cuales fueron distribuidos equitativamente en cada uno de los grupos (25 por grupo).

El número final de cincuenta (50) participantes fue seleccionado con base en las competencias en el área del inglés obtenidas en las evaluaciones de su semestre anterior. Se aplicó un examen de calificación de valor estándar T para comparar los resultados obtenidos por los estudiantes en el examen final del semestre anterior. La media fue de $M=74,56$ con una desviación estándar de $SD=11,15$. Los participantes que estaban muy por encima de la media o muy por debajo de ella no fueron tomados en cuenta para evitar los efectos de techo y piso.

Descripción del Instrumento

En el desarrollo de esta investigación se utilizaron dos instrumentos. El primero fue una versión de la Escala de Conocimiento de Vocabulario (ECV) que se le aplicó a los estudiantes antes del tratamiento experimental, con la finalidad de determinar el nivel de dominio que poseían con respecto a los vocablos que se incluyeron en las lecturas y que serían el objeto de estudio. El segundo instrumento consistió en la misma escala de (ECV) bajo la figura de pos-prueba con la finalidad de medir el nivel de aprendizaje con respecto

al vocabulario objeto de estudio adquirido por los participantes durante el desarrollo del procedimiento experimental. Ambos con el propósito de verificar el conocimiento de las cincuenta (50) palabras con que se trabajaron en las lecturas (Anexo A). Para generar estas palabras se seleccionaron diez (10) estudiantes que no se tomaron en cuenta para el estudio final y se les aplicó la escala con un total de 75 palabras y se eliminaron las palabras más conocidas y las menos conocidas, resultando un total de cincuenta palabras para hacer uso tanto en las actividades de reforzamiento como en las escalas.

Materiales de Instrucción

El material de lectura que se utilizó en este trabajo fue tomado de material auténtico tomando en consideración varios criterios, tales como: intereses de los estudiantes, relación con los contenidos del programa del curso, dificultades lingüísticas y la extensión del texto. El investigador finalmente seleccionó para las lecturas los tópicos: “Computer Culture” y “The Future of Medicine” los cuales fueron escogidos por los estudiantes según su interés y que estuviesen relacionados con los contenidos del programa de la asignatura, y de esta manera lograr que las actividades estuviesen adecuadas al nivel de instrucción de los estudiantes. De igual manera, las lecturas utilizadas en las actividades superaban las 700 palabras, (Min, 2008), y poseen un rango de palabras conocidas entre 96% y 99%, según lo sugieren en su trabajo (Waring y Takaki, 2003).

Procedimiento

Cada grupo se reunía con el investigador dos veces a la semana con cada sesión de una (1) hora. Durante la primera semana cada grupo leía los textos con las palabras objeto de estudio, resaltadas con letras en negrita (Anexo B). El propósito de resaltar las palabras era que ambos grupos estuvieran al tanto de las palabras que se querían reforzar.

Al culminar la lectura el investigador condujo varias actividades relacionadas con la lectura: discusión socializada, interpretación y responder a varias preguntas relacionadas con la lectura. Las preguntas de comprensión lectora fueron sugeridas para realizarse en casa. Al reunirse en la siguiente sesión, se corregía la actividad realizada en casa. Con el

grupo experimental se desarrollaron varios ejercicios donde se buscaba trabajar con el vocabulario objeto de estudio. Haciendo uso de ejercicios de reforzamiento. (Anexo C). Mientras que el grupo control solo trabajó con lecturas adicionales que presentaban las palabras objeto de estudio entre dos o tres veces. Igualmente se sugería responder las preguntas de comprensión lectora en casa y se revisaban la siguiente semana.

Instrumento de Medición

Para esta investigación se tomó como ejemplo la Escala de Conocimiento de Vocabulario aplicada por Paribakht y Wesche (1997) para medir la adquisición y retención de vocabulario a corto y a largo plazo en este estudio. De acuerdo con estos investigadores una de las ventajas de esta escala es que es lo suficientemente flexible para reflejar los cambios en el conocimiento de vocabulario en períodos de instrucción cortos. Paribakht y Wesche también mencionan las altas correlaciones (0,92 a 0,97) entre las escalas los participantes y los resultados de la misma escala. Esto según Hosrt (2005), representa unos resultados muy precisos en cuanto al vocabulario adquirido.

