

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**

**Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades**

**Escuela Profesional de Educación**

**FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES  
PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL  
ÁREA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN  
BÁSICA REGULAR DE LA  
REGIÓN TACNA**

**TESIS**

Presentada por:

**Bach. Niria Rocío Ticahuanca Mullo**

Para optar el Título Profesional de:

**Licenciado en Educación, Especialidad en Idioma  
Extranjero, Traductor e Intérprete**

TACNA - PERÚ

2023

## Hoja de jurado

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS  
DOCENTES DEL ÁREA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE  
LA REGIÓN TACNA

TESIS

Presentada por el bachiller: NIRIA ROCÍO TICAHUANCA MULLO

Para optar el título profesional de: LICENCIADO EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD  
EN IDIOMA EXTRANJERO, TRADUCTOR E INTÉRPRETE

Aprobado por unanimidad, el 14 de marzo del 2022; siendo el jurado calificador:

PRESIDENTE:

  
Dr. Martín Pedro Llapa Medina

SECRETARIO:

  
Mgr. Kevin Mario Laura de la Cruz

MIEMBRO:

  
Dra. Luz Ariabella Mendoza del Valle

ASESOR:

  
Mgr. Domingo Nicolas Perez Yufra

## CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Jilberth Alán Benito Santos, docente adscrito al Departamento Académico de Educación de Lengua y Literatura de la Escuela Profesional de Educación, FECH-UNJBG, habiendo realizado la revisión, evaluación y análisis a través del software de similitud textual TURNITIN de la tesis titulada *FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE INGLÉS EN EDUCACION BÁSICA REGULAR DE LA REGIÓN TACNA*, presentada por Bach. Niria Rocío Tichahuanca Mullo, según lo establecido en el reglamento de originalidad y de similitud de trabajos de investigación y producción intelectual, cuyo resultado es 6% CERTIFICO que LA SIMILITUD está de acuerdo a nivel PERMITIDO. Se emite el presente certificado con fines de continuar con los trámites respectivos. Adjunto el último reporte de software de similitud de la tesis.

Tacna, 2 de febrero del 2023



---

MSc. Lic. Jilberth Alán Benito Santos  
Esp. Lengua, Literatura y Gestión Educativa  
CPPe. 006956

### **Dedicatoria**

A la memoria de mi madre, por sus consejos, sus valores y, más que nada, por su amor de madre.

A la memoria de mi padre, por los ejemplos de perseverancia y por el valor mostrado para salir adelante.

## **Agradecimientos**

Deseo agradecer en forma muy especial a mi hermano Vitaliano, que me motivó a estudiar y culminar mi carrera profesional.

A mi familia, por apoyarme siempre en mis estudios, sin ellos este trabajo no hubiese sido posible. A ellos, que me brindaron el apoyo, la alegría y la fortaleza necesaria para seguir adelante.

Además, quiero agradecer de manera especial a mi asesor de tesis: Domingo Pérez Yufra, por su motivación y guía constante en la culminación del presente trabajo de investigación.

## Índice general

	Pág.
Portada .....	i
Hoja de jurado .....	ii
Certificado de similitud.....	iii
Dedicatoria .....	iv
Agradecimientos.....	v
Índice general .....	vi
Índice de tablas .....	ix
Índice de figuras .....	x
Resumen .....	xi
Abstract .....	xii
Introducción.....	1
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	3
1.1. Caracterización del problema.....	3
1.2. Delimitación del problema.....	4
1.3. Formulación del problema .....	5
1.3.1. Formulación del problema general	5
1.3.2. Formulación de problemas específicos	5
1.4. Justificación o importancia de la investigación .....	5
1.5. Objetivos de investigación.....	7
1.5.1. Objetivo general	7
1.5.2. Objetivos específicos	7
Capítulo II: Marco teórico.....	8
2.1. Antecedentes acerca de la investigación.....	8
2.2. Bases teóricas .....	11
2.2.1. Aprendizaje	11
2.2.2. Teorías del aprendizaje	11
2.2.3. Aprendizaje escolarizado	14
2.2.4. Aprendizaje del Área de Inglés en la EBR	15
2.2.5. Aprendizaje de vocabulario en el área de ingles	18
2.3. Métodos de enseñanza del Área de Inglés .....	20

2.3.1. Métodos de enseñanza	20
2.3.2. Método, enfoque y técnica	20
2.3.3. Historia de los métodos de enseñanza de un idioma extranjero	22
2.4. Enfoque léxico .....	25
2.4.1. La revalorización del léxico	25
2.4.2. Conceptualización del enfoque léxico	26
2.4.3. Principios del enfoque léxico	36
2.4.4. El papel de L1 en el enfoque léxico	39
2.4.5. Implementando lexis en la clase	41
2.4.6. Actividades y ejercicios	48
2.4.7. Materiales	51
2.4.8. Explicación gramatical y práctica	54
2.4.9. Responder al error	56
2.5. El enfoque léxico en el aula .....	58
2.6. El enfoque léxico y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera .....	60
Capítulo III: Diseño metodológico .....	64
3.1. Hipótesis de la investigación.....	64
3.1.1. Hipótesis general	64
3.1.2. Hipótesis específicas	64
3.2. Variables de estudio e indicadores .....	65
3.2.1. Variable dependiente	65
3.2.2. Variable independiente	65
3.3. Tipo y diseño de investigación.....	66
3.3.1. Tipo	66
3.3.2. Diseño de investigación	66
3.4. Población y muestra .....	67
3.4.1. Población o universo	67
3.4.2. Muestra	67
3.5. Procedimientos .....	68
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	68
Capítulo IV: Resultados .....	69

4.1. Descripción del trabajo de campo .....	69
4.1.1. De coordinación .....	69
4.1.2. De implementación .....	69
4.1.3. De ejecución .....	70
4.2. Diseño de presentación de los resultados .....	71
4.3. Presentación de resultados .....	72
4.3.1. Información sobre el resultado de la evaluación de entrada .....	73
4.3.2. Información sobre el resultado de la evaluación de salida .....	79
Conclusiones.....	96
Sugerencias.....	98
Referencias bibliográficas .....	99
Anexo .....	103

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Diferencias entre el conocimiento gramatical y léxico .....	59
Tabla 2. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión oral.....	73
Tabla 3. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada en la dimensión producción de textos.....	75
Tabla 4. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión de textos .....	76
Tabla 5. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada .....	78
Tabla 6. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión comprensión oral.....	79
Tabla 7. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión producción de textos.....	81
Tabla 8. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión comprensión de textos .....	82
Tabla 9. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida.....	84

## Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión oral.....	74
Figura 2. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada en la dimensión producción de textos .....	75
Figura 3. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión de textos.....	77
Figura 4. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada.....	78
Figura 5. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión comprensión oral.....	80
Figura 6. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión producción de textos. ....	81
Figura 7. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión comprensión de textos.....	83
Figura 8. Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida .....	84

## Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo evaluar el impacto del enfoque léxico en el aprendizaje del área de inglés en los estudiantes del primer año del nivel secundario de distintas instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018. La investigación es de tipo aplicada, con un diseño pre-experimental. Considerando un grupo experimental por cada institución, previo a la aplicación, se fortalecieron las capacidades pedagógicas de 13 docentes, con una especialista que trabajó capacitaciones pragmáticas de la inmersión del enfoque léxico en el aula. Se contó con el monitoreo y visita de la experta en cada colegio durante el desarrollo. Para la medición del impacto del enfoque, se aplicó un pre-test como prueba de entrada y un post-test como prueba de salida a una muestra constituida por 276 alumnos. Los resultados determinaron que, antes de la aplicación del enfoque léxico, el nivel de aprendizaje del área de inglés era medio y, después de la aplicación, fue alto, con un porcentaje de 60,14 % de estudiantes. Asimismo, las pruebas estadísticas establecieron que existe diferencia entre las pruebas de entrada y de salida. En conclusión, el fortalecimiento de capacidades pedagógicas y aplicación del enfoque léxico tiene un impacto favorable en el aprendizaje del área de inglés.

Palabras clave: Enfoque léxico, aprendizaje, vocabulario, idioma inglés, Educación Básica Regular.

### **Abstract**

The present research aims at evaluating the impact of the lexical approach in the learning of the English area in the students of the 1st year of the Secondary Level of different targeted high schools from the UGEL Tacna in 2018. The current research is of applied type, with a pre-experimental design; considering an experimental group for each institution, prior to the application, the pedagogical capacities of 13 teachers were strengthened, with a specialist who worked pragmatic trainings of the immersion of the lexical approach in the classroom. The expert monitored and visited each school during the development of the program. To measure the impact of the approach, a pre-test was applied as an entry test and a post-test as an exit test to a sample of 276 students. The results determined that before the application of the lexical approach it was medium, and after the application it was high, with a percentage of 60.14% of students. In addition, the statistical tests established that there is a difference between the pre and post-tests. In conclusion, the strengthening of pedagogical skills and application of the lexical approach has a favorable impact on learning in the area of English.

Key words: Lexical approach, learning, vocabulary, English language, Regular Basic Education.

## **Introducción**

El principal objetivo de la educación en Perú es formar a los estudiantes con un buen nivel de éxito académico. A lo largo de su historia, sus investigaciones y diversas aplicaciones han adaptado los métodos de enseñanza a su consolidación y realización, con el fin de brindar una buena enseñanza y orientación a los educandos de acuerdo a sus necesidades, de una manera diferente y creativa.

Asimismo, aprender inglés en este país es una condición básica para los estudiantes de secundaria y universitarios, una condición a corto plazo para acceder a un trabajo calificado y mejores resultados académicos. El desafío es preparar a los estudiantes de su escolaridad para responder satisfactoriamente a sus necesidades.

Esta situación crea la necesidad de encontrar y explorar formas diferentes y atractivas para los estudiantes, teniendo en cuenta la cantidad de horas que se desarrolla el inglés en las instituciones educativas públicas con una sola jornada escolar y no permite que los estudiantes ayuden a desarrollar una buena gestión del idioma en inglés. A su vez, en el aprendizaje de esta lengua, es importante la adquisición del vocabulario productivo para desarrollar más sus habilidades comunicativas. Si bien no se podría decir que aprendiendo el vocabulario lleve a comunicarse debidamente, su aprendizaje es vital para dominar y llegar a la fluidez.

La presente investigación denominada *El enfoque léxico y el aprendizaje del Área de Inglés en alumnos del primer grado del nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna, 2018* surgió por la necesidad de complementar enfoques de enseñanza que ayudan con el incremento de actividades por parte del docente de inglés, especialmente, con el fin de un aprendizaje significativo de vocabulario para los estudiantes del primer año de secundaria de la institución educativa, donde se buscó indagar sobre qué efecto resultaría del enfoque léxico en el área de inglés.

Este trabajo se estructura en cuatro capítulos. El capítulo I contiene planteamiento del problema, descripción del problema y su formulación, así también los objetivos que se orientan toda la investigación y justificación de la investigación. El capítulo II examina el soporte teórico de las dos variables, así como la relación entre las dos. El capítulo III aborda el diseño metodológico, indicando el tipo de estudio, el diseño del estudio, la población, la muestra, las técnicas y herramientas de recolección de datos, el plan de procesamiento de datos, el diseño estadístico. El capítulo IV presenta el análisis e interpretación de los resultados de la investigación, la respuesta a los objetivos e hipótesis planteados anteriormente, y una discusión en la que los resultados obtenidos contrastan con el aporte bibliográfico. Finalmente, el trabajo de investigación finaliza con las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

## **Capítulo I: Planteamiento del problema**

### **1.1. Caracterización del problema**

El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en la educación básica regular del currículo nacional peruano, establece formar las capacidades que las competencias del idioma exigen: comprensión y expresión oral, producción de textos y comprensión de textos (MINEDU, 2017). Sin embargo, los estudiantes presentan dificultad en el aprendizaje de los temas propuestos para estos niveles de educación, siendo preocupante el escaso uso dominado del vocabulario básico en inglés y, en consecuencia, los estudiantes en su mayoría no entienden lo que leen y mucho menos retienen lo que van aprendiendo, finalizando su etapa escolar con un nivel incipiente del idioma extranjero (García et al., 2019).

Cabe mencionar que, aunque la motivación es constante por parte del docente, el curso de inglés se trabaja de forma muy fragmentada, siendo en el caso de las instituciones de jornada escolar simple dos horas pedagógicas cada semana. En este sentido, resulta un reto para el docente minimizar la dispersión de interés del estudiante sin estrategias y materiales adecuados. Es necesario mejorar el nivel de enseñanza de los docentes del Área de Inglés, esto permitirá mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el área de inglés en nuestra localidad (Guía de Diseño de Espacios Educativos, 2015 y Puentes, 2015).

Los estudiantes, por naturaleza, son curiosos y están deseosos de aprender del entorno que les rodea; sin embargo, el curso de inglés puede causarles estrés y rechazo al aprendizaje de este, hace falta replantear las estrategias y metodologías utilizadas en este contexto, haciendo énfasis en el desarrollo de actividades con vocabulario útil, que permitan generar experiencias y procesos de aprendizajes significativos en los estudiantes de primer año del nivel secundario de las instituciones educativas de Tacna.

Partiendo de la anterior situación, en esta investigación, se buscó establecer si la aplicación del enfoque léxico dentro del aprendizaje del vocabulario básico del idioma inglés, el cual debería ser planeado y guiado apropiadamente, dentro del grupo de primer año en las instituciones educativas de la localidad, tiene efecto en dos competencias requeridas en el área.

## **1.2. Delimitación del problema**

- Delimitación espacial: Región Tacna – UGEL Tacna
- Delimitación temporal: Agosto del 2017 – julio del 2018
- Delimitación del universo: Instituciones educativas focalizadas para la enseñanza de inglés en la ciudad de Tacna - Educación Secundaria - EBR. Estudiantes de primer año del nivel secundario
- Delimitación del contenido: Capacitación en estrategias metodológicas del enfoque léxico a docentes de inglés de las instituciones educativas focalizadas de Tacna.

### **1.3. Formulación del problema**

#### ***1.3.1. Formulación del problema general***

¿En qué medida la aplicación del enfoque léxico en el aula permite mejorar el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en los alumnos del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018?

#### ***1.3.2. Formulación de problemas específicos***

- a. ¿Cuál es el nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018?
- b. ¿Cuál es el nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018?
- c. ¿Existe diferencia entre el nivel de aprendizaje del área de inglés que presentan los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes y después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018?

### **1.4. Justificación o importancia de la investigación**

El presente trabajo de investigación contribuye al desarrollo de la metodología activa en el aula, ya que propone la aplicación de estrategias

innovadoras y recreativas para el aprendizaje del idioma inglés a través del enfoque léxico, el cual acelera el proceso de adquisición del idioma extranjero, porque los estudiantes están expuestos a vocabulario útil. Dervić y Bećirović (2020) afirman que es más fácil recordar una expresión completa que recordar listas de palabras; no obstante, se puede concluir que, aunque es eficaz hasta cierto punto, es necesario contextualizar el uso de las frases. De este modo, el enfoque propuesto pretende complementar y dar continuación lógica al comunicativo, el cual es actualmente planteado en los lineamientos de aprendizaje del idioma inglés (MINEDU, 2014).

Esta investigación constituye un aporte para trabajar en el desarrollo del aprendizaje del Área de Inglés en beneficio de los estudiantes; partiendo del fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los docentes, q en el caso de la presente investigación, trabajan en instituciones focalizadas de la UGEL Tacna, las cuales tienen el factor común de tener solo dos horas pedagógicas semanales del idioma. A través de la previa capacitación por una especialista, los docentes pueden adecuar el enfoque en el aula de manera pragmática; asimismo, el monitoreo y observación de la especialista fortalece lo impartido; de esta manera, se puede medir el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, los resultados de la investigación benefician a aquellos que están involucrados en la enseñanza de inglés, y como una herramienta útil para futuros proyectos de investigación relacionados con el estudio del enfoque léxico.

## **1.5. Objetivos de investigación**

### ***1.5.1. Objetivo general***

Comprobar si la aplicación del enfoque léxico mejora el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en los alumnos del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018.

### ***1.5.2. Objetivos específicos***

- a. Establecer el nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018.
- b. Determinar el nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018.
- c. Establecer la diferencia entre el nivel de aprendizaje del Área de Inglés que presentan los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes y después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018.

## Capítulo II: Marco teórico

### 2.1. Antecedentes acerca de la investigación

En referencia al presente trabajo de investigación, existen diversas investigaciones relacionadas con la aplicación de estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en la labor educativa del idioma inglés; no obstante, investigaciones referentes a la aplicación del enfoque léxico en el aprendizaje del área de inglés, no se ha encontrado tal cual. Se ha revisado los diferentes antecedentes alusivos a cada variable.

De manera local, en la hemeroteca de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, se encuentran las siguientes tesis de grado revisadas:

*Aplicación de la técnica grupal “Juego de roles”, para mejorar el nivel de comunicación oral en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el área de inglés de los estudiantes del 5to año de educación secundaria de la Institución Educativa Jorge Chávez, Tacna 2015*, presentada por la Bach. Machaca Flores (2016). Tiene esta resaltante conclusión: A partir de la aplicación del “Juego de Roles”, los niveles de comunicación oral aumentan favorablemente resaltando el beneficio de uso de estrategias didácticas en el aula.

Por otro lado, en la investigación titulada *Eficacia de la estrategia didáctica canciones pop en inglés en el aprendizaje significativo de vocabulario en los estudiantes de segundo año de la especialidad de idioma extranjero de la Escuela Profesional de Educación de la UNJBG*, presentada por la Mgr. Mendoza Gómez (2019), se concluyó con la efectividad de la aplicación de estrategias

contextualizada al gusto de los estudiantes, lo cual influyó significativamente en su aprendizaje.

Ambas tesis locales expresan la influencia significativa de estrategias didácticas que vayan de la mano de la aceptabilidad por parte de los estudiantes y cómo estas aplicaciones repercuten en su desempeño en cuanto al aprendizaje del idioma extranjero. Sin embargo, cabe resaltar que las muestras de estudio son de contextos muy opuestos, ya que, mientras en el primero es más similar a la del presente trabajo, en la segunda se trabaja con futuros profesionales.

De manera internacional, en internet, se tiene acceso a tesis de universidades nacionales que anteceden al presente trabajo, las cuales se exponen a continuación:

*El enfoque léxico y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en ELE con hablantes de persa*, presentada por Ghavamí (2017). Se hizo un estudio sobre la aplicación del enfoque léxico como respuesta alterna a la memorización de listas de palabras, con estudiantes que hablan un idioma ajeno totalmente a su lengua materna. Esta investigación pone en evidencia que el aprendizaje memorístico es aún tema en el que se debe trabajar, planteando estrategias dinámicas y pragmáticas con base al enfoque léxico.

Asimismo, en la investigación *Uso de las actividades basadas en el enfoque léxico para mejorar el aprendizaje de vocabulario de los alumnos de la etapa preparatoria de EFL*, trabajada por Attya y Mostafa (2018), se aplicó el enfoque con un grupo de control y experimental, evaluando el nivel de

vocabulario del idioma de inglés antes y después. Los resultados demostraron que el aprendizaje de vocabulario a través de colocaciones dio lugar a un mejor aprendizaje de las palabras que la enseñanza mediante técnicas clásicas y mejora el aprendizaje de nuevas palabras.

Finalmente, en el estudio *La aplicación del enfoque léxico en algunos libros de texto de EFL de la última década*, desarrollada por Favilli (2020), se menciona que si bien la teoría detrás del enfoque léxico planteado por Lewis (1993) propone algo innovador y fructífero para la enseñanza de idiomas extranjeros, existe aún bajos niveles de material pragmático desarrollado en facilidad al docente; por ello, esta investigación hace hincapié a la consideración de este enfoque para la creación de actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

En los antecedentes presentados, se observa la incidencia del enfoque léxico en el aula de aprendizaje del idioma extranjero de manera favorable; sin embargo, el desarrollo práctico de la misma surge de importancia para facilitar el trabajo docente, de ahí el interés en realizar este trabajo de investigación producto del esfuerzo y preocupación en tratar de buscar diferentes alternativas de solución, para que este problema de los bajos niveles de aprendizaje del área de idioma inglés como lengua extranjera vaya disminuyendo poco a poco y que se produzca un cambio significativo en el mejoramiento del proceso de aprendizaje significativo del lenguaje.

## **2.2. Bases teóricas**

En esta sección, se hace una revisión a los antecedentes teóricos sobre el aprendizaje, así también la evolución de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y clasificación de los métodos y enfoques de enseñanza que se utilizan para la enseñanza del Área de Inglés.

### ***2.2.1. Aprendizaje***

El aprendizaje es de suma importancia en la educación y formación del estudiante. A lo largo de la historia, se puede observar que se ha planteado muchos conceptos sobre este término.

Dentro de los conceptos más importantes para la presente investigación, fue planteado por Hilgard (1979), quien conceptúa al aprendizaje como un proceso en el que el individuo parte de una actividad y esta se desarrolla en diversas situaciones planteadas. Por su parte, Gagné (1965) complementa la definición con la suma de conocimientos y desarrollo de habilidades, valores y actitudes.

### ***2.2.2. Teorías del aprendizaje***

Las teorías del aprendizaje aportan la construcción de conocimiento cronológicamente, las cuales se han desarrollado y adaptado a contextos y realidades específicas. Dentro de ellas, se manifiestan en la necesidad del hombre de un ser consciente de la gran importancia el proceso formativo del individuo, partiendo del conductismo, cognitivismo y el constructivismo. En las últimas

décadas, ha surgido el conectivismo respondiendo al aprendizaje en un entorno digital.

En el presente trabajo de investigación, se revisan puntos generales desde dos perspectivas: cognitiva y socio-constructivista.

**2.2.2.1. La perspectiva cognitivista.** Cerca de la década de los sesenta, el enfoque se centró en el crecimiento del cerebro. Piaget, un destacado psicólogo cognitivo de Suiza, desempeñó un papel crucial en este aspecto. Hizo hincapié en dos funciones principales: la organización y la adaptación en el aprendizaje. La organización se refiere al hecho de que todas las estructuras cognitivas están interrelacionadas y que cualquier conocimiento nuevo debe encajar en el sistema existente; por otro lado, la adaptación se refiere a la tendencia del organismo a ajustarse a su entorno de forma que promueva la supervivencia.

De acuerdo al cognitivismo, el profesor debía ser consciente del nivel de desarrollo del niño y el contenido a enseñar debe ser de acuerdo a la etapa en la que el estudiante se encuentra. El profesor, en opinión de Piaget, debe primero analizar la tarea para determinar el nivel de razonamiento necesario para resolverla con éxito. Además, sugirió que los profesores deberían motivar a los alumnos haciendo hincapié en los problemas y tratando de sacarlos de su forma habitual de ver las cosas (Ertmer y Newby, 1993 y Vega-Lugo et al., 2019).

Las teorías cognitivas hacen hincapié en hacer que el conocimiento sea significativo y en ayudar a los alumnos a organizar la nueva información en su esquema cognitivo. Para que la enseñanza sea eficaz, debe basarse en las

estructuras mentales existentes del alumno, lo cual debe ayudar a los alumnos a conectar la nueva información con los conocimientos existentes de una manera significativa. Las analogías y las metáforas son ejemplos de este tipo de estrategia cognitiva. Otras estrategias cognitivas pueden incluir el uso de mapas conceptuales y organizadores anticipados (Agarkar, 2019).

**2.2.2.2. La perspectiva constructivista.** El constructivismo se basa en que el conocimiento se construye a través de las propias experiencias personales y las interacciones con el mundo exterior. Así, los alumnos asumen un papel activo en la construcción del conocimiento y los profesores facilitan este esfuerzo. A finales de los años 70, surgieron dos tipos de constructivismo. Lev Vygotsky introdujo el constructivismo social, en el que la interacción social con los demás se consideraba útil para que el alumno diera sentido a la información. Además, señaló que los alumnos pueden desarrollar un cierto nivel de significado por sí mismos, pero puede aumentar aún más después de interactuar con los compañeros de clase y los instructores. Así, esta teoría tiene en cuenta el contexto sociocultural y aboga por una estrecha interacción entre docente y alumno como componente crucial del aprendizaje (Ertmer y Newby, 1993).

El constructivismo se utiliza mejor cuando los alumnos toman el control de la situación de aprendizaje, como en el aprendizaje basado en problemas. A medida que los alumnos se involucran en una actividad de este tipo, desarrollan la búsqueda posibles soluciones al problema, comprenden la relevancia del tema y construyen el conocimiento a través de sus experiencias, lo cual a veces se malinterpreta como una teoría que obliga a los estudiantes a repetir procesos; sin

embargo, lo que se pide a los estudiantes es que intenten aprender cómo funciona y aplicar el aprendizaje del mundo real (Vega-Lugo et al., 2019).

Este enfoque intenta interactuar con los alumnos para que éstos puedan un aprendizaje significativo. El papel del profesor es crear situaciones y dar facilidades para ayudar a sus alumnos en su empeño por adquirir conocimientos. En este contexto, se pueden mencionar tres métodos que, en la actualidad, son objetivo de aplicación: el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque por descubrimiento y el método de cambio conceptual (Agarkar, 2019).

Los psicólogos mencionados, tanto de las teorías cognitivas y constructivistas, destacan el papel del desarrollo afectivo, social, cognitivo y lingüístico del alumno, ya que, sin ellas, es imposible la predisposición del aprendiz y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve tedioso en el salón de clases.

### ***2.2.3. Aprendizaje escolarizado***

Según Coll (1988), el aprendizaje escolarizado o escolar se desarrolla de manera formalizada dentro de un sistema educativo específico. En este sentido, la enseñanza sugiere estructurar el contenido curricular a partir del establecimiento de hábitos, praxis, información científica y contextualizar a la realidad local.

De acuerdo al estudio de Coll, el desarrollo del conocimiento se dirige al intercambio colaborativo de conceptos e inferencias. Asimismo, en la práctica docente, la planificación y estructuración de las experiencias de aprendizaje es

importante y las cuales deben involucrar el avance continuo con el estudiante orientado a los contenidos del currículo escolar.

El principal propósito de este tipo de aprendizaje es una escolarización a gran magnitud, lo cual permite alcanzar un rendimiento escolar sin diferencias en una población estudiantil diversa.

#### ***2.2.4. Aprendizaje del Área de Inglés en la EBR***

El aprendizaje del idioma inglés en el currículo nacional es un área de estudio obligatorio para estudiantes de secundaria, por la importancia del idioma en el mundo académico, profesional y negocios. En el año 2014, el Ministerio de Educación plantea los Lineamientos para la implementación de la enseñanza del Idioma Inglés en las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular, donde se plantea una de los principales desafíos que consiste en preparar a los estudiantes desde su etapa escolar para que respondan a la demanda satisfactoriamente y estos se conviertan en ciudadanos competitivos en la actualidad.

A partir de la globalización y los últimos tiempos, el idioma extranjero se ha convertido en una requisito fundamental para comunicarse con el mundo y es parte clave de la formación escolar, debido a la facilidad de acceso a la información actual, así como interacción y mayor red de contactos a nivel internacional, permitiendo al estudiante ser capaz de desenvolverse en diferentes contextos (Puentes, 2015).

Según el Currículo Nacional (2017), la enseñanza del inglés tiene como propósito el logro de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, lo cual brindara al estudiante acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A su vez, permite desarrollar competencias de adaptación en contextos internacionales.

Para el logro de los objetivos del área, se plantea trabajar con base al enfoque comunicativo, el cual busca involucrar al estudiante con un lenguaje real y desempeñarse con escenarios cotidianos para el aprendizaje de frases y textos útiles. De este modo, se busca formar estudiantes que sean ciudadanos del mundo.

El Área de Inglés desarrolla las siguientes competencias: Lee diversos tipos de textos escritos, se comunica oralmente y escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera y cada una desarrolla las siguientes capacidades que establece el Currículo Nacional (2017).

**2.2.4.1. Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera.** Se trata del uso preciso de diferentes estrategias conversacionales que tienen en cuenta los modos de etiqueta según el contexto sociocultural. Y desarrolle capacidades como tomar turnos oportunos, enriquezca y contribuya al tema de conversación, mantenga un hilo de temas y, lo más importante, negocie, persuada y coopere.

Para construir el significado de los textos orales, se asume que los estudiantes conciban el lenguaje oral como una actividad social que interactúa con diferentes grupos y comunidades socioculturales. Al hacerlo, tiene la oportunidad

de utilizar el lenguaje oral de manera creativa y responsable, teniendo en cuenta las implicaciones de lo que se ha dicho (Currículo Nacional, 2017, p. 54).

**2.2.4.2 Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera.** Involucra que los estudiantes son conscientes de que la lectura de textos tiene fines específicos como entretenimiento, resolución de problemas y preguntas, seguimiento de instrucciones, investigación y defensa de posiciones. Al igual que permite leer diferentes textos, diferentes géneros, épocas y autores, ordenados en un espacio y tiempo determinados.

Para facilitar la comprensión, es necesario motivar a los estudiantes para participar en actividades de lectura social en inglés presentadas en diversos grupos y comunidades socioculturales. Al participar en dicha práctica de lectura, los estudiantes no solo contribuyen a su desarrollo general y al desarrollo de su comunidad, sino que también comprenden e interactúan con otros contextos socioculturales en su contexto (Currículo Nacional, 2017, p. 56).

**2.2.4.3. Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.** El alumno utiliza diferentes tipos de conocimientos y recursos del lenguaje escrito y de su experiencia del mundo que lo rodea. Utiliza el alfabeto, una variedad de estilos de escritura y una variedad de estrategias para ampliar, enfatizar y modificar ideas en los textos que escribe. Esto le hace consciente de las posibilidades y límites que ofrece el lenguaje, la comunicación y el significado. Esto es muy importante en una época dominada por las nuevas tecnologías que han cambiado la naturaleza de la comunicación escrita.

Para darle sentido a la escritura, es fundamental escribir como una práctica social que le permite participar en diferentes grupos y comunidades socioculturales. Además de participar en la vida social, esta capacidad incluye otros objetivos como la adquisición de conocimientos y el uso estético del lenguaje. Al participar en la escritura, se brinda oportunidades para interactuar de manera creativa y responsable con otros en el lenguaje escrito, teniendo en cuenta su impacto en los demás (Currículo Nacional, 2017, p. 58).

El Currículo Nacional (2017) sugiere el tipo de enseñanza del Área de Inglés para el aprendizaje escolarizado; sin embargo, en las diferentes instituciones focalizadas de la UGEL Tacna, el alumnado muchas veces no está preparado para las capacidades a evaluar, ya que debe estar apto para competencias donde debe expresar sus ideas y describir puntos relevantes de su entorno, con una pronunciación y entonación adecuada; comprender textos de uso cotidiano relacionados con su entorno inmediato y producir textos diversos con adecuación y coherencia. El bajo conocimiento y mal manejo de vocabulario dificulta el aprendizaje: sin conocimiento de un léxico básico, el estudiante de secundaria no puede expresarse, leer o escribir satisfactoriamente.

#### ***2.2.5. Aprendizaje de vocabulario en el área de inglés***

El dominio del vocabulario se considera como una herramienta esencial para dominar cualquier habilidad lingüística; también contribuye a la comprensión de los textos escritos y hablados. Así, cuanto más frecuente sea la exposición al vocabulario, más seguros estarán los estudiantes de comprender e interpretar el significado de algunas palabras desconocidas a partir del contexto (Viera, 2017).

De hecho, el aprendizaje de vocabulario no significa únicamente el aprendizaje de nuevas palabras, sino también conocer sus funciones y su aplicabilidad a diferentes contextos y situaciones. En otras palabras, la comprensión y la producción de la lengua dependen del proceso simultáneo y complejo de extraer y construir enunciados mediante el uso de combinaciones léxicas adecuadas, en el momento y el lugar apropiado (Fazlali, 2019). Considerando lo anterior, el estudiante debe aprender herramientas que le permitan saber qué enunciados son útiles para comunicarse eficazmente y saber qué enunciado es o no apropiado utilizar en un contexto determinado.

Las palabras son uno de los componentes fundamentales en los procesos mentales para adquirir las lenguas, que se aprenden de ambas formas: incidental e intencionada (Fazlali, 2019). El aprendizaje de una palabra es un proceso acumulativo de interacción, que se produce en cuatro condiciones iguales como son el input centrado en el significado, el input centrado en la lengua, el output centrado en el significado y el desarrollo de la fluidez (Pisitsenakul y Khamnok, 2019; Thongvitit y Thumawongsa, 2018; Viera, 2017) .

La adquisición de palabras no depende de encuentros aislados, sino de la calidad de la interacción y la asociación significativa con otras palabras: por ejemplo, el manejo de colocaciones lingüísticas (Sukyng, 2021). Por ello, los últimos estudios sugieren prestar más atención aprendizaje de vocabulario y disminuir el énfasis en las estructuras gramaticales, si el objetivo del aprendizaje es la comunicación.

### **2.3. Métodos de enseñanza del Área de Inglés**

#### **2.3.1. *Métodos de enseñanza***

Desde el punto de vista didáctico, los métodos de enseñanza podrían entenderse como "formas de ordenar intencionalmente las actividades de los maestros y los alumnos que se dirigen hacia metas establecidas" (Janiková, 2011, p. 166).

Por lo tanto, se puede decir que es un sistema ordenado de actividades de enseñanza creado por un maestro y, consecuentemente, llevado a cabo por alumnos, que trata de alcanzar objetivos educativos establecidos. En síntesis, un método es una determinada forma de actividad.

#### **2.3.2. *Método, enfoque y técnica***

Dentro de la metodología de la enseñanza de idiomas, es necesario, además del término método, aclarar otros dos términos: enfoque y técnica.

Basado en Edward M. Anthony, quien escribió un artículo, en el que evita la confusión de la distinción entre los principios teóricos (enfoques), la ordenación de las estrategias docentes (métodos) y las actividades concretas que ocurren en el aula (técnicas). Anthony (1963) expone su objetivo en el párrafo final del artículo: "Se espera que el uso de estos tres términos: técnica, método y enfoque, redefinidos y empleados en las definiciones telescópicas descritas anteriormente, sirva para disminuir un poco la confusión terminológica en el campo de la enseñanza de idiomas" (p. 67).

Celce-Murcia (2001), en su libro *Teaching English as a Second or Foreign Language*, distingue los términos enfoque, método y técnica en este orden exacto. Implica que enfoque es el término que se encuentra en la cima de una escala imaginaria y responde a la pregunta "qué" enseñar. Este término es seguido por el método que se refiere a la pregunta "cómo" enseñar. Por lo tanto, es mucho más concreto en comparación con el enfoque; pero, por otro lado, es mucho menos concreto que la técnica que se refiere directamente a una determinada actividad (pp. 5-6).