Finalmente Waring y Takaki (2003), sugieren esta escala ya que hace uso de ítems con preguntas que no proporcionan claves a los estudiantes como lo hacen las preguntas de selección múltiple. Las preguntas de selección múltiple no garantizan unos resultados fiables ya que los participantes pueden adivinar en todo caso la respuesta de un grupo de sugerencias que se hacen en el instrumento. Y esto es preciso lo que no ocurre con la Escala de Conocimiento de Vocabulario. Esta escala además de solicitar el significado de la palabra según desconocida y parcialmente conocida, también permite al evaluado decir que conoce su significado y lo puede traducir o explicar en inglés, o que suministre un sinónimo en inglés (Conocida perceptivamente) y que conoce la palabra y la puede usar en una oración (Conocida y Producción). De esta manera los evaluados no podrán generar respuestas falsas en cuanto al dominio del significado de la palabra.

Es por esto que en este instrumento se evalúan cuatro categorías. La primera tiene que ver con las palabras desconocidas, la segunda con las palabras parcialmente conocidas, la tercera con las palabras conocidas y a cuarta categoría tiene que ver con las palabras conocidas y utilizadas en contexto.

La escala utilizada quedó de la siguiente forma:

- I. No recuerdo haber visto esta palabra con anterioridad.
- II. He visto esta palabra antes, pero no sé qué significa.
- III. Conozco esta palabra. Ella significa: _____
(De su significado en español o inglés o un sinónimo en inglés)
- IV. Puedo usar esta palabra en una oración. _____
(Escriba una oración). (Si hace esta sección, por favor complete la sección 3 también).

Resultados

En el cuadro 2 se reporta la estadística descriptiva del pre test, post test y el test a largo plazo. Los resultados del post test son llamados adquisición de vocabulario y los del test aplicado a los tres meses de aplicado el tratamiento instruccional se le llamó retención de vocabulario.

Cuadro 2.
Conocimiento de Vocabulario

Grupo	Test	Partially			Productive	total
		Unknown	known	Perceptive		
1 Lecturas más ejercicios complementarios	Pre test	55,60%	40,48%	2,80%	1,12%	100%
	Adquisición	1,2%	26,32%	35,12%	37,36%	100%
	Retención	7,44%	57,52%	16,08%	18,96%	100%
2 Solo lecturas complementarias	Pre test	49,44%	46,48%	2,08%	2,00%	100%
	Adquisición	4,64%	46,08%	28,96%	20,32%	100%
	Retención	10,32%	63,60%	13,76%	12,32%	100%

N° total de respuestas: 1.250

Adquisición de Vocabulario entre Grupos

La primera pregunta de esta investigación hace referencia a la eficacia de los tratamientos de lecturas más ejercicios complementarios y de solo lecturas complementarias en la adquisición de vocabulario. Los resultados arrojados por el estudio y presentados en el cuadro 1 indican que ambos grupos obtuvieron resultados que demuestran adquisición de vocabulario. En el caso del grupo de lecturas más ejercicios complementarios, tal como se muestra en el gráfico 1, para el pre test los estudiantes demostraron que desconocían el 55,60% de las palabras y luego en el test de adquisición demostraron desconocer solo 1,2% del total de palabras objetos de estudio. De esta manera se evidencia una notable mejoría en el conocimiento de las palabras objetos de estudio. Mientras que el grupo 2, de solo lecturas complementarias, demostró desconocer inicialmente en el pre test el 49,44% de las palabras. Al aplicárseles el post test de adquisición demostraron desconocer solo el 4,64% de las palabras objetos de estudio. En este caso, se puede notar que el segundo grupo también logró reconocer más palabras luego de aplicados los tratamientos.

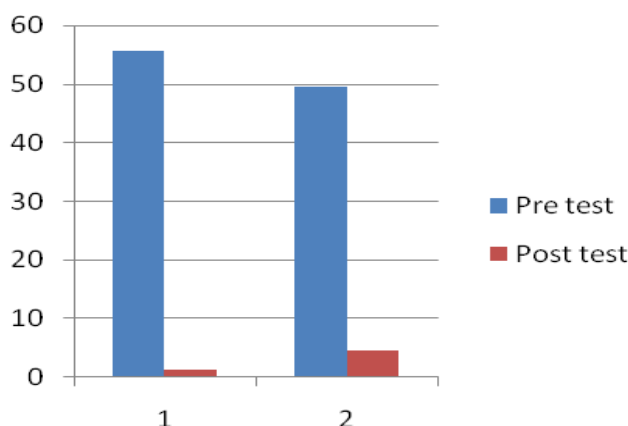


Gráfico 1. Palabras desconocidas.