Según Rodgers (1986), para el desarrollo de las metodologías de la enseñanza de idiomas, es necesario tres elementos constitutivos del mismo: Enfoque, organización y técnicas de implementación.

En términos generales, es una base teórica compuesta por dos teorías diferentes. La primera es la teoría de la naturaleza del lenguaje. Como sugiere su nombre, describe y revela las opiniones de los autores de este método sobre la naturaleza del lenguaje, así como las unidades básicas de la estructura del lenguaje. La segunda teoría que compone el enfoque es la teoría de la lingüística. Describe los procesos psicolingüísticos y cognitivos que ocurren en el aprendizaje y las condiciones favorables para estos procesos (Smith y Colby, 2007).

El diseño es la columna vertebral del método. Incluye la descripción exacta de la creación de todos los fines generales y específicos; elección y planificación de contenidos lingüísticos; actividades y roles para docentes y discentes; así como los materiales utilizados (Rodgers, 1986, pp. 20-23).

Este punto se basa exactamente en los principios teóricos y abstractos del enfoque en función del proceso docente-discente, del idioma y del contexto. En otras palabras, el método está teóricamente conectado al enfoque, el diseño se establece desde el punto de vista de la organización y el procedimiento que se realiza prácticamente.

Un concepto indefinido es una técnica de implementación de métodos. Son actividades que presentan, implementan, evalúan y coordinan el proceso educativo. Estas actividades incluyen procesos como la interacción profesor-alumno, estrategias desarrolladas tanto por alumnos como por profesores, y recursos educativos (Rodgers, 1986, pp. 23-26).

Por lo tanto, se sustituye la configuración jerárquica de los conceptos por una configuración lineal y horizontal en la que los constituyentes del método tienen la misma importancia y peso específico en su configuración.

### ***2.3.3. Historia de los métodos de enseñanza de un idioma extranjero***

Hasta ahora, los métodos de enseñanza han experimentado una aparente evolución. Todos los cambios que han aparecido reflejan no solo las condiciones histórico-sociales de la enseñanza y un tipo de escuela determinada, sino también las necesidades de los alumnos de esos períodos (Rodgers, 1986, p. 1).

Durante muchos años, la enseñanza del área de inglés estuvo orientada hacia la “enseñanza tradicional”, el método de traducción gramatical a principios del siglo XIX, propugnaba que memorizar las reglas gramaticales junto con una

lista interminable de vocabulario nuevo es lo más importante y lo más beneficioso para aprender idiomas (Rodgers, 1986, p. 2).

Después, con el comienzo del nuevo siglo, las ubicaciones de gramática cambiaron gradualmente y se dieron más importancia a otras habilidades lingüísticas a medida que comenzaron los nuevos métodos y enfoques para cambiar el aprendizaje de idiomas. En la década de 1950, así como por ley directa y natural, la cual resalta la imitación de la esencia y el uso real, en lugar de un simple análisis del lenguaje. Por esta razón, la gramática no se considera necesaria para la adquisición del lenguaje y enfatiza las habilidades de comunicación, porque todo se basa en el uso y la comprensión reales (Celce-Murcia, 2001, p. 5).

A finales del siglo XX, el método audio lingual aparece a partir que el método directo no cumple con las expectativas de comprensión oral y escrita. Hasta el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial, los principios que rigen las reglas gramaticales y los modelos léxicos eran inadecuados, porque no se ajustaban a los estándares establecidos para la enseñanza de estudiantes básicos, intermedios y avanzados. Con el inicio de la Segunda Guerra Mundial, era urgente el manejo de idiomas de manera rápida; entonces, surgió el programa especializado para las fuerzas armadas, el cual se adaptó para 50 idiomas, influenciada por el método directo y material audio-oral (Smith y Colby, 2007).

Este método alcanzó popularidad en los años 60, pero presenta un declive los años 70 cuando el lingüista Noam Chomsky refiere a la lengua diferente a un sistema de repetición, sino al comportamiento lingüístico que implica innovación,

formando nuevas oraciones y estructuras que siguen reglas de abstracción y complejidad avanzada (Liu, 2016).

Con el declive del método audio-lingual, aparece un nuevo método llamado comunicativo. Es un procedimiento que cambia el paradigma de la enseñanza de una segunda lengua. En este contexto, los alumnos se convierten en los protagonistas de la clase y ponen al profesor en un segundo plano para permitir que los alumnos participen en el intercambio de comunicación mutua y expresen sus necesidades (Luzon, 1999).

Al mismo tiempo, en la década de 1980, surgió un enfoque basado en tareas, alejándose del enfoque comunicativo. Este modelo sigue siendo válido y se considera una forma de trabajo de comunicación de contenidos a través de tareas en un contexto particular. El objetivo principal es orientar el aprendizaje hacia las habilidades comunicativas, cognitivas y socioculturales a través de actividades estratégicas o prácticas para ampliar la capacidad de "aprender a aprender". La crítica de este método es que planificar y coordinar las actividades de los profesores, que son esenciales para su efectividad, sería ineficaz de otro modo (García, 2012).

A través de la historia, hubo una serie de corrientes metodológicas que mostraban el intento de cada método o enfoque por encontrar "la metodología apropiada" para enseñar un idioma extranjero, lo cierto es que no existe método perfecto; sin embargo, la revisión permitirá aprovechar lo mejor de cada método en función a las necesidades del estudiante. En este contexto, con el anhelo de reconceptualizar el enfoque de enseñanza arraigados a los principios

psicolingüísticos es que Lewis (1993) publicó su libro titulado *El enfoque léxico*, una perspectiva que muchos académicos catalogan como una innovadora por la búsqueda de una nueva definición del rol del vocabulario y la gramática en la competencia comunicativa, elementos indispensables en los momentos de estructurar el lenguaje para un propósito comunicativo.

## **2.4. Enfoque léxico**

En este capítulo, se desarrolla un breve recorrido histórico sobre la evolución de la enseñanza del léxico, la presentación de algunas premisas teóricas que se consideran fundamentales para sustentar esta investigación y también cómo este enfoque particular puede implementarse en las lecciones en el Área de Inglés; las unidades básicas, sus principios, materiales, fuentes de uso común, actividades y ejercicios cuyas aportaciones fundamentan la legitimidad del enfoque léxico como principio metodológico para la enseñanza del aprendizaje del área de inglés como segunda lengua.

### **2.4.1. *La revalorización del léxico***

Antes de la inclusión de vocabulario en los programas académicos, se utilizaba la incorporación de otros elementos lingüísticos considerados de gran relevancia para los objetivos de la investigación académica, quedando la enseñanza del vocabulario limitado e irrelevante (Zimmerman, 1997, p. 5). Así, mientras que la enseñanza de aspectos gramaticales se concebía como una disciplina que era fundamental y como base del idioma, el vocabulario se desarrollaba sobre eso haciendo incomprensible el tema. Durante los años, el método tradicionalista English Translation Method quedó en la historia y una

serie de métodos, tales como Communicative Approach, que es lo que el DCN exige plantea poner a los estudiantes en situaciones reales, sin necesidad de traducir, y por el contrario expresarse de forma más natural con sus conocimientos previos y guía del docente, si bien este enfoque comunicativo es más efectivo, debido a las escasas horas en la institución educativa muchas veces el docente debe correr contra el tiempo, y el estudiante no logra aprender, lo cual genera dificultad para el desarrollo del enfoque y logro de capacidades.

El enfoque léxico trabaja en sinergia con lo conceptual, memoria, exactitud y la concisión; en consecuencia, se concluye que el vocabulario vendría a conformar esa base sólida para desarrollar las capacidades de escribir, leer, hablar y escuchar en el aprendizaje de un idioma.

Es aquí donde existe una necesidad de nuevos enfoques y metodologías, así como el enfoque léxico, que tendría la función de estrategias en el desarrollo de la clase, haciendo un ambiente ameno e incitando al estudiante a la adquisición más factible de las unidades léxicas que sirve de base en el aprendizaje del área de inglés.

#### **2.4.2. *Conceptualización del enfoque léxico***

Las pautas más importantes para el enfoque léxico fueron identificadas por Michael Lewis en 1993 en su libro titulado *The lexical approach*. Según Lewis, el enfoque léxico de la enseñanza se centra en el desarrollo de la competencia del alumno con el léxico, o las combinaciones de palabras, quien considera que la lengua no consiste en la gramática y el vocabulario tradicional, sino en “trozos prefabricados” (pre-fabricated Chunks) de varias palabras. Su idea es que una

parte importante de la adquisición de la lengua es la capacidad de comprender y producir frases léxicas en esos "conjuntos" no analizados, es decir, trozos (cualquier par o grupo de palabras que se encuentren comúnmente juntas o en estrecha proximidad).

Si la aproximación léxica tiene que ver con los trozos de léxico y/o colocaciones, es mejor elaborar los significados de estos conceptos (Getie et al., 2020; Mohammadi y Enayati, 2018).

Para definir correctamente los "chunks", se tuvo diferentes interpretaciones como un fenómeno o un proceso del lenguaje, ya en el año 2000, Wray (como se citó en Getie et al., 2020) conceptualiza diciendo que "un chunk léxico es una secuencia de palabras prefabricadas que se almacenan y recuperan como un todo de la memoria en el momento de su uso". Por lo que se podría concluir que los trozos léxicos son un grupo de combinaciones de palabras que se dan frecuentemente en una lengua con un significado y una función especiales.

Según Lewis, el lenguaje es, en primer lugar, significado, el cual está relacionado principalmente con el léxico. Su término "chunk léxico" abarca todos los demás términos relacionados con las partes del lenguaje: palabras, colocaciones, expresiones fijas, frases prefabricadas, frases de varias palabras. La teoría de Lewis se deriva de la investigación lingüística que se basó en los grandes corpus informáticos: colecciones de texto natural escrito y hablado (Murad, 2017).

Ya que, en relación con el aprendizaje de vocabulario, también se menciona el llamado programa situacional que se centra en las necesidades de los

alumnos, es decir, dónde y cuándo es probable que se comunique, lo que puede parecer mucho más útil que el programa anterior. Sin embargo, ni este programa se ha encontrado satisfactorio debido a su generalidad, la comunicación en la vida real no se basa en absoluto en estos procedimientos. Se ha demostrado que la producción de hablantes nativos no se realiza mediante palabras separadas y conjuntos de reglas gramaticales aprendidas de memoria. Como Lewis y Hill (1992) afirman: "Aprender más y más elementos de vocabulario no necesariamente aumenta la fluidez de una persona" (p. 99).

Se considera que dicho programa de estudios es muy apropiado para la comunicación práctica, aunque los elementos aprendidos con la ayuda de este pueden parecer bastante complejos, especialmente en las primeras etapas. Sin embargo, los maestros deben tratar de resistir la tentación de explicar la estructura de los elementos y las frases, ya que lo único que los alumnos deben conocer es la función (es decir, el significado o el uso) de los mismos.

Por lo tanto, también corresponde con el hecho que fue presentado unos años más tarde por Lewis, de que el principio clave que fomenta la fluidez es principalmente un acceso rápido a un vasto stock de los llamados "Chunks", llama a estos trozos prefabricados que crean una parte del repertorio del hablante nativo que espera ser utilizado. Y esta es en realidad la base del enfoque léxico, para el cual, la lexis es la parte crucial que lleva el significado. Mientras que la gramática simplemente proporciona un sistema para la creación de enunciados (Lewis, 1997, p. 15).

Considerando a los jóvenes estudiantes de idiomas, es ampliamente conocido que no están interesados en cada elemento de una frase u oración; por el contrario, están exclusivamente interesados en qué situación es posible usarlo. La otra información y análisis solo podrían causar confusión. De manera similar, Lewis está convencido de que el lenguaje debe mantenerse en la forma en que se encontró, sin ningún análisis (2000, p. 19).

En este sentido, Lewis y Hill (1992) expresó un llamamiento a los maestros: creen firmemente que "los maestros que aprendieron idiomas extranjeros en una tradición fuertemente estructuralista deben evitar confundir a sus alumnos mediante el uso de explicaciones estructuralistas para materiales funcionales" (p. 99). Adoptar el enfoque léxico para maximizar y complementar el enfoque comunicativo significa un cambio holístico diferente a los métodos tradicionales, lo cual demanda el compromiso docente para adaptarse a las nuevas demandas.

De todos los puntos mencionados anteriormente, se deduce que colocar el vocabulario por encima de la gramática no es solo un intento de descubrir otra nueva teoría, sino que tiene todo su sentido y utilización práctica. Dado que, como es notable, el núcleo del enfoque léxico refleja, en cierta medida, los principios de la adquisición de la lengua materna que, sin duda, es muy exitosa. La razón de esto es que es muy natural, ya que no hay presión ni estrés. Es cierto que la adquisición de la lengua materna no es completamente idéntica al aprendizaje de un segundo idioma, pero ¿por qué no aproximarse al menos a este proceso si funciona?

**2.4.2.1. Artículos léxicos.** Muchos lingüistas perciben el lenguaje como una gramática y vocabulario. Michael Lewis no comparte esta idea y argumenta que "el enfoque léxico consiste en fragmentos que, cuando se combinan, producen un texto coherente continuo" (1997, p. 7).

Lewis (1997) propone cuatro tipos diferentes de estos fragmentos: palabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas.

**2.4.2.1.1. Palabras.** Las palabras son, con mucho, la categoría más conocida y más grande que se puede encontrar incluso en los peores diccionarios. Las palabras que pueden estar solas (por ejemplo: stop, please, thanks, etc.) son elementos léxicos. La adquisición de tantas palabras como sea posible representa una tarea clave y un objetivo para cada estudiante de idiomas. De lo contrario, un alumno no se convertiría en un usuario competente de un determinado idioma (Lewis, 1997, p. 21). Willis, por ejemplo, afirma que "centrarse en las palabras parece ofrecer a los alumnos el potencial de crear estructuras por sí mismos. Las formas de palabras también son fácilmente reconocibles y fácilmente recuperables. Este no es siempre el caso con las estructuras" (Willis, 1990, p. 23). Tal vez, es por eso que muchos maestros prefieren las palabras a las estructuras: simplemente piensan que las estructuras de aprendizaje, especialmente a temprana edad, son mucho más exigentes. Desafortunadamente, todo lo contrario, si se les explica con precisión cómo y dónde usar una estructura, los jóvenes estudiantes captan más fácilmente la estructura con un significado potencial (que puede parecer más difícil a primera vista) en lugar de una palabra que no dice nada.

Hablando de palabras, Lewis y Hill también sugieren que, si uno realmente quiere enseñar palabras individuales, al menos debe tratar de presentarlas en una relación o áreas (por ejemplo, sinónimos, antónimos, complementos, conversos, hipónimos), en lugar de en aislamiento (1992, p. 101).

**2.4.2.1.2. Colocaciones.** Lewis entiende la colocación como "el fenómeno fácilmente observable por el cual ciertas palabras coexisten en texto natural con una frecuencia mayor que aleatoria" (1997, p. 8).

Los estudiosos han definido el término colocación como una combinación estrecha de palabras con otras, como en los siguientes ejemplos: *too* (demasiado) se coloca con *much* (mucho) o *late* (tarde); la palabra *tall* (alto) parece colocarse con *building* (edificio) y *high* (alto) con *mountain* (montaña). Lewis (2000) da el significado de colocación como el método de coocurrencia natural inesperada con elementos léxicos en un contexto. McIntosh, Francis y Poole (2009, como se citó en Dokchandra, 2019) lo definen como la forma en que las palabras se combinan en un idioma para producir un discurso y una escritura que suenen naturales. Se exhiba aún más proporcionando ejemplos como viento fuerte y lluvia fuerte.

En cuanto a la clasificación de las colocaciones, se han distinguido varios tipos de colocaciones. Por ejemplo, Benson e Ison (2010, como se citó en Thongvitit y Thumawongsa, 2018) parecen ser los primeros académicos que delinear las dos principales líneas de colocaciones que han sido ampliamente aceptadas: colocaciones gramaticales y colocaciones léxicas.

Las colocaciones gramaticales consisten en la palabra principal (un sustantivo, un verbo seguido de una preposición o 'to + infinitive' o 'that - clause' y adjetivo, que están marcadas por ocho subcategorías básicas:

- G1= sustantivo + preposición p. ej., advantage of, belief in
- G2= sustantivo + to-infinitivo p. ej., It's a decision to make, something to do
- G3= sustantivo + cláusula de que p e.j. He's not guilty for what she did
- G4= preposición + sustantivo p. ej. by heart, on the corner
- G5= adjetivo + preposición p. ej. Interested in, crazy about
- G6= adjetivo + to-infinitivo p. ej. Glad to know, It's important to study
- G7= adjetivo + that-clause p. ej.: I was worried that she would fall down
- G8= 19 patrones verbales diferentes en inglés p. ej.: verb + to-infinitive (I want to know) verb + bare infinitive (You need to study)

Las colocaciones léxicas están formadas por dos o más palabras de contenido, es decir, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. No contienen preposiciones, infinitivos o cláusulas de relativo.

Los ejemplos de colocaciones léxicas son los siguientes:

- Adjetivo + sustantivo: Heavy cream
- Verbo + sustantivo: Come first

- Sustantivo + sustantivo: Cheese cake
- Adverbio + adjetivo: Totally mine
- Verbo + adverbio: Sleep deeply
- Adverbio + verbo: Totally Mistaken

Thongvitit y Thumawongsa (2018) también hacen referencia a las expresiones idiomáticas, las cuales se entienden como combinaciones de palabras que son totalmente fijas, y es imposible sustituir cualquiera de sus componentes por otras palabras. Por ejemplo: Once in a blue moon, a piece of cake, break a leg, etc.

Otra característica típica de las colocaciones es la arbitrariedad, lo que significa que no es posible generalizar y predecir el mismo comportamiento de algunas palabras en un contexto diferente. De nuevo, es "esta no generalización lo que indica claramente que encontramos y almacenamos palabras en los fragmentos prefabricados en los que se basa el enfoque léxico" (Lewis, 1997, p. 26).

Desafortunadamente, las colocaciones a menudo, se omiten de la clase, ya que la mayoría de los maestros siguen preguntando si hay alguna palabra que sus alumnos no entiendan. Por lo tanto, los alumnos se centran automáticamente solo en palabras (Lewis, 2000, p. 23). Si se introducen una o dos colocaciones y se reutilizan regularmente, aumenta la adquisición. En el caso contrario, pueden pasar incluso años antes de que los alumnos se encuentren con tales colocaciones, lo que puede resultar en un retraso inútil en el proceso de profundización de la comprensión. Además, hay dos ventajas significativas de conocer las

colocaciones: en primer lugar, "cuanto más colocaciones tengan los estudiantes a su disposición, menos necesitan gramaticalizar", y en segundo lugar, las colocaciones, en comparación con las palabras, proporcionan a los estudiantes más poder comunicativo (2000, p. 16, 24). Pero, lo que también es crucial, los docentes deben tratar de presentar colocaciones principalmente útiles, nuevamente sin ningún análisis gramatical, para atraer a sus estudiantes y, por lo tanto, aumentar la probabilidad del proceso de aprendizaje real (2000, pp. 12-14).

En este caso, se podría incluir la lectura de sus libros favoritos para que pudieran estar en contacto con tales colocaciones.

**2.4.2.1.3. Expresiones.** Aunque esta categoría se puede dividir en dos subcategorías, expresiones completamente fijas y expresiones semifijas, la mayor parte de la información se puede aplicar a ambas.

Las expresiones, generalmente, consisten en al menos dos a siete palabras como máximo y algunas de sus partes (llamadas ranuras) pueden ser sustituidas por palabras diferentes. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las ranuras deberían, desde el punto de vista del enfoque léxico, estar llenas de una variante probable, real y más útil en lugar de una opción improbable que podría causar confusión a muchos estudiantes. Hablando de enseñar expresiones, sobre todo, es muy beneficioso omitir cualquier tipo de análisis sobre las expresiones.

Es absolutamente suficiente presentar las expresiones particulares en un contexto conveniente; más un equivalente en la lengua materna del alumno puede mencionarse (Lewis, 1997, p. 27).

Como se ve, los tres tipos de elementos léxicos descritos anteriormente son necesarios para el proceso de aprendizaje de idiomas, ya que todos ellos pueden contribuir a profundizar el conocimiento del idioma en particular. Sin embargo, desde el punto de vista práctico, las colocaciones y expresiones parecen ser más valoradas, ya que proporcionan, en cierta medida, "conexiones" entre los elementos léxicos individuales y, por lo tanto, pueden acelerar el proceso de aprendizaje.

- a) **Expresiones fijas:** Son las que comúnmente utilizan el lenguaje dicho en situaciones diarias, no tienen dentro verbo. Este conjunto puede separarse en esas expresiones que son estáticas y otras en construcciones semifijas con espacios que tienen la posibilidad de rellenarse con un número reducido de palabras. Por ejemplo:
- Saludos: Good morning, Good night, Happy Birthday, Merry Christmas
  - Frases de cortesía: No, thanks, I'm fine, Thank you, You're welcome
  - Lenguaje en libro de viaje: How do I get to \_\_\_?, How much does it cost?
  - Modismos: cover Story (cuento chino), Know the ropes (conocer los detalles), Break a leg (suerte).
- b) **Expresiones semi-fijas:** Recibe especial atención en el campo de la lingüística, debido a su riqueza y productividad. Comprenderlos le ayudará a mejorar la fluidez del hablante / lector. Estas expresiones

son una innovación y un desafío doctrinal. Hay varios tipos de reparaciones semipermanentes que, según Lewis, son notables.

- Expresiones casi-fijas: It's/ isn't my fault.
- Oraciones habladas con un espacio para rellenar: ¿Could you \_\_\_\_\_, please?
- Expresiones con opción de seguir un patrón y cambiar una palabra: Hi, nice to meet you, I haven't seen you \_\_\_\_\_ (expresiones de tiempo).
- En ideas principales, puede ser completada en muchas formas: This was so amazing/ unbelievable/ awesome/ annoying.
- Aperturas establecidas en un correo, o informe académico: First of all, Nowadays, To sum up, The topic of my report is..., The main idea is..., kind regards, etc.

#### ***2.4.3. Principios del enfoque léxico***

En lo que respecta a los principios del enfoque léxico, en su mayoría están inspirados y se basan en los principios típicos del enfoque comunicativo.

Lewis (1993) sugiere, desde un punto de vista metodológico, principios que están más orientados a la práctica y establece cómo tratar las habilidades de vocabulario, gramática, error o lenguaje en una clase: el énfasis temprano en las habilidades receptivas, especialmente escuchar, es esencial.

Asimismo, Lewis afirma que la parte del lenguaje que se produce con mucha frecuencia no proviene de nosotros al principio (considerando

especialmente a los estudiantes jóvenes); por lo tanto, el proceso de aprendizaje se basa más bien en habilidades receptivas.

El aprendizaje de vocabulario descontextualizado es una estrategia totalmente legítima. Esta declaración representa la convicción de que todos los estudiantes de idiomas deben comunicarse lo antes posible, independientemente de cualquier imprecisión gramatical, que requiere la adquisición de vocabulario a menudo sacado de cualquier contexto significativo.

Se debe reconocer el papel de la gramática como habilidad receptiva. Esta declaración destaca el hecho de que incluso las "reglas" generadas por los estudiantes deberían ser reconocidas como una contribución significativa al proceso de aprendizaje.

- *Se debe reconocer la importancia del contraste en la conciencia del lenguaje.* Este principio enfatiza que la comparación ocasional del inglés con el idioma de los estudiantes puede ser útil.
- *Los maestros deben emplear un lenguaje amplio con fines receptivos.* Esta afirmación sugiere que el tiempo de conversación del maestro no tiene que acortarse, como se ha propuesto durante varios años. Lo más importante es lo que se dice, y debería ser relacionado con el "marco de Aquí y Ahora" (Lewis, 1993, p. 195).
- *La escritura extensa debe retrasarse el mayor tiempo posible.* Escribir en el más alto nivel todavía se considera una minoría educada, incluso en la mayoría de los países desarrollados. Por lo tanto, sería absurdo obligar a los estudiantes de idiomas a que puedan hacerlo. Y así, es

totalmente suficiente enseñarles, por ejemplo, a etiquetar imágenes o escribir una nota.

- *Los formatos de grabación no lineales son intrínsecos al enfoque léxico.* El núcleo del enfoque léxico se basa, como se mencionó anteriormente, en la lexis gramaticalizada y, como tal, la inclusión de formatos de grabación se considera una gran herramienta para la adquisición de diversas colocaciones.
- *La reformulación debe ser la respuesta natural al error del estudiante.* La razón de este requisito es que la contribución oral de un estudiante parecería ser más valorada de esta manera.
- *Los maestros siempre deben reaccionar principalmente al contenido del lenguaje del estudiante.* El enfoque léxico no se esfuerza por afirmar que la imprecisión gramatical no importa; es importante pero solo en casos si el contenido no es comprensible. De lo contrario, no hay razón para corregir el error gramatical de cada alumno. Simplemente en caso de malentendidos, los errores pueden ser corregidos.
- *La fragmentación pedagógica debe ser una actividad frecuente en el aula.* A los estudiantes de del área de inglés se les debe enseñar los llamados fragmentos que luego se pueden analizar en pedazos. No al revés, es decir, al principio, a los alumnos no se les debe enseñar pedacitos que solo se juntarían más tarde (Lewis, 1993, pp. 194-195).

#### *2.4.4. El papel de L1 en el enfoque léxico*

Muchos lingüistas y profesores han discutido si usar el idioma nativo (L1) en una clase o no durante muchos años. Por un lado, algunos están convencidos de que el uso de la lengua materna es apropiado para los alumnos, ya que les permite comparar un L1 con L2. Otros, por otro lado, creen que usar un L1 solo causa confusión y errores. En este punto, se evalúa cómo el enfoque léxico aborda este problema.

Aunque se han demostrado muchas desventajas de la traducción directa, como los errores o inexactitudes mencionadas anteriormente, la tendencia a traducir palabra por palabra ha sido muy frecuente entre los estudiantes de idiomas, por lo que los maestros a menudo se sienten bastante culpables. Pero, según Gairns y Redman, los maestros no tendrían que hacerlo, ya que no solo puede ahorrar tiempo, sino que los maestros también pueden evitar explicaciones confusas (1990, p. 75). Sin embargo, Lewis y Hill no están de acuerdo con esta afirmación alegando que "lo importante es desarrollar en los estudiantes una comprensión de que los idiomas no consisten en "palabras" con equivalentes de un idioma a otro" (1992, p. 98).

Sin embargo, es bastante común que los estudiantes al principio, no relacionen una palabra de L2 con una palabra de L1. El enfoque léxico no condena esta idea en absoluto. Solo elabora esta técnica y mantiene la opinión de que la traducción de fragmento por fragmento es mejor, especialmente en el caso de expresiones idiomáticas (tanto tradicionales como de expresiones fijas), colocaciones y expresiones que usan verbos de lexicalizados u otras palabras con

poco significado. El único problema aquí es que no es del todo posible traducir trozo por trozo hasta que uno pueda identificar los trozos individuales. Por lo tanto, es un maestro quien tiene la tarea de enseñar a sus alumnos a distinguir fragmentos (Lewis, 1997, pp. 60-64).

Por lo tanto, los maestros deben prestar atención a la traducción debido a los siguientes hechos: los alumnos utilizan L1, que puede ser útil e inútil (por ejemplo, interferencia), los alumnos comparan constantemente L2 con L1 (en otras palabras, traducen), tener una palabra. A menudo, no es productivo. Sin embargo, Lewis finalmente agrega que la traducción es una forma de concienciación, que es una técnica central en el enfoque léxico (Lewis, 1997, pp. 64-65). Además de esto, a pesar de ser un poco escéptico sobre la inclusión de la traducción, Lewis reconoce que los efectos de interferencia causados por la traducción también pueden tener efectos positivos en el aprendizaje de idiomas, por lo que los maestros deben tratar de "aumentar la conciencia de los alumnos" sobre los efectos, ayudándoles así tanto para evitar lo inútil como para beneficiarse de paralelos útiles" (Lewis, 1997, p. 65).

En conclusión, Michael Lewis sugiere algunas reglas básicas para la traducción de colocaciones. En primer lugar, es adecuado encontrar la clase de palabra que se considera el más grande: sustantivos. El sustantivo clave debe traducirse desde el principio.

En segundo lugar, se debe encontrar el verbo y el adjetivo de colocación apropiados, lo que no suele ser tan fácil. Finalmente, se debe encontrar un adverbio conveniente que se coloque con cualquier adjetivo o verbo. Lewis agrega

que "una vez que se encuentran estos elementos léxicos, deben ser gramaticalizados correctamente, pero, como esperamos desde una perspectiva léxica, el proceso involucra la lexis gramatical, no la gramática léxica" (Lewis, 1997, p. 64).

Sin embargo, la traducción puede omitirse fácilmente por completo utilizando otras herramientas que podrían ayudar a los alumnos a entender el significado. Hablando de libros de cuentos, hay un contexto que puede ayudar, o imágenes (que son muy apreciadas especialmente por los jóvenes), las cuales pueden servir como otra alternativa.

#### ***2.4.5. Implementando lexis en la clase***

En primer lugar, hay una lista propuesta por Lewis (1997) que involucra varias preguntas que un maestro debe considerar antes de ingresar al aula:

- ¿Crees que tus alumnos aprenderán la mayor parte de su vocabulario en clase o al aire libre?
- ¿Cómo utilizará el valioso tiempo de clase para hacer que el vocabulario de aprendizaje sea menos desalentador, más agradable y más eficiente?
- ¿Se concentrará en la calidad o cantidad de los léxicos de los alumnos?
- ¿Qué proporciones de tiempo de clase pasará en vocabulario y gramática respectivamente?

- ¿Cómo va a decidir qué elementos léxicos merecen atención especial en clase?
- ¿Cómo animará a los alumnos a usar su diccionario para ayudar a construir su léxico? ¿Qué actividades usará para desarrollar sus habilidades de diccionario?
- ¿Cómo decidirá qué elementos valen la pena registrar en los cuadernos de los alumnos?
- ¿Seguirá lo que se ha registrado en la lección posterior? ¿Cómo?

Con base a estas preguntas, es bastante evidente que no es suficiente solo estar seguro de un tema aleatorio que, de preferencia, serviría como fuente de una gran cantidad de palabras nuevas. Es necesario tener en cuenta no solo lo que un maestro va a enseñar, sino también cómo, cuándo, la razón y el propósito de la lección, con qué materiales, etc. (Lewis, 1997, pp. 44-45).

Además de esto, sugiere los siguientes elementos, más específicos, que también deben tenerse en cuenta: frecuencia, factores culturales, necesidad, nivel y conveniencia. Lo que es más, el conocimiento del maestro del idioma particular, así como su conocimiento de la enseñanza, el aprendizaje y las habilidades interpersonales son igualmente cruciales con respecto al contenido de la lección en sí, no se debe elegir con base al hecho de si es desconocido para los estudiantes, sino que se debe elegir principalmente en función de la utilidad y, por último, pero no menos importante, en función de las preferencias de los alumnos Ruth Gairns y Stuart Redman también apoyan esta idea. Afirman que son esenciales para la comprensión de un campo de interés puede ser bastante

irrelevante para los estudiantes que no están interesados en ese tema en particular y, por lo tanto, están convencidos de que los estudiantes deben recibir, un poco más guiados por su maestro, un poco más de responsabilidad y autonomía en la toma de decisiones léxicas. Apoyan aún más su convicción diciendo que la ventaja es doble: en primer lugar, aumenta la motivación de los alumnos, ya que aprenden lo que quieren y, en segundo lugar, los alumnos no se sienten discriminados por no saber lo que es útil (Gairns y Redman, 1990, pp. 58-64).

Además, se debe dedicar más tiempo a los elementos de varias palabras. En cuanto a la cantidad de palabras que los alumnos deben dominar para poder comunicarse a un nivel decente, son aproximadamente dos mil palabras.

Sin embargo, es importante agregar que, si a los estudiantes no se les da suficiente tiempo para aprender y practicar tantos elementos, nunca los adquirirán adecuadamente. Por lo tanto, el enfoque léxico señala la importancia de un buen diccionario L1 / L1 y actividades subsecuentes basadas en el diccionario (Lewis, 1997, pp. 45-47).

Además de estas sugerencias, Lewis y Woolard o Hill (2000, p. 43 - 65) también proponen “el concepto de un cuaderno léxico, en lugar del libro de vocabulario tradicionalmente usado donde solo se guardan palabras individuales”.

Este tipo de cuaderno debe incluir preferiblemente frases, colocaciones y expresiones (no las palabras individuales) y estas deben organizarse de acuerdo con algunas secciones, encabezados o temas (Lewis, 2000, p. 26) para una mejor orientación. Definitivamente, no todas las palabras deben estar involucradas en el

cuaderno, solo aquellas que sean útiles para cada alumno. Además, el enfoque léxico señala que los ítems deben registrarse de L1 a L2 para el vocabulario productivo y viceversa para el receptivo (1997, pp. 75-77). Sin embargo, es necesario recordar a los alumnos que no es suficiente solo grabar. El vocabulario de aprendizaje es un proceso continuo y, como tal, requiere que los alumnos "revisiten y reactiven el vocabulario significativo" (Lewis, 2000, p. 43). Especialmente, los estudiantes jóvenes tienden a olvidar y tampoco se dan cuenta de la necesidad de aprender regularmente nuevos elementos léxicos. Es por eso que los maestros que les enseñan deben ser minuciosos y revisar con ellos, tanto como sea posible.

Luego, como recomienda Lewis (1997), es necesario dedicar el tiempo para ayudar a los alumnos a desarrollar sus estrategias de aprendizaje con respecto a los elementos léxicos. Esas estrategias incluyen sugerencias, como no preocuparse si no se entienden todas las palabras durante la lectura o la escucha; no estar preocupados por cometer errores: son parte del proceso de aprendizaje y simultáneamente un signo de comprensión parcial, no tienen miedo de cometer errores gramaticales, ya que generalmente son causados por la falta de vocabulario; aprender expresiones completas en lugar de palabras simples; pensando en otros ejemplos de cierto patrón cuando el patrón se graba en un cuaderno (pp. 47-48).

Con respecto al aspecto mencionado anteriormente, el cambio más importante para los maestros es darse cuenta de que el procedimiento de tres etapas que consiste en presentación, práctica y producción no es, el más adecuado,

ya que solo alienta a los estudiantes a usar estructuras controladas que están lejos del uso real, porque la atención se pone principalmente en la forma (Willis, 1990, pág. 10).