El primer grupo, el de lecturas más ejercicios complementarios, demostró conocer parcialmente el 40,48% de las palabras objetos de estudio en el pre test. Y en el post test de adquisición demostraron conocer parcialmente el 26,32% de las palabras. Por otro lado, el segundo grupo, el de solo lecturas complementarias en el pre test demostraron conocer parcialmente 46, 48% de las palabras y en el pos test de adquisición de vocabulario

demonstraron conocer parcialmente el 46,08% de las palabras. Ver gráfico 2. Esto demuestra que el segundo grupo seguía identificando casi el mismo número de palabras sin conocer su significado. Mientras que el primer grupo dejó de solo reconocer las palabras sin saber su significado.

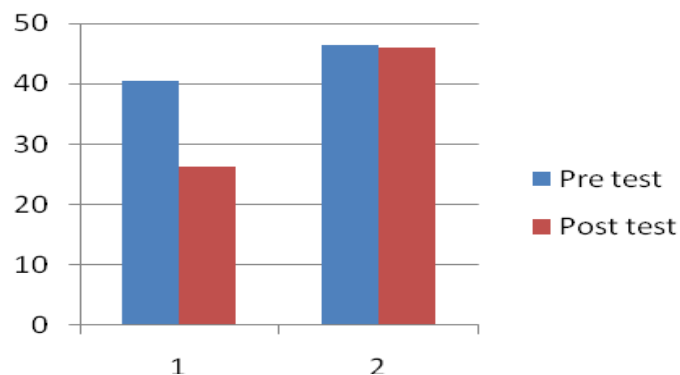


Gráfico 2. Palabras parcialmente conocidas.

Por otra parte, el primer grupo el de lecturas más ejercicios complementarios logró reconocer perceptivamente solo el 2,80% de las palabras y después de aplicado el post test, se evidencia que el grupo reconoció el 35,12% de las palabras objeto de estudio. Mientras que el segundo grupo, solo lecturas complementarias logró reconocer el 2,08% de las palabras y en el post test lograron reconocer el 28,96% de las palabras. Ver gráfico 3. Esto evidencia que los estudiantes fueron capaces de reconocer más palabras y dar su significado en español o en inglés o dar un sinónimo de la palabra después de los tratamientos. Solo que el grupo 1 logró obtener un porcentaje un poco mayor que el alcanzado por el grupo 2.

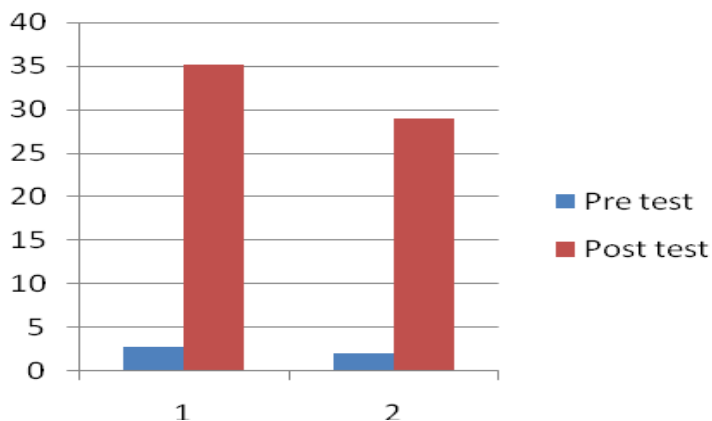


Gráfico 3. Palabras conocidas perceptivamente.

Por último, en el reconocimiento y producción de las palabras, el primer grupo logró reconocer el pre test el 1,12% de las palabras. Al aplicarse el post test, se evidencia que el reconocimiento y producción de las palabras alcanzó el 37,36% de las palabras. En el caso del segundo grupo, este solo logró reconocer y producir las palabras objeto de estudio en el pre test un 2,00%. En el post test logró reconocer y producir el 20,32% de las palabras. Ver gráfico 4. De esta manera se comprueba que el primer grupo logró reconocer, dar el significado de la palabra y hacer uso de ella en contexto en un porcentaje más amplio que el segundo grupo, que sin embargo, mejoró notablemente en este aspecto en contraste con el pre test.

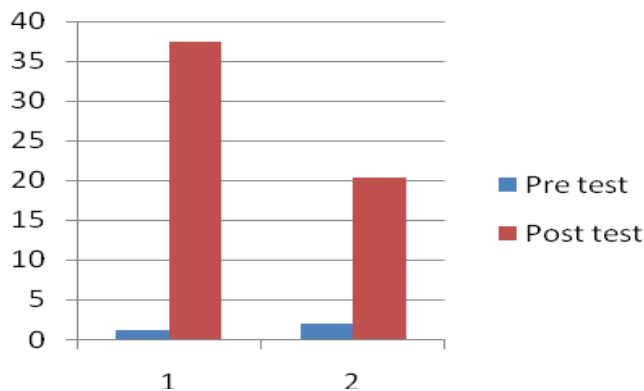


Gráfico 4. Palabras reconocidas y producidas.

En vista de estos resultados se puede evidenciar que ambos grupos desconocían más palabras en el pre test (Gráfico 1) y reconocieron más palabras en el post test después de aplicadas las estrategias, con mayor énfasis en el reconocimiento perceptivo y en producción de las palabras objeto de estudio (Gráficos 3 y 4).

La segunda pregunta de investigación hace referencia a si los estudiantes adquieren más vocabulario a través del uso de lecturas extensas con actividades adicionales de comprensión lectora que con solo tener lecturas adicionales.

Tal como se evidencia en los gráficos 2, 3 y 4 el grupo 1 (lecturas extensas más ejercicios complementarios) demostró reconocer más palabras que el grupo 2 (Solo lecturas complementarias).

En cuanto a la tercera interrogante de este estudio que hace referencia a si los dos grupos experimentales retienen las palabras objeto de estudio a los tres meses de haberse aplicado el estudio, se pudo constatar que ambos grupos retienen un alto porcentaje del vocabulario reconocido y producido evidenciado durante el post test. Gráficos 5 y 6. Entre los dos grupos se puede notar una superioridad del grupo 1 sobre el grupo 2. Aunque esta diferencia no es muy significativa, si se puede evidenciar que el grupo 1 recuerda más palabras a largo plazo que el grupo 2. Ver Gráfico 7.

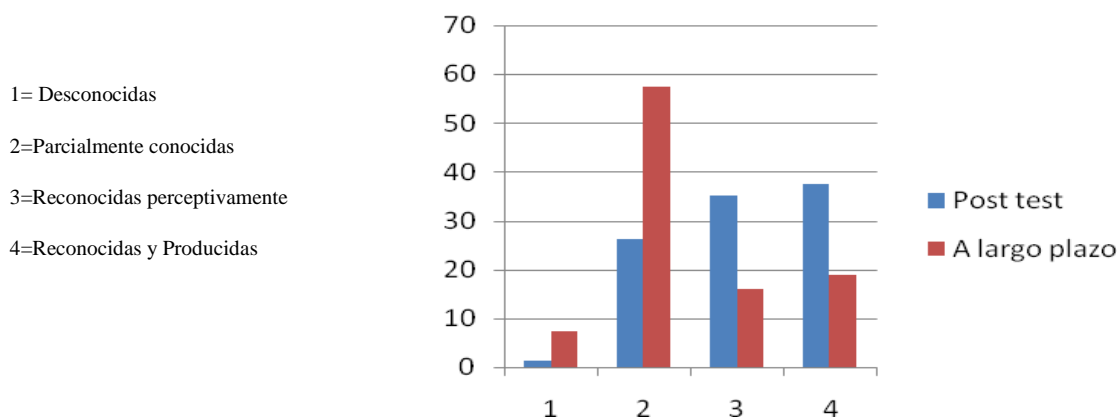


Gráfico 5. Retención a la semana y a largo plazo del grupo 1.