Asimismo, Dave Willis (1990) explica que los alumnos también deben ser expuestos al lenguaje relevante para la tarea que han realizado o están a punto de realizar y, en particular, deben ser dada la oportunidad de ver cómo los hablantes y escritores competentes usan el idioma de destino para lograr resultados similares (pp. 63).

Este es básicamente el núcleo de TPR, que es un método utilizado principalmente con estudiantes jóvenes. Dentro de este método, no están obligados a hablar; comienzan a hablar y a usar el idioma solo cuando lo desean. Por lo tanto, este tipo de participación no debe considerarse como un "no hacer nada" pasivo. La única tarea que se desprende de esto para los maestros es poder atraer y, posteriormente, mantener la atención de los alumnos para que estén dispuestos a escuchar a sus maestros y aprender de sus elementos de discurso que posiblemente podrían producir en algún momento el futuro. Definitivamente, dicha conversación no tiene que ser exageradamente simplificada o analizada, ya que parecería antinatural (Lewis, 1997, pp. 49-51).

Otra herramienta útil para la adquisición de vocabulario es la repetición. Aunque se los considera molestos y aburridos, muchos investigadores han llegado a la conclusión de que repetir ciertos tipos de actividades, como resumir un texto oralmente un día y nuevamente unos días después, puede ser la forma más eficiente de mejorar el lenguaje de los alumnos (Lewis, 1997, p. 51). El efecto de

esta declaración puede incrementarse si una palabra determinada (elemento léxico de varias palabras) se cumple varias veces sin ninguna intención particular.

Por lo tanto, se deduce que las listas tradicionales de aprendizaje de nuevas palabras, que generalmente aparecen en muchos libros de texto y que deben aprenderse de memoria solo para un examen, no parecen ser apropiadas y útiles. En cambio, las colocaciones y expresiones deben ser aprendidas y reutilizadas varias veces (Lewis, 1997, pp. 51-52). Gairns y Redman, “además del reciclaje, también sugieren la frecuencia como base para la adquisición de elementos léxicos” (1990, p. 88).

Lewis también menciona la llamada “Noticing”, que es una técnica basada en la percepción inconsciente del alumno de las regularidades del lenguaje, tales como "fragmentos léxicos y patrones gramaticales o fonológicos" (1997, p. 53). Este tipo de adquisición se basa en realidad en uno de los principios mencionados anteriormente: la hipótesis de observación, ciclo de experimento, y el principio de fragmentación pedagógica lo que debería alentar la conciencia léxica de los alumnos. Lewis, sin embargo, advierte que los maestros no deben "romper el lenguaje demasiado lejos con la falsa esperanza de simplificar; sus esfuerzos, incluso si tienen éxito a corto plazo, son casi seguramente contraproducentes en términos de adquisición a largo plazo" (2000, p. 133).

Aquí también surge el problema de si los alumnos pueden distinguir los fragmentos en un texto o si solo pueden percibirlo como una secuencia de palabras individuales. Para ayudar a los alumnos a ser capaces de fragmentar, los maestros pueden probar los siguientes consejos:

- Trata de permitir que sus alumnos escuchen todo lo que está en un libro de texto al menos una vez.
- Incluso la prosa se puede escuchar, así que trate de leer al menos parte de ella.
- Pida a sus alumnos que formen un fragmento de un texto que se les da y luego compárelo dentro de varios grupos.
- Solicite a sus alumnos que identifiquen diferentes tipos de fragmentos en un texto (Lewis, 1998, pp. 56-57).

Se recomienda encarecidamente probar estos consejos, ya que poder fragmentar es muy importante. No poder fragmentar puede causar malentendidos de un texto que se lee o de un discurso para cualquier oyente potencial (Lewis, 1998, p. 58).

Respecto a la implementación de lexis en una clase, también hay otro principio según el cual es posible introducir el lexis. Este principio incluye diez aspectos, cada uno con un punto de vista diferente, desde el cual se puede abordar la implementación de la lexis. Los aspectos son los siguientes: Tema, situación, colocación, noción (lenguaje funcional, por ejemplo, disculpa, requerimiento, deseo, etc.), narración (creación de secuencias), metáfora (metáfora como patrón), persona (cambio de personas gramaticales), fonológica fragmentación, palabras clave (especialmente verbos des lexicalizados) y gramática.

Dave Willis, que trata el programa de estudios léxico, agrega a estos principios la necesidad de organizar la exposición. La organización se basa en tres etapas. En primer lugar, la dificultad del idioma que se supone que deben

aprender los alumnos debe aplicarse gradualmente para que los alumnos no tengan que enfrentar algunas complejidades al principio, ya que podría ser desmotivante para ellos. En segundo lugar, el idioma debe seleccionarse cuidadosamente y no solo elegirse al azar. Es preferible que el idioma elegido consista en patrones que los alumnos puedan encontrar fuera del aula. En tercer lugar, el lenguaje debe ser detallado (Willis, 1990, p. 4).

#### **2.4.6. *Actividades y ejercicios***

Este subcapítulo presenta brevemente varios tipos básicos de actividades y ejercicios que son típicos del enfoque léxico. Sin embargo, lo que es importante mencionar aquí nuevamente es que ni todos los siguientes ejercicios ni el enfoque léxico son algo absolutamente nuevo e innovador. El enfoque léxico solo aborda la enseñanza y, en consecuencia, los ejercicios, desde un punto de vista diferente, y, por lo tanto, el objetivo (es decir, el vocabulario) es lo que difiere.

También Lewis distingue actividades y ejercicios. La razón es que, en primer lugar, considera que las actividades son más cooperativas; en segundo lugar, las actividades tienen un resultado, tanto lingüístico como no lingüístico, y, en tercer lugar, generalmente se usan en la clase (1997, p. 86). Gairns y Redman también destacan actividades que afirman que, además de los puntos mencionados anteriormente, apoyan el realismo, la autenticidad, el compromiso, la autosuficiencia de los alumnos y, por último, no menos importante, también ayudan a los alumnos a "comprometer información en la memoria a largo plazo" (1990, p. 90).

Mientras que los ejercicios se ajustan más bien al trabajo individual, generalmente se basan en papel, solo tienen un resultado lingüístico, se usan para la tarea o la clase reflexiva y, como Willis completa, "involucran la producción del lenguaje pero no el uso del lenguaje" (1990, p. 1).

Lista de las actividades en clase más comunes:

- Identificar fragmentos (es la habilidad crucial que ayuda a trabajar con diccionarios, traducir mejor, evitar errores, y también alienta a grabar con precisión en los cuadernos).
- Coincidencia (partes coincidentes de colocaciones y expresiones).
- Completando (el enfoque es léxico, se extiende por el doble relleno).
- Categorización (se pide a los alumnos que clasifiquen ciertos elementos de acuerdo con un patrón determinado).
- Secuenciación (se supone que los alumnos deben poner varias expresiones en el orden más probable).

Con respecto a las actividades, están diseñadas para mejorar las habilidades de fragmentación, sugiere las siguientes actividades:

- Trozos subyacentes (los alumnos también deben recibir textos más difíciles).
- Poner elementos en la columna (debe haber al menos tres columnas diferentes, por ejemplo, sustantivo-sustantivo, verbo-sustantivo).
- Encontrar partes de colocación. Examinando una palabra.

- Elección de palabras (los alumnos tienen que elegir entre dos palabras confusas, por ejemplo, decir / decir, aprender / tomar prestado).
- Encabezados (párrafos coincidentes con encabezados adecuados).  
Coincidencia de frase (por ejemplo, coincidencia de espagueti).
- Recordar colocaciones (un profesor oculta una columna y los alumnos deben recordar la parte oculta).
- Dominó de palabras.
- Explorar una palabra deslexicalizada (usando oraciones, por ejemplo, solo).
- Familias felices (a los alumnos se les pide que creen una oración, por ejemplo, ¿tienen un nombre que sigue al juego?).
- El juego de Kim (muestra objetos por un corto tiempo, luego los alumnos tienen que recordar tanto como sea posible).
- Pausa en la lectura (los maestros leen un texto, las pausas y los alumnos tienen que completar la pausa con algunos elementos usando RVR - Respuestas voluntarias voluntarias).
- Lectura correctiva (un maestro lee, los alumnos escuchan atentamente, cuando el maestro lo lee por segunda vez, él o ella cambia algo y se supone que los alumnos adivinan lo que se cambió).
- Cantos léxicos.
- Taladros léxicos.
- Crucigramas léxicos.

Como se nota en los ejemplos mencionados anteriormente, ni los ejercicios ni las actividades representan una revolución en la enseñanza. Todos

ellos están ligeramente modificados para reflejar las necesidades del enfoque léxico. Solo los maestros deben elegir los más apropiados para sus alumnos, como Lewis y Hill (1992, p. 81) sugieren, que debe garantizarse un equilibrio entre las actividades centradas en la precisión y las actividades concentradas en la fluidez.

#### **2.4.7. Materiales**

Son materiales bastante conocidos y comunes, como libros de texto, diccionarios, textos reales, etc., pero dentro del enfoque léxico, con el objetivo de explorar cómo trabajar con ellos para lograr un beneficio.

**2.4.7.1. Diccionarios.** Un diccionario es el primer tipo de material que, a pesar de tener muchas ventajas, parece ser el recurso menos utilizado para la enseñanza de idiomas.

Los diccionarios generalmente se usan solo para buscar una palabra desconocida. Sin embargo, pueden (deberían) usarse por muchas otras razones, por ejemplo, información gramatical, estrés, colocaciones, ejemplos o información cultural. Además de esto, hoy en día, se publican muchos nuevos diccionarios de inglés / inglés, y estos parecen ser muy fáciles de usar, por lo tanto, los maestros deben esforzarse por enseñar a sus alumnos a hacer de dichos diccionarios una parte inevitable del proceso de aprendizaje (Lewis, 1993, p. 180-181).

**2.4.7.2. Libros de referencia y práctica de gramática.** Estos, por otro lado, se considera como un recurso muy usado en exceso, a pesar de ser poco práctico. En cuanto a los libros de referencia de gramática, generalmente

proporcionan solo información superficial y, con respecto a los libros de práctica, a menudo consisten en ejercicios de relleno que generalmente no tienen nada que ver con ejemplos naturales y de la vida real (Lewis, 1993, p. 181-182). Sin embargo, con respecto a los libros de práctica, junto con la tarea, Gairns y Redman no consideran que su papel sea tan poco importante, diciendo que los libros de trabajo o los libros de práctica que acompañan a los libros de cursos principales pueden compensar el tiempo restringido en el aula y proporcionar una fuente para la consolidación léxica, así como una oportunidad para que los alumnos adquieran vocabulario relevante para sus propias necesidades personales (1990, p. 67). Sin embargo, esos son principalmente maestros que deberían tratar de proporcionar a sus alumnos un ejemplo conveniente. El libro de gramática y práctica está aquí solo como una fuente adicional de información (Lewis, 1993, p. 181-182).

**2.4.7.3. Libros de textos.** Otro material muy utilizado es un libro de texto. Este tipo de material ha sido discutido durante muchos años. Algunos afirman que los libros de texto son una parte necesaria de la enseñanza de idiomas, ya que proporcionan un programa, secuencia, equilibrio y autoridad.

Otros creen que los libros de texto son simplemente un movimiento comercial y, como tal, los crearon de una manera que aumenta las ventas. Significa que solo son atractivos, pero no reflejan contenido y metodología necesarios y prácticos (Lewis, 1993, p. 182).

Por lo tanto, como propone Lewis, se debe elegir la media dorada. Significa que el libro de texto debe usarse durante la enseñanza, porque

proporciona a los alumnos algo (el programa) al que pueden apegarse si es necesario, y también los libros de texto generalmente garantizan una secuencia y un equilibrio adecuados. Sin embargo, los docentes deben estar dispuestos a ser flexibles para poder combinar los ejercicios de los libros de texto con los suyos, así como para poder acomodar los ejercicios de acuerdo con sus necesidades y las de sus alumnos (1993, p. 182).

Con respecto a los textos que se incluyen con frecuencia en los libros de texto, estos deben variar (cortos, largos, fáciles, difíciles, de diálogo, en prosa, impresos, en cinta, etc.) para que los alumnos tengan la oportunidad de probar tantos textos diferentes como sea posible. Nuevamente, el punto importante es que no se supone que los alumnos entiendan cada palabra, y que no tienen que leer los textos palabra por palabra (Lewis, 1993, p. 183).

**2.4.7.4. Materiales reales.** La ventaja de estos materiales es que están mucho más disponibles que antes. Es común que los estudiantes tengan acceso a Internet, lleno de canciones en inglés, textos, videos, películas, programas de entrevistas, etc. Incluso los libros de texto intentan involucrar tales materiales reales para alentar la motivación de los estudiantes. Sin embargo, generalmente son aceptados con rechazo por muchos estudiantes, ya que todavía se abordan como un texto de un libro de texto y, como tales, son automáticamente aburridos.

Afortunadamente, los maestros han reconocido el valor de los materiales reales y por eso han tratado de usar materiales reales en una clase en los últimos años. Sin embargo, para trabajar con dichos materiales, deben tener en cuenta que

comprender algo es mucho mejor y beneficioso para la adquisición a largo plazo que comprenderlo todo.

Aparte de esto, la tarea de los maestros es hacer que sus estudiantes se interesen en el material en particular. Por lo tanto, las actividades son importantes. Finalmente, el objetivo del material real utilizado dentro del enfoque léxico es mantener su autenticidad y poner énfasis en el contenido y la comunicación (Lewis, 1993, pp. 186-187).

**2.4.7.5. Formatos de grabación.** Todos los tipos de materiales mencionados anteriormente deben considerarse simplemente como fuentes adicionales para el proceso del lenguaje de los alumnos en comparación con el siguiente: un cuaderno de vocabulario. Este cuaderno debe servir como fuente principal de información para cada alumno. Por lo tanto, este cuaderno debería ser un gran archivo bien organizado con material grabado "digerido" de manera personal (Lewis, 1993, p. 187).

#### **2.4.8. Explicación gramatical y práctica**

La gramática introducida en el aula generalmente significaba la explicación de las reglas por un maestro y práctica posterior con la ayuda de ejercicios para llenar huecos. Por lo tanto, tiene convertirse en la parte menos favorita de una lección para muchos estudiantes de un idioma extranjero.

Para Willis, conocer el sistema gramatical no garantiza la capacidad de usar el lenguaje y que una metodología concentrada exclusivamente en la forma

es insuficiente, ya que permite a los alumnos producir nada más que gramaticalmente correctos enunciados (Willis, 1990, p. 10).

El enfoque léxico también rechaza este enfoque hacia la gramática, alegando que las "lecciones de gramática" deberían centrarse más en el alumno donde la habilidad podría ser alentada. En otras palabras, la explicación debe ser reemplazada por exploración centrada en el estudiante (Lewis, 1993, p. 149 y Lewis, 2000, p. 18). Esto significa que los estudiantes divididos en varios grupos pequeños reciben datos de un idioma en particular y se supone que deducen sus propias reglas de idioma en función de lo que notan. Que es muy importante para este tipo de actividad es que cada contribución debe considerarse útil y debe ser respetado, de lo contrario los estudiantes se desanimarán y toda la actividad carecería de su propósito. Siempre que las ideas de los estudiantes necesiten corrección, el profesor puede hacer esto mediante preguntas adecuadas que llamarán la atención sobre los elementos que no reflejan las reglas de los estudiantes. Las actividades apropiadas para este enfoque parecen ser las siguientes: reconocimiento, verificación, clasificación, comparación y comparación (Lewis, 1993, p. 149-154). Sin embargo, hablando de jóvenes estudiantes de idiomas, aquí surge una pregunta si podrían "explorar" las reglas. Además, también es discutible si es conveniente querer que hagan esto, porque como se explicó anteriormente, los jóvenes no deben estar expuestos al "lenguaje analizado".

En cuanto a la siguiente práctica del lenguaje, esta es, así como la explicación anterior, basada en tareas receptivas de sensibilización, como varios

rompecabezas, transformaciones, producción de ejemplos, práctica oral, práctica escrita, etc.

Lewis concluye este tema con el siguiente resumen y dice que la práctica gramatical debe no violar la naturaleza del lenguaje mismo; pagar el debido respeto a la gramática como habilidad receptiva; contextualizar invariablemente (no solo situación y texto); estar orientado al proceso en lugar del producto, con objetivos intermedios o de largo plazo que reconocen claramente la diferencia entre cumplir y dominar las características gramaticales; aumentar la conciencia gramatical, a menudo comparando la forma correcta e incorrecta, o formulaciones alternativas "correctas"; respete el hecho de que el lenguaje consiste en lexis gramaticalizadas y, por lo tanto, debe garantizar que las prácticas distintas de las que se concentran exclusivamente en la forma de las palabras (que serán pocas) implican la expresión de un significado real. Deben evitar en todo momento el tipo actual de práctica gramatical omnipresente que con frecuencia se basa en la lexicalización aleatoria (1993, p. 162).

#### ***2.4.9. Responder al error***

Es importante tener en cuenta que cometer errores es natural y simplemente pertenece a cualquier tipo de aprendizaje. Es casi imposible alcanzar un nivel de competencia sin ningún error. Por el contrario, el proceso de aprender idiomas extranjeros está relacionado con cometer muchos errores y corregirlos parece imposible.

Además de esto, "se encuentra sin sentido y aburrido, y tiene poco que ver con la naturaleza real del lenguaje" (Lewis y Hill, 1992, p. 81). Asimismo, lleva mucho tiempo y, a menudo, sin ningún resultado positivo. Por lo tanto, los estudiantes deben darse cuenta de que el primer lema mencionado anteriormente no representa ninguna ayuda para su aprendizaje y que es más bien un método contraproducente (Lewis, 1993, p. 168).

Desafortunadamente, esos son maestros que inconscientemente persuaden a sus alumnos de que los errores no son aceptables. Tienden a corregir casi todos los errores y, en consecuencia, a los estudiantes les preocupa experimentar con el idioma. Sin embargo, como Willis dice: "si cometen errores al manipular el lenguaje para lograr el significado que quieren lograr, los maestros deben aprender a reconocer esto como un signo de creatividad e ingenio útiles" (Lewis, 1993, p. 172). Por lo tanto, es tarea de los maestros enseñar a sus alumnos que cometer errores es natural y, como tal, también debe tratarse.

Jimmie Hill señala que la falta de la llamada "competencia de colocación" también puede causar errores gramaticales. La razón de este hecho es que, en lugar de usar ciertas colocaciones, lo que les ayudaría a transmitir exactamente lo que quieren, los estudiantes se ven obligados a crear expresiones mucho más largas, debido a que no conocen las colocaciones (Lewis, 2000, p. 49).

La primera forma en que es apropiado lidiar con los errores es la reformulación.

La reformulación puede usarse tanto para el lenguaje escrito como para el hablado. Dentro del lenguaje escrito, la reformulación parece ser adecuada para la corrección de ensayos, porque el maestro tiene la posibilidad de escribir alguna información sobre cómo un orador eficiente diría la parte incorrecta de un texto. Con respecto al lenguaje hablado, el maestro puede ayudar a sus alumnos mediante la reformulación natural de una oración que se dijo incorrectamente, sin embargo, todavía reacciona solo en el contenido y no en el formulario.

La segunda forma es la retroalimentación. Al proporcionar comentarios dentro del Enfoque Léxico, los maestros deben darse cuenta de que el error probablemente sea causado por una falta léxica.

Tanto la reformulación como la retroalimentación sirven como formas positivas que fomentan la adquisición a largo plazo y, por lo tanto, deberían sustituir la corrección normal, generalmente desalentadora (Lewis, 1993, pp. 175-179).

La forma final en la que es posible abordar los errores es que los maestros deben darse cuenta que "muchos errores gramaticales son causados por deficiencias léxicas, y que la mejor respuesta a muchos de estos errores en los niveles intermedio y avanzado es hacer más trabajo léxico. En lugar de corrección gramatical" (Lewis, 2000, p. 17).

## **2.5. El enfoque léxico en el aula**

A partir de lo anterior, queda claro que la enseñanza del inglés como lengua extranjera no debe centrarse únicamente en presentar, memorizar, practicar

y producir contenido puramente gramatical. La siguiente tabla establece diferencias más importantes.

**Tabla 1**

*Diferencias entre el conocimiento gramatical y léxico*

Conocimiento gramatical	Conocimiento léxico
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Listas de vocabulario.</li> <li>— Análisis (p. e. «tener+que+infinitivo»).</li> <li>— Contenido gramatical.</li> <li>— Oración (corrección sintáctica).</li> <li>— Gramática de la palabra: morfología, sintaxis, derivación.</li> <li>— Segmentación (p.e. «treinta y tres años»).</li> <li>— Corrección.</li> <li>— Palabras con contenido semántico son la base de la lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Morfología básica y formación de palabras.</li> <li>— Visión holística (p. e. «dar consejos»).</li> <li>— Función comunicativa.</li> <li>— Texto (cohesión y coherencia).</li> <li>— Gramática de la palabra: usos, colocaciones, derivados y sus colocaciones, elementos que la rodean (artículos, preposiciones...), frases hechas, orden de palabras.</li> <li>— No segmentación (p. e. *trentitres años).</li> <li>— Fluidez.</li> <li>— Cualquier palabra con o sin contenido semántico es la base de la lengua.</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia

La aplicación del enfoque léxico en el aula básicamente proporciona las herramientas que los profesores necesitan para desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes reconocer e interiorizar de manera efectiva secuencias específicas y vocabularios específicos. Por eso, es imperativo salir de un tabú particular y exponer al alumno a una muestra de lenguaje real extraída de una situación cotidiana. Fortaleciendo la aplicación del enfoque comunicativo (Communicative Approach) poniendo a los estudiantes en situaciones reales, sin necesidad de traducir y, por el contrario, expresarse de forma más natural con sus conocimientos previos y guía del docente.

## **2.6. El enfoque léxico y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera**

Mirsalari y Bazvand (2019) aplicaron el enfoque léxico en alumnos jóvenes de inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés); ambos autores resaltan que los alumnos pueden tener un conocimiento receptivo de un gran número de colocaciones, lo que implica que pueden reconocer colocaciones del idioma y comprender sus significados mientras escuchan y leen (es decir, las dos destrezas receptivas: escuchar y leer). Sin embargo, su uso productivo de una amplia variedad de colocaciones podría ser generalmente restringido. La escasa competencia de los alumnos en la producción de colocaciones, como se ha demostrado en este estudio, requiere un enfoque instructivo más constructivo de las colocaciones. Para generar un entorno de aprendizaje productivo, es esencialmente necesaria una combinación de enfoques, tanto explícitos como implícitos. Hay varios tipos de ejercicios y actividades que pueden aumentar y mejorar la capacidad productiva de los alumnos, como contar o escribir historias de su propio pasado y luego subrayar las colocaciones utilizadas. Además, los profesores pueden utilizar "cuadrículas de colocaciones" o "lluvia de ideas", en las que se proporciona a los alumnos palabras y se les pide que enumeren todas las colocaciones apropiadas presentes.

Asimismo, Mohammadi y Enayati (2018) señalan que la exposición del estudiante a una cantidad de textos de lectura de diferentes trozos de léxico puede contribuir a reducir la ansiedad de enfrentarse a la tarea de hablar, que se considera la experiencia más difícil en la producción de del idioma extranjero. Del

mismo modo, el aprendizaje de trozos de léxico a través de la lectura puede disminuir el grado de estrés durante el habla, ya que ofrece al hablante un mayor repertorio de vocabulario, estructuras, modismos, conectores del discurso, palabras múltiples, frases verbales, dispositivos estilísticos, etc. El estudio no solo indica la importancia de los trozos de léxico para mejorar la fluidez del habla, sino que también aporta algunas sugerencias pedagógicas para la enseñanza del inglés.

A continuación, se presentan las recomendaciones para la aplicación del enfoque léxico en un aula de inglés como idioma extranjero (Attya y Mostafa, 2018; Dokchandra, 2019; Mohammadi y Enayati, 2018):

- Las actividades basadas en el enfoque léxico deberían ser utilizadas por la redacción del curso para complementar la enseñanza del vocabulario.
- Las actividades basadas en el enfoque léxico adecuadas y suficientes complementen los libros de texto de EFL en las escuelas.
- Estudiar otros elementos del enfoque léxico como los modismos y los phrasal verbs.
- Los profesores de EFL intenten diseñar y desarrollar sus propias actividades basadas en el enfoque léxico que se adapten a las necesidades y niveles educativos de sus alumnos.
- Enseñar sistemáticamente a los alumnos de EFL a ser conscientes y a fijarse en las colocaciones en uso.

- El profesor tiene un papel importante a la hora de enseñar a los alumnos a fijarse habitualmente en las colocaciones que se utilizan en el inglés auténtico.
- Los ejercicios y las actividades complementarias para mejorar la percepción de las colocaciones pueden extraerse de varios periódicos auténticos y otros materiales en línea.
- En la práctica, a la hora de enseñar a fijarse en las colocaciones, el profesor debe hacer hincapié en las estructuras implicadas, como adjetivo + sustantivo y adverbio + adjetivo, etc.

Lo analizado hasta aquí determina la necesidad de que la enseñanza-aprendizaje del léxico tiene que asumir actividades que abarcan la estructura de las palabras, las relaciones paradigmáticas (Sinonimia, antonimia, jerarquización), las relaciones sintagmáticas (unidades fraseológicas, etc.), el rasgo discursivo de lo comunicado. Esto permitirá al estudiante a entender lo que lee, redactar textos con vocabulario adecuado, interpretar frases en inglés y mejorar su pronunciación.

Para concluir, se podrían mencionar que la idea fundamental que caracteriza este enfoque es que el lenguaje consiste en el lexis gramaticalizado, lo que significa que se pone énfasis en los fragmentos de varias palabras de diferentes tipos. Estos deben registrarse, preferiblemente, en cuadernos cuidadosamente diseñados y guardados por cada individuo y, posteriormente, practicados con la ayuda de varios ejercicios, o mejores actividades. Sin embargo, la gramática no debe descuidarse por completo. Aunque no tiene el papel principal

en este caso, los maestros pueden incluirla en sus lecciones teniendo en cuenta que es mejor presentarlo con la ayuda de la exploración de los alumnos.

Por lo tanto, es tarea de los maestros profundizar y aumentar gradualmente las habilidades de fragmentación de los alumnos para que sean conscientes de tales fragmentos. Además, cuando se les presenta un nuevo fragmento, se debe proporcionar a los alumnos el contexto que puede ayudarlos a adivinar el significado, ya que el análisis posterior solo puede causar confusión e inexactitud en la traducción.

Finalmente, a diferencia de Michael Lewis, quien considera este enfoque solo como un pequeño cambio que incluye el énfasis en la lexis, Hill (2000) percibe el enfoque léxico más que solo esto: según él, es una revolución (p. 47).

## Capítulo III: Diseño metodológico

### 3.1. Hipótesis de la investigación

#### 3.1.1. *Hipótesis general*

La aplicación del enfoque léxico permite mejorar significativamente el nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los alumnos del primer grado del nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018.

#### 3.1.2. *Hipótesis específicas*

- a. El nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 no es alto.
- b. El nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 es alto.
- c. Existe diferencia entre el nivel de aprendizaje del Área de Inglés que presentan los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes y después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018.

## 3.2. Variables de estudio e indicadores

### 3.2.1. *Variable dependiente*

Aprendizaje del Área de Inglés

#### **Indicadores**

- a. Comprensión oral
  - Interpreta el contenido del mensaje escuchado.
- b. Comprensión de textos
  - Completa información específica de acuerdo al contexto
- c. Producción de textos
  - Usa un vocabulario apropiado para completar frases

#### **Escala**

Nivel alto     17 - 25

Nivel medio   09 – 16

Nivel bajo     00 – 08

### 3.2.2. *Variable independiente*

Enfoque léxico

#### **Indicadores**

- Aceptabilidad
  - Estimula la actividad cognitiva.

- Estimula la participación
- Estrategia didáctica
- Desarrolla el interés
- Fomenta la motivación
- Fomenta la participación

### **3.3. Tipo y diseño de investigación**

#### **3.3.1. Tipo**

El presente trabajo de investigación es de tipo aplicada. De acuerdo con Vargas (2009), este se aplica cuando se hace uso de los conocimientos y teorías de investigación básica para resolver un problema existente. Esta investigación parte del estudio del enfoque léxico en función de tener un impacto en el aprendizaje del Área de Inglés en los alumnos del nivel secundario, específicamente, en los alumnos del primer grado del nivel secundario de instituciones educativas focalizadas de la ciudad de Tacna.

#### **3.3.2. Diseño de investigación**

Es diseño es pre-experimental, sin grupo de control; con evaluación de entrada y de salida, luego de la aplicación del programa de alfabetización digital.

Grupo	Pre Test	Variable independiente	post-test
4. G.E.	O1	X	O2

G.E. = Grupo experimental

X: Tratamiento experimental de la alfabetización digital

O1: Pre-test Grupo experimental

O2: Post- test Grupo experimental

### **3.4. Población y muestra**

#### **3.4.1. Población o universo**

Para efectos de la investigación, la población estuvo constituida por 1220 estudiantes matriculados en el primer grado del nivel secundario de 13 instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna:

- Jorge Chávez
- Luis A. Sánchez
- FAZ
- Mercedes Indacochea
- Nuestros Héroeos de la Guerra del Pacífico
- María Ugarteche
- Jorge Martorell
- Don José de San Martín
- Mariscal Cáceres
- Manuel A. Odría
- San Martín de Porres
- Bolognesi

#### **3.4.2. Muestra**

La muestra pertenece al tipo no probabilístico por conveniencia, la cual elige sus elementos de acuerdo a los parámetros del investigador. En el caso del

presente proyecto, la muestra está constituida por 276 estudiantes matriculados en el primer grado del nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna.

### **3.5. Procedimientos**

El procedimiento para recolectar la información fue personal y de primera fuente.

### **3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica que se empleó es el examen, cuyos instrumentos fueron las pruebas escritas de entrada y salida, dirigidas a los estudiantes para comprobar en qué medida el uso del enfoque léxico permite mejorar el nivel de aprendizaje en el área de inglés.

## Capítulo IV: Resultados

### 4.1. Descripción del trabajo de campo

#### 4.1.1. *De coordinación*

**4.1.1.1. Coordinación con la UGEL Tacna.** Se estableció la coordinación del proyecto con la UGEL TACNA mediante una carta de presentación, de fecha 28 de mayo del año 2018, enviada por la Oficina de Investigación de la UNJBG, pidiendo el auspicio para la realización del presente proyecto, donde se realizó el 100 % de esta actividad. Teniendo como aval los Oficios Múltiples N.º 188-2018-AGP-UGEL-T-DSRET/GOB.REG. TACNA y N.º 201-2018-AGP-UGEL-T-DSRET/GOB.REG. TACNA (ver anexos).

**4.1.1.2. Viajes de coordinación.** Se realizaron viajes de coordinación a la ciudad de Lima y Arequipa por los docentes responsables de la investigación. Dichos viajes fueron en el año 2018, en los cuales coordinaron los aspectos a tomar en cuenta para la capacitación docente con la facilitadora del evento de capacitación llevado a cabo en nuestra ciudad. Asimismo, se realizaron viajes a la ciudad de Arequipa para coordinar el monitoreo docente y la búsqueda de material bibliográfico para el proyecto. Se adjunta las resoluciones rectorales, en las cuales se autoriza el otorgamiento de bolsas de viaje a la ciudad de Lima y Arequipa (ver anexos).

#### 4.1.2. *De implementación*

**4.1.2.1. Implementación de equipos y adecuaciones.** Se hicieron los pedidos respectivos para la implementación de equipos y pago de servicios a los

profesionales que apoyaron el proyecto. Entre material bibliográfico, multimedia y de trabajo docente, los cuales han sido de gran apoyo para la realización de la Investigación.

**4.1.2.2. Elaboración de instrumentos.** Se elaboraron los instrumentos de pre y post test, con el equipo responsable investigación y con el apoyo de la asesora del proyecto y la capacitadora del mismo. El cual es una adaptación del examen internacional del idioma inglés de Cambridge perteneciente a nivel STARTERS, que evalúa las distintas destrezas del idioma para aprendices de todas partes del mundo en un nivel inicial. Asimismo, cabe resaltar que no se utilizó tal cual el examen, ya que, debido a la extensión de tiempo del mismo y el tiempo limitado que se contaba con cada aula, se hizo una reducción y adaptación por tres expertos del área en la EBR. Se adjunta el instrumento a aplicar (ver anexos).

#### **4.1.3. De ejecución**

**4.1.3.1. Capacitación docente.** El fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de se dio a través de las capacitaciones, donde se tuvo la visita y asesoría de la Lic. Karina Gutiérrez Rojas de la ciudad de Lima, capacitadora con vasta experiencia en temas de enseñanza del idioma inglés, para que lleve a cabo la capacitación docente planteada en el proyecto. Dicha capacitación se llevó a cabo en coordinación con la UGEL TACNA, que expidió los OFICIOS MULTIPLES N.º 188-2018-AGP-UGEL-T-DSRET/GOB.REG. TACNA y N.º 201-2018-AGP-UGEL-T-DSRET/GOB.REG. TACNA (ver anexos). El evento se llevó a cabo los días 06, 07 y 08 de agosto del año 2018 en las instalaciones de la

Escuela Profesional de Educación de la UNJBG; habiéndose cumplido con el 100 % de lo programado. Se adjunta copia de listas de asistencia de docentes y fotos del evento (ver anexos). La actividad fue cubierta por la Oficina de Imagen de nuestra casa superior de estudios.

Asimismo, se contó con el monitoreo y visita de la experta en cada colegio durante la aplicación del enfoque léxico, el 14 al 18 de agosto del 2018, donde la capacitadora observó la capacidad docente y pudo retroalimentar con cada docente, así como la expedición de un informe (anexos).

**4.1.3.2. Aplicación de instrumentos.** Se coordinó con la UGEL Tacna para la aplicación del instrumento pre test, el cual consiste en un examen de inglés para los alumnos del primer año de secundaria de las instituciones educativas seleccionadas en Tacna. Se logró la aplicación en un 100 % de lo programado. Mediante el Oficio Múltiple N.º 223-2018-AGP-UGEL-T-DSRET/GOB.REG. TACNA, la UGEL Tacna otorgó las facilidades para la aplicación de la prueba y el monitoreo a los docentes (ver anexos).

## **4.2. Diseño de presentación de los resultados**

La información recopilada se presenta según el siguiente orden:

- Información sobre el resultado de la evaluación de entrada
- Información sobre el resultado de la evaluación de salida
- Estadísticos de la evaluación de entrada y salida

### 4.3. Presentación de resultados

Los criterios considerados para esta evaluación son:

- Comprensión oral
- Producción de textos
- Comprensión de textos

Para la medición de la variable del aprendizaje del Área de Inglés, se ha considerado la siguiente escala.