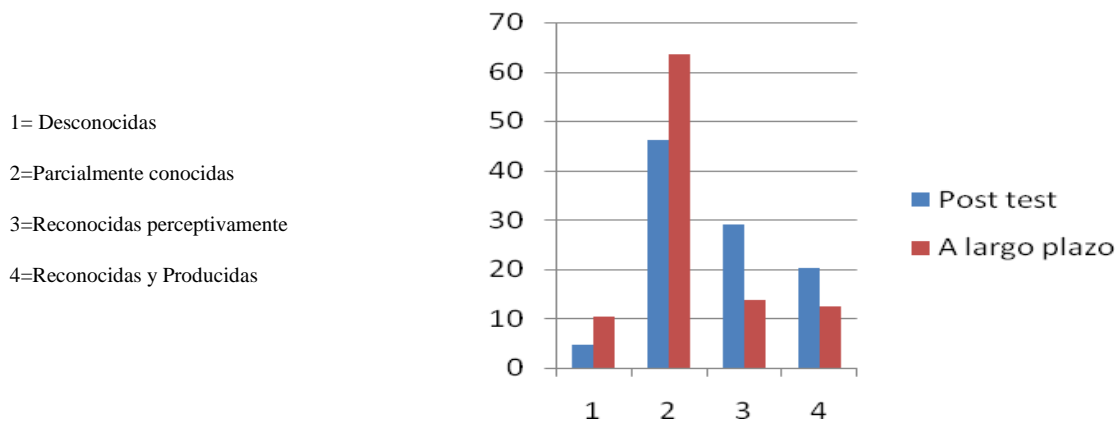


Gráfico 6. Retención a la semana y a largo plazo del grupo 2.

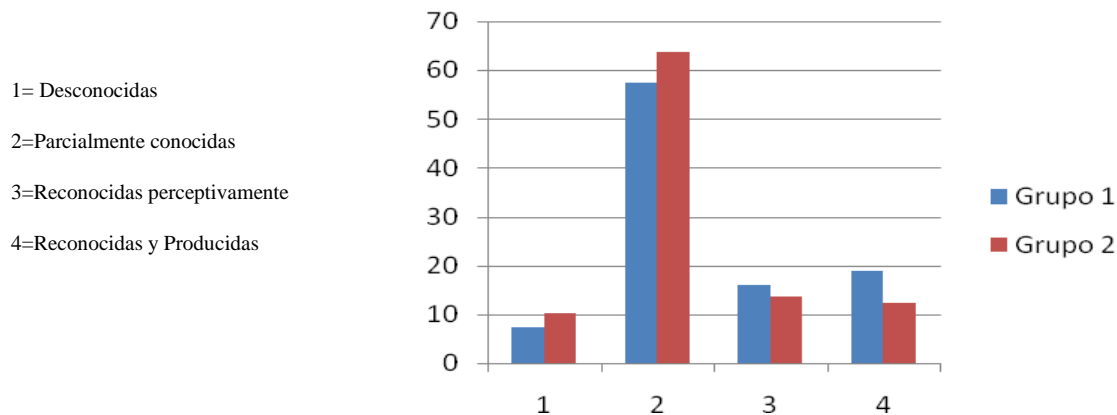


Gráfico 7. Palabras retenidas a largo plazo entre grupos 1 y 2.

Discusión de las Preguntas de Investigación

La primera pregunta examinó el alcance de adquisición de vocabulario en los estudiantes de ambos grupos cursantes del curso Inglés 2 al ser expuestos a los dos tratamientos instruccionales. Los resultados demostraron que los estudiantes de ambos grupos lograron recordar efectivamente (nivel 3 y nivel 4 del Test) más palabras luego de ser aplicados los tratamientos instruccionales. Para el grupo 1, en el pre test, se desconocía o conocía parcialmente (nivel 1 y 2) el 96,08% y se reconocía y producía (nivel 3 y 4) solo el 3,92% de las palabras y en el post test se logró reconocer y producir el 72,48% de las palabras. Resultando en un incremento de palabras conocidas bastante significativo. Y el

segundo grupo en el pre test desconocían o conocían parcialmente el 95,92% de las palabras objeto de estudio y lograron reconocer y producir el 4,08% de las palabras. Para el post test, el grupo 2 reconoció y produjo el 49,28% de las palabras. Esto indica un incremento de las palabras conocidas y producidas en relación al pre test. Estos hallazgos respaldan la hipótesis número uno de este trabajo donde se predecía que ambos grupos obtendrían resultados positivos en cuanto a recordar más palabras luego de aplicados los tratamientos.