#### ESCALA

Bajo	0 - 8
Medio	9 - 16
Alto	17- 25

Para la medición de las dimensiones, se ha utilizado las siguientes escalas:

#### a) Dimensión de comprensión oral

##### ESCALA

Insuficiente	0 – 5
Suficiente	6 – 10

#### b) Dimensión de producción de textos

##### ESCALA

Insuficiente	0 – 5
Suficiente	6 - 10

#### c) Dimensión de comprensión de textos

ESCALA

Insuficiente 0 - 2

Suficiente 3 - 5

**4.3.1. Información sobre el resultado de la evaluación de entrada**

El pre-test se tomó con el objetivo de establecer el nivel de aprendizaje del Área de Inglés que tenían los alumnos del primer año de educación secundaria de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna durante el año 2018 antes de la aplicación del enfoque léxico.

**Tabla 2**

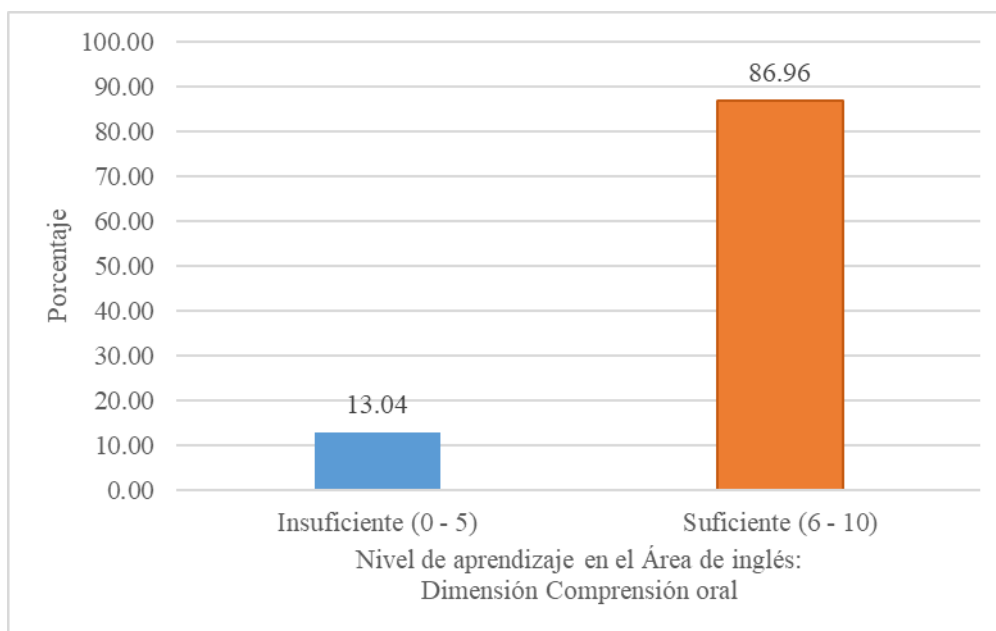
*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión oral*

Nivel de aprendizaje del Área de Inglés	Grupo experimental	
	f	%
Insuficiente (0 - 5)	36	13,04
Suficiente (6 - 10)	240	86,96
TOTAL	276	100,00

*Nota:* Cuestionarios aplicados a estudiantes

**Figura 1**

*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión oral*



Fuente: Tabla 2

### **Interpretación**

En la tabla 2 y figura 1, se presenta la información de la distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje en el Área de Inglés en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión oral. Se puede apreciar que el 86,96 % de los estudiantes se encuentra ubicado en el nivel suficiente y el 13,04 %, en el nivel insuficiente. Se puede inferir que los estudiantes del grupo no presentan dificultades para interpretar el contenido del mensaje escuchado en inglés de acuerdo a su grado.

**Tabla 3**

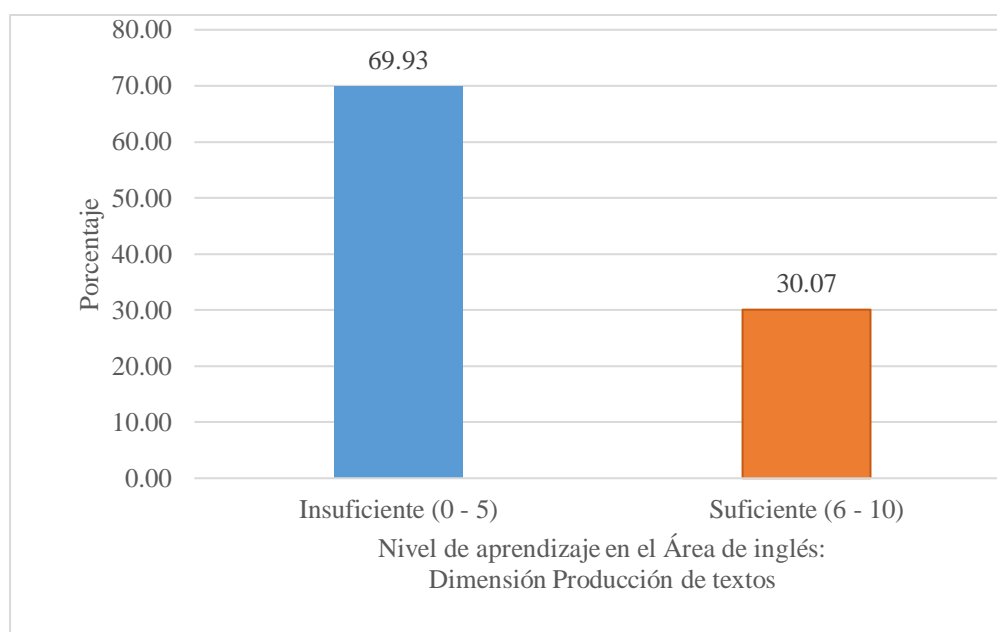
*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada en la dimensión producción de textos*

Nivel de aprendizaje del Área de Inglés	Grupo experimental	
	f	%
<b>Insuficiente (0 - 5)</b>	193	69,93
<b>Suficiente (6 - 10)</b>	83	30,07
<b>TOTAL</b>	276	100,00

*Nota.* Resultados de examen pre-test aplicados a estudiantes

**Figura 2**

*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada en la dimensión producción de textos*



Fuente: Tabla 3

### Interpretación

En la tabla 3 y figura 2, se observa la información de la distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje en el Área de Inglés en la evaluación de entrada en la dimensión producción de textos. Se observa que el 30,07 % de los estudiantes presenta el nivel suficiente; mientras que el 69,93 % tiene un nivel insuficiente. De esta información, se infiere que los estudiantes tienen dificultades para usar un vocabulario apropiado para completar frases en la producción de diversos textos.

**Tabla 4**

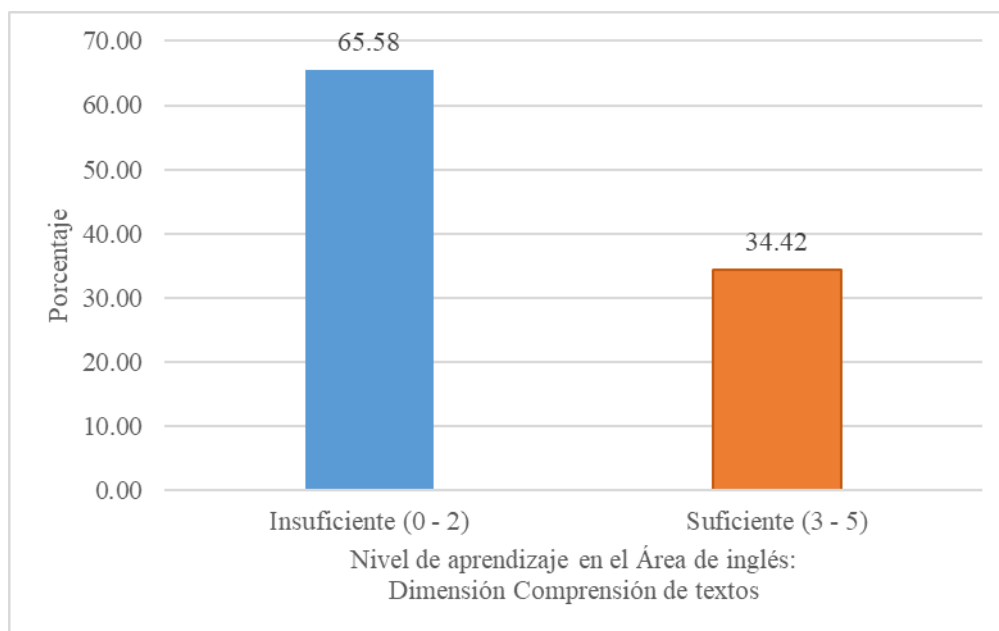
*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión de textos*

Nivel de aprendizaje del Área de Inglés	Grupo experimental	
	f	%
<b>Insuficiente (0 - 2)</b>	181	65,58
<b>Suficiente (3 - 5)</b>	95	34,42
<b>TOTAL</b>	276	100,0

*Nota.* Resultados de examen pre-test aplicados a estudiantes

**Figura 3**

*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión de textos.*



Fuente: Tabla 4

### **Interpretación**

En la tabla 4 y figura 3, se presenta la información sobre la distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje en la evaluación de entrada en la dimensión comprensión de textos. Se aprecia que el 34,42 % cuenta con un nivel suficiente y el 65,58 %, con un nivel insuficiente. Por lo tanto, se infiere que los estudiantes tienen dificultades para completar información específica de acuerdo al contexto.

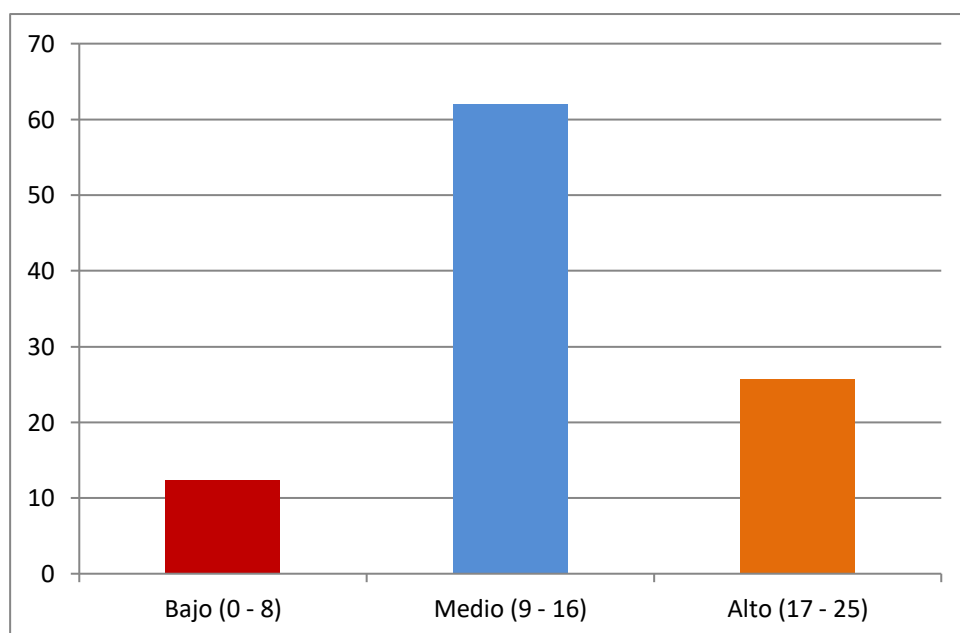
**Tabla 5**

*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada*

Nivel de aprendizaje del Área de Inglés	Grupo experimental	
	f	%
<b>Bajo (0 - 8)</b>	34	12,32
<b>Medio (9 - 16)</b>	171	61,96
<b>Alto (17 - 25)</b>	71	25,72
<b>TOTAL</b>	276	100,00

*Nota.* Resultados de examen pre-test aplicados a estudiantes

**Figura 4.** *Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de entrada*



Fuente: Tabla 5

## Interpretación

En la tabla 5 y figura 4, se presenta la distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje en la evaluación de entrada según el nivel de aprendizaje del área de inglés. Se puede observar que en el nivel alto se encuentra el 25,72 % de los estudiantes; en el nivel medio, el 61,96 % y, en el nivel bajo, el 12,32 %. De la información detallada, se concluye que el nivel de aprendizaje del área de inglés es medio.

### 4.3.2. Información sobre el resultado de la evaluación de salida

**Tabla 6**

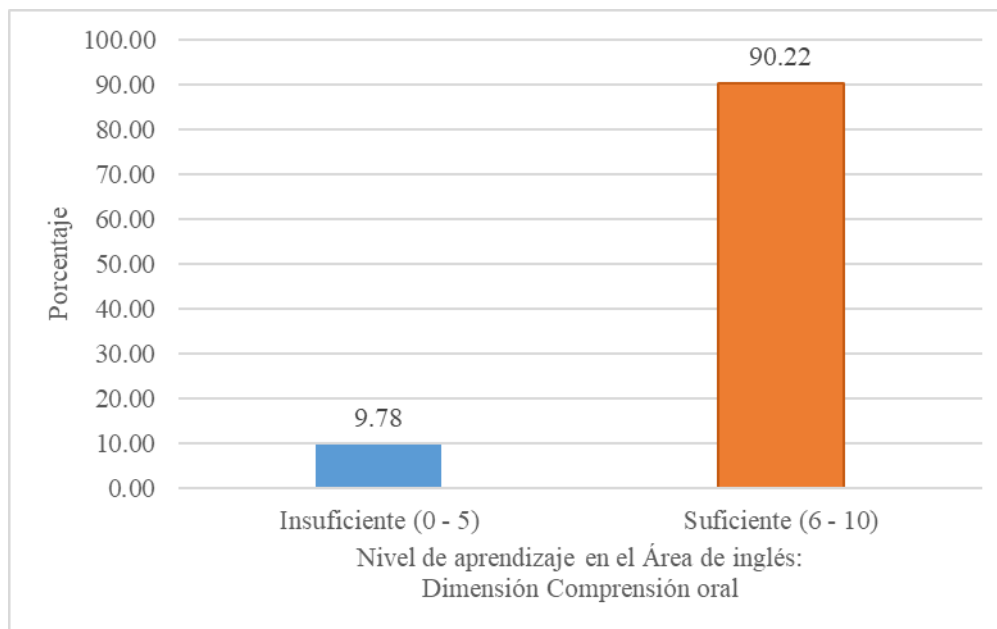
*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión comprensión oral*

Nivel de aprendizaje del Área de Inglés	Grupo experimental	
	f	%
<b>Insuficiente (0 - 5)</b>	27	9,78
<b>Suficiente (6 - 10)</b>	249	90,22
<b>TOTAL</b>	276	100,00

*Nota.* Resultados de examen post-test aplicados a estudiantes

**Figura 5**

*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión comprensión oral*



Fuente: Tabla 6

### **Interpretación**

En la tabla 6 y figura 5, se detalla la distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión comprensión oral. Se puede apreciar que, en el nivel suficiente, el grupo muestra el 90,22 % y, en el nivel insuficiente, el 9,78 % de los estudiantes. A partir de ello, se puede afirmar que existe una mejora para interpretar el contenido del mensaje escuchado.

**Tabla 7**

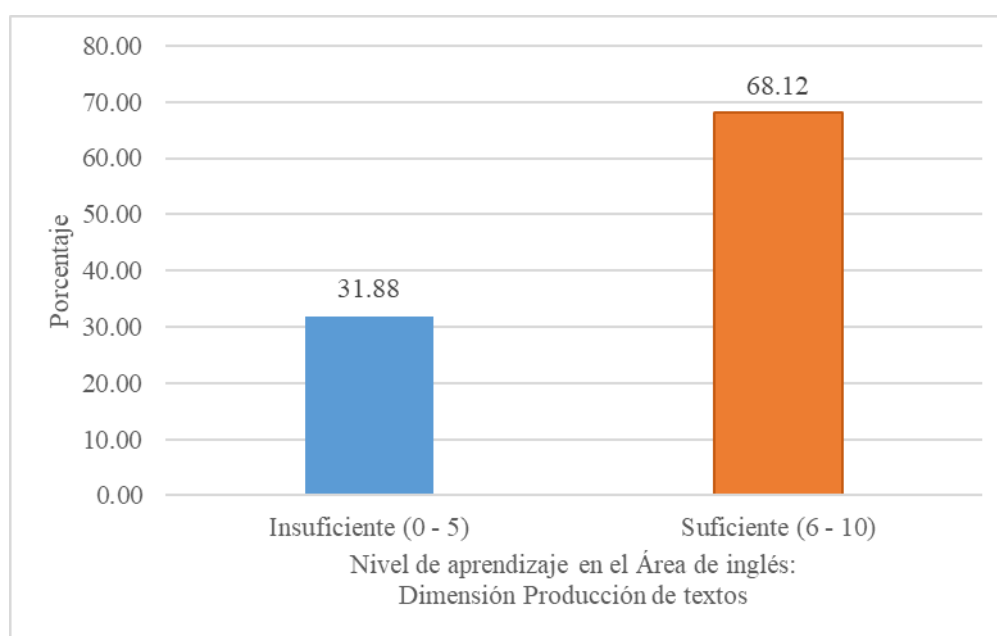
*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del área de inglés en la evaluación de salida en la dimensión producción de textos*

Nivel de aprendizaje del Área de Inglés	Grupo experimental	
	f	%
<b>Insuficiente (0 - 5)</b>	88	31,88
<b>Suficiente (6 - 10)</b>	188	68,12
<b>TOTAL</b>	276	100,00

*Nota.* Resultados de examen post- test aplicados a estudiantes

**Figura 6**

*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en la evaluación de salida en la dimensión producción de textos*



Fuente: Tabla 7

### Interpretación

En la tabla 7 y figura 6, se presenta la información de la distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en la evaluación de salida en la dimensión producción de textos. Se puede apreciar que el 68,12 % de los estudiantes posee un nivel suficiente y el 31,88 %, un nivel insuficiente. De esta información, se concluye que más estudiantes pueden usar un vocabulario apropiado para completar frases en inglés.