La segunda pregunta investigó hasta qué punto adquieren vocabulario los estudiantes cursantes del curso Inglés 2 a través del uso de lecturas extensas con actividades adicionales de comprensión lectora en comparación con solo ser expuestos a lecturas adicionales. Los resultados indicaron que el grupo 1 (lecturas extensas más ejercicios de reforzamiento) obtuvo mejores resultados que el grupo 2 (solo lecturas extensas). Evidenciados en los porcentajes de palabras conocidas y producidas reflejadas por el grupo 1 en el post test (72,48%). En comparación con el grupo 2 que reflejó conocer y producir un 49,28% de las palabras objeto de estudio. (Estos resultados apoyan la hipótesis número dos que predecía que el grupo de lecturas extensas más ejercicios complementarios tendría mejores resultados que el grupo de solo lecturas extensas.

La tercera pregunta evaluó hasta qué punto los dos grupos experimentales retienen las palabras objeto de estudio a los tres meses de haberse aplicado el estudio. Los resultados demostraron que ambos grupos obtuvieron resultados positivos al lograr conocer y producir un alto número de palabras a los tres meses de aplicados los tratamientos instruccionales. El grupo 1 logró conocer y producir un 35,04% de las palabras. Y el grupo 2 demostró conocer y producir un 26,08% de las palabras. Lo que demuestra una diferencia no muy significativa pero si evidente para sugerir que el grupo 1 con tratamiento de lecturas extensas y ejercicios de reforzamiento facilitan en mayor grado a recordar las palabras y ponerlas en uso en un plazo de tres meses en comparación con la aplicación de solo lecturas extensas.

Los resultados de este estudio sugieren la importancia de poner en práctica en los ambientes de estudio de inglés como lengua extranjera lecturas extensas con actividades complementarias para lograr el aprendizaje significativo de palabras nuevas.

Los resultados de este estudio se relacionan con los obtenidos con anterioridad que sugieren las lecturas extensas como herramienta para lograr el aprendizaje de palabras nuevas.

Teóricamente, este estudio apoya la hipótesis input de Krashen sobre el aprendizaje de palabras a corto y a largo plazo. Y también sugiere la aplicabilidad de esta hipótesis en los estudios de inglés como lengua extranjera.

Desde el punto de vista pedagógico, los resultados del presente estudio indican que el uso de las lecturas extensas con apoyo en actividades de reforzamiento facilita el aprendizaje de palabras en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Basado en los resultados de este estudio también se sugiere el uso de la Escala de Conocimiento de Vocabulario para determinar con exactitud el conocimiento o no de palabras por parte de aprendices de inglés como lengua extranjera.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio proveen evidencia que sugiere que el uso de las lecturas extensas más actividades complementarias ayuda a reconocer palabras a corto y a largo plazo más que con el solo uso de lecturas extensas. Esto indica un cambio en el uso de lecturas en las clases de inglés como lengua extranjera donde las lecturas extensas estén acompañadas de ejercicios de refuerzo que permitan al aprendiz recordar de manera más efectiva palabras a corto y a largo plazo.

De igual manera los resultados de este estudio tienen implicaciones teóricas y pedagógicas interesantes. Teóricamente, brindan apoyo a la teoría de adquisición de una segunda lengua de Krashen (1988), en su hipótesis del input y llama la atención para la redefinición del rol de esta hipótesis en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Pedagógicamente, los resultados de este estudio permiten sugerir la incorporación de lecturas extensas, relacionadas con los contenidos de estudio, interesantes para el aprendiz, con vocabulario y estructuras conocidas por el estudiante y con actividades de reforzamiento bajo un clima que reduzca el stress de los estudiantes. Esto permitirá que los aprendices logren recordar más palabras a corto y a largo plazo.

En este sentido los datos obtenidos sugieren el uso de la Escala de Conocimiento de Vocabulario para determinar el nivel de conocimiento de vocabulario en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Con el uso de esta escala se determina con mayor precisión si el aprendiz sabe realmente conoce el significado de la palabra que se le solicita. Con el modelo de esta escala se solicita que el estudiante indique si conoce el significado de la palabra y además debe suministrar sinónimos, explicación del significado y ejemplos que evidencien si en realidad sabe el significado de la palabra y si puede utilizarla en un contexto adecuado.

Los resultados también sugieren que se lleven investigaciones sobre el tipo de ejercicios que se desarrollaron durante la toma de datos para determinar si las estrategias de lectura empleadas son determinantes en los resultados arrojados. Ya que la disminución del total de palabras reconocidas y recordadas baja considerablemente al transcurrir los tres meses.

Por otro lado, los tipos de palabras utilizadas pudiesen ser determinantes los resultados obtenidos. Al tener en la gran mayoría palabras con categorías gramaticales como sustantivos y verbos. En algunos casos de tipo abstracto. Se recomienda incorporar otros tipos de categorías gramaticales en las lecturas para corroborar su aplicabilidad con diferentes partes del habla.

Otro elemento a considerar es la disminución en el uso de diferentes estrategias de comprensión lectora durante el período de tres meses. Es conveniente estudiar el uso de estas estrategias por un período más prolongado para determinar si la exposición prolongada a este tipo de tratamiento, facilita que los estudiantes logren recordar más palabras a largo plazo.

RECOMENDACIONES

En vista de que este estudio se desarrolló solo con estudiantes de inglés como lengua extranjera del segundo semestre, se sugiere aplicarlo con aprendices de otros niveles de competencia para determinar su aplicabilidad y sugerir el momento más apropiado para el uso de la herramienta de lecturas extensas más actividades complementarias.

Se recomienda de igual manera evaluar la efectividad de este tratamiento instruccional en lapsos más largos para determinar su efectividad.

Por otro lado, se sugiere usar estrategias de comprensión lectora donde se necesite mayor razonamiento para determinar si las causantes de que disminuya el porcentaje de palabras recordadas sea el tipo de ejercicios de comprensión lectora utilizados en este trabajo.

De igual manera se propone hacer estudios donde se determine para qué tipo de categoría gramatical favorecen más las lecturas extensas y los ejercicios complementarios en el aprendizaje de vocabulario a corto y a largo plazo. Finalmente, aplicar la escala de Conocimiento de Vocabulario para determinar el conocimiento de palabras en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Bauer, L. and Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6, 253–279.
- Beaton, A., Gruneberg, M., and Ellis, N. (1995). Retention of foreign vocabulary using the keyword method: A ten-year follow-up. *Second Language Research*, 11, 112–120.
- Brown, D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cho, K.-S., and Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids Series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37, 662–667.
- Day, R. R., and Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Day, R., Omura, C., and Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7, 541–551.
- Dupuy, B., and Krashen, S. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, 4, 55–63.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355–382.
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207–223.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. L. Arnaud & H. Be'joint (Eds.), *Vocabulary*

and applied linguistics (pp. 113–125). Basingstoke, UK: Macmillan.

- Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327–339.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *Modern Language Journal*, 78, 285–299.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. UK: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, NJ: Libraries Unlimited.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567–587.
- Lee, S. 2007. Revelations from three consecutive studies on extensive reading. *Regional Language Centre Journal*, 30(2), 150-170.
- Lupescu, S., & Day, R. R. (1993). Reading, dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 263–287.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91–102.
- Mason, B. (2004). Free voluntary reading and autonomy in second language acquisition: Improving TOEFL scores from reading alone. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 2–5.
- Min, Z. 2008. EFL Vocabulary acquisition and retention. *Language Learning*, 58 (1), 73-115.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (1994). Morphology and language learning. In R.E. Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics* (pp. 2582–2585). Oxford: Pergamon Press.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 6–19). New York: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174–200). New York: Cambridge University Press.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1–28.
- Pitts, M., White, H., & Krashen, S. (1989). Acquiring second language vocabulary

through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, 5, 271–275.

Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 589–619.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (2006). Manual de Trabajos de Grado y tesis doctorales. Caracas.

Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, 130–163.

Watanabe, Y. (1997). Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287–308.

Zapata, C. 2009. Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera. Ponencia: Quinto Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura Venezuela 2009