### Tabla 8

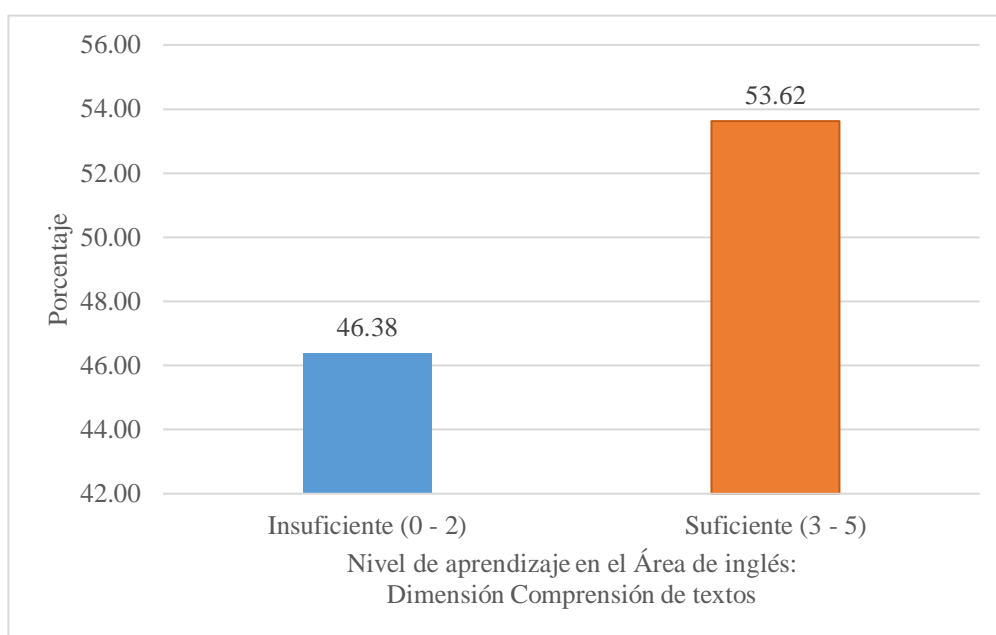
*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en la evaluación de salida en la dimensión comprensión de textos*

Nivel de aprendizaje del Área de Inglés	Grupo experimental	
	F	%
<b>Insuficiente (0 - 2)</b>	128	46,38
<b>Suficiente (3 - 5)</b>	148	53,62
<b>TOTAL</b>	276	100,00

*Nota.* Resultados de examen post-test aplicados a estudiantes

**Figura 7**

*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en la evaluación de salida en la dimensión comprensión de textos*



Fuente: Tabla 8

**Interpretación**

En la tabla 8 y figura 7, se proporciona la información de la distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje en la evaluación de salida, en la dimensión comprensión de textos. Se aprecia que el 53,62 % está en el nivel suficiente y que el 46,38 %, en el insuficiente. Por lo tanto, se aprecia que, a diferencia de la prueba de entrada, la mayoría de los estudiantes son capaces de completar información específica de acuerdo al contexto.

**Tabla 9**

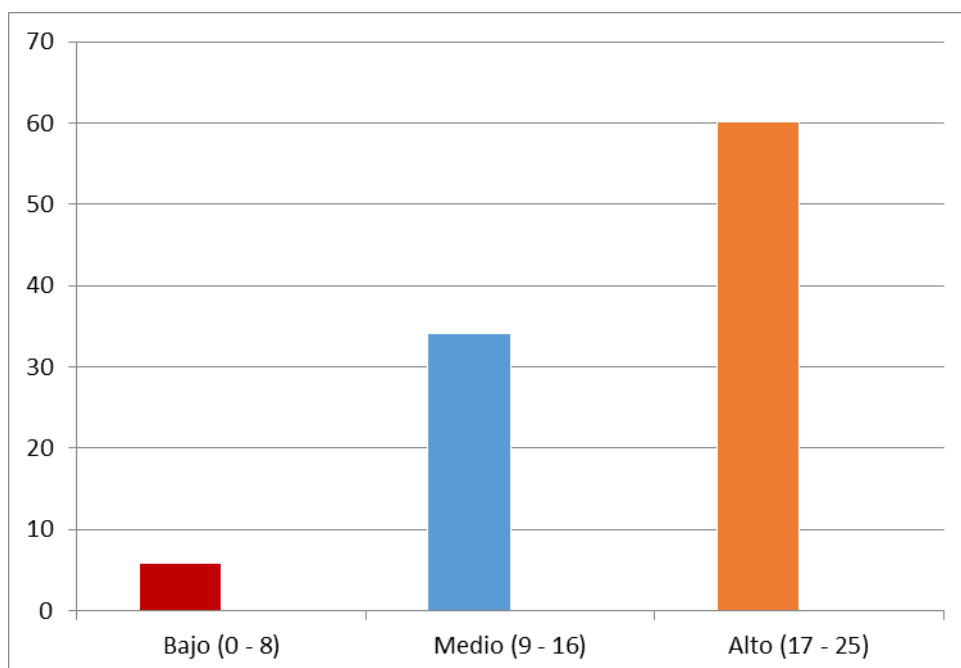
*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en la evaluación de salida*

Nivel de aprendizaje del Área de Inglés	Grupo experimental	
	F	%
<b>Bajo (0 - 8)</b>	16	5,80
<b>Medio (9 - 16)</b>	94	34,06
<b>Alto (17 - 25)</b>	166	60,14
<b>TOTAL</b>	276	100,0

*Nota.* Resultados de examen post- test aplicados a estudiantes

**Figura 8**

*Distribución de los integrantes de la muestra según el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en la evaluación de salida*



Fuente: Tabla 9

## Interpretación

En la tabla 9 y figura 8, se presenta la información de la distribución de los integrantes muestra según el nivel de aprendizaje en la evaluación de salida. Se puede observar que, en el nivel alto, se encuentra el 60,14 % de los estudiantes; en el nivel medio, el 34,06%; y, en el nivel Bajo, el 5,80 %. De la información detallada, se infiere que el aprendizaje del Área de Inglés es alto; por lo que se puede concluir que el grupo progresó.

### 4.4. Verificación de hipótesis

#### *Pruebas de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre-test	,093	276	,000	,981	276	,001
Post-test	,109	276	,000	,945	276	,000

Para resolver si los datos siguen una distribución normal, se realizó la comparación del valor p con el nivel de significancia (denotado como  $\alpha$  o alfa) de 0,05 que funciona apropiadamente. Como se observa en la tabla, el valor p = 0,000 y  $0,001 \leq \alpha = 0,05$ , por lo que los datos no siguen una distribución normal.

Datos estadísticos		Pretotal	Posttotal
	Válido	276	276
	Perdidos	2	2
Media		14,2283	17,6522
Mediana		14,0000	19,0000
Moda		12,00	23,00
Desviación estándar		4,90959	5,05123
Varianza		24,104	25,515
Mínimo		,00	1,00
Máximo		25,00	25,00

#### 4.4.1. Prueba de hipótesis “a”

##### Hipótesis estadística

$$H_0 = \square > \mu$$

$$H_a = \square < \mu$$

Donde:

$H_0$ : El nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 **es alto**.

$H_a$ : El nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 **no es alto**.

### Nivel de significancia

$$\alpha = 0,05$$

$n = 276 > 30$ , entonces se utiliza la tabla de distribución z de la prueba de una cola a la izquierda, ya que el promedio tiene que ser menor al mínimo valor estipulado para el nivel alto; en este caso, 17 según escala del examen.

$$Z_{0,05} = -1,64$$

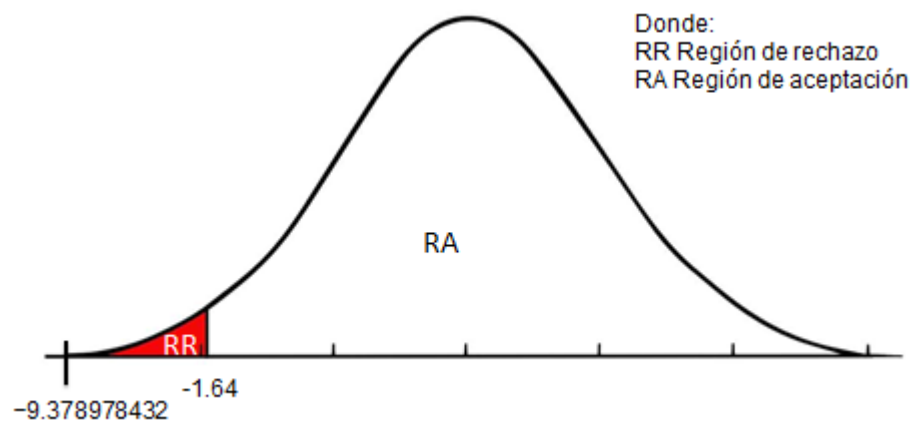
### Estadística de prueba (z)

$$Z = \frac{\bar{x} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}}$$

$$Z = \frac{14,2283 - 17}{4,90959/\sqrt{276}}$$

$$Z = -9,378978432$$

### Regla de decisión



### Comentario

Puesto que el valor  $Z$  cae en la zona de rechazo, entonces se acepta la hipótesis alterna que indica que “el nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 no es alto”, ya que el promedio debajo del valor mínimo del nivel alto.

#### 4.4.2. Prueba de hipótesis “b”

##### Hipótesis estadística

$$H_0 = \mu < \mu$$

$$H_a = \mu > \mu$$

Donde:

$H_0$ : El nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 no **es alto**.

$H_a$ : El nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 **es alto**.

### Nivel de significancia

$$\alpha = 0,05$$

$n = 276 > 30$ , entonces se utiliza la tabla de distribución z de la prueba de una cola a la derecha, ya que el promedio tiene que ser mayor al mínimo valor estipulado para el nivel alto en este caso 17 según escala del examen.

$$Z_{0,05} = +1,64$$

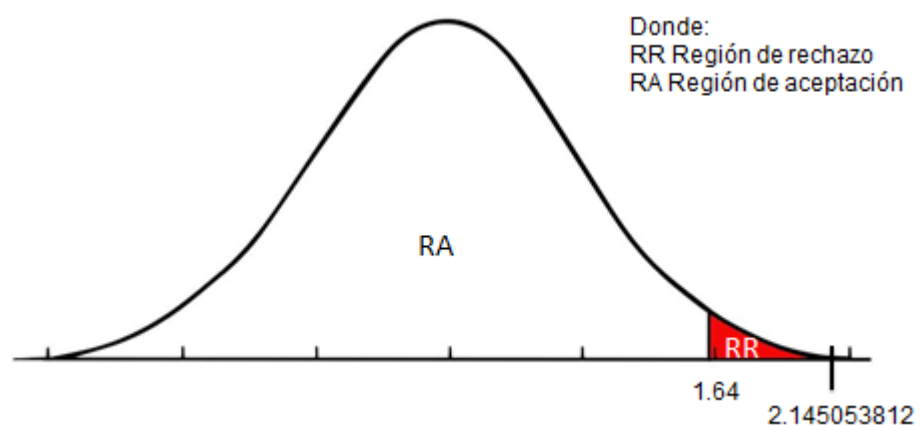
### Estadística de prueba (z)

$$Z = \frac{\bar{x} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}}$$

$$Z = \frac{17.6522 - 17}{5.05123/\sqrt{276}}$$

$$Z = 2,145053812$$

### Regla de decisión



### Comentario

El valor Z cae en la zona de rechazo, entonces se acepta la hipótesis alterna que indica que “el nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 es alto”, ya que la media muestral, en esta etapa de evaluación, se encuentra dentro del promedio del nivel alto.

#### 4.4.3. Prueba de hipótesis “c”

##### Hipótesis estadística

$$H_0 = \mu_{pre} = \mu_{post}$$

$$H_a = \mu_{pre} \neq \mu_{post}$$

Donde:

$H_0$ : **No existe diferencia** entre el nivel de aprendizaje del área de inglés que presentan los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes y después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018.

$H_a$ : **Existe diferencia** entre el nivel de aprendizaje del área de inglés que presentan los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes y después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018.

### Nivel de significancia

$n = 276 > 30$ , entonces se utiliza la tabla de distribución z de la prueba de dos colas para determinar diferencia significativa.

$$\alpha = 0,05 = Z_{0,05} = \pm 1,96$$

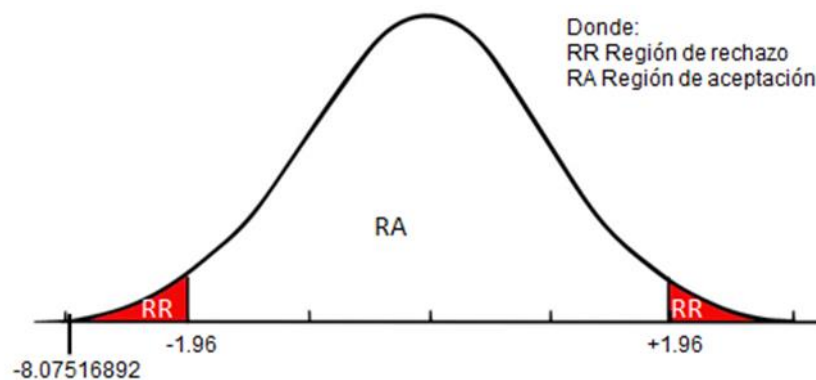
### Estadística de prueba (Z)

$$Z = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) - (D)}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$$

$$Z = \frac{(14,2283 - 17,6522) - (d_0)}{\sqrt{\frac{4,90959}{276} + \frac{5,05123}{276}}}$$

$$Z = -8,07516892$$

### Regla de decisión



### **Comentario**

Como el valor  $Z$  cae en la zona de rechazo, entonces se rechaza la  $H_0$  y se acepta la  $H_a$ . Se acepta la hipótesis alterna que indica “existe una diferencia significativa en los resultados obtenidos del nivel de aprendizaje del idioma inglés antes y después de la aplicación del enfoque léxico.

#### ***4.4.4. Prueba de hipótesis general***

Habiéndose verificado y aceptado las hipótesis específicas “a”, “b” y “c”, en consecuencia, queda aprobada la hipótesis general, demostrándose que la aplicación del enfoque léxico permite mejorar significativamente el nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los alumnos del primer grado del nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018.

Por consiguiente, se demuestra la incidencia significativa del enfoque léxico en el aprendizaje del área de inglés, siendo este último una estrategia didáctica y de aceptabilidad para docentes y estudiantes.

### **4.5. Discusión**

Esta investigación estudia la incidencia del enfoque léxico en el Área de Inglés, en una muestra de 276 estudiantes de secundaria del primer grado de secundaria de trece instituciones educativas con jornada escolar simple de la ciudad de Tacna. Se ha seleccionado intencionalmente un salón como grupo experimental por cada docente representante de una institución, donde hubo un incremento del porcentaje de estudiantes con un nivel suficiente después de la

aplicación del enfoque léxico en el aula. En ese sentido, es importante hacer hincapié que, como resultado de la etapa de capacitación y monitoreo hacia los docentes de inglés en el enfoque léxico, los aprendices del idioma tuvieron una mejora en su desempeño.

De acuerdo con Núñez (2019), el enfoque léxico en el aula implica el uso de frases estandarizadas y bloques léxicos, que se forman de manera similar a las construcciones gramaticales, puesto que, el aprendizaje se hará estudiando su combinación; complementando y aplicando en el aula de manera más práctica el idioma, aprovechando de mejor manera el tiempo en el aula. Núñez también señala la importancia de la adecuación a las necesidades del estudiante, así como Attya y Mostafa (2018) recomiendan que los profesores de la lengua extranjera intenten diseñar y desarrollar sus propias actividades basadas en el enfoque léxico que se adapten a las necesidades y niveles educativos de sus alumnos. Ambos autores respaldan la importancia del fortalecimiento de las capacidades pedagógicas previas a la implementación del enfoque, ya que estas varían de acuerdo a la realidad de cada institución. Es preciso señalar que, al trabajar con colegios focalizados que llevan dos horas de inglés a la semana, es sustancial capacitar al docente en estrategias didácticas y la aceptabilidad del estudiante para maximizar el uso del tiempo.

Por otro lado, también se hizo el análisis por cada competencia establecida por el Ministerio de Educación en el documento Currículo Nacional, exceptuando la producción oral debido a la magnitud de la muestra de estudio; sin embargo, los contenidos propuestos por la MINEDU, aunque no estén estructurados según

el enfoque léxico, hay carencia de información sobre hasta qué punto los profesores lo utilizan en clase, ni sobre la práctica real que llevan a cabo los estudiantes dentro y fuera del entorno del aula. Mary-Coonan (2020) hace mención que dichas limitantes condicionan el desempeño del estudiante de manera holística; debido a ello es importante tener una constante adaptabilidad para implementación de enfoques nuevos en la enseñanza del idioma, así como control de las mismas. En el presente estudio, trabajar con una etapa de monitoreo permitió asistir a los docentes con su desempeño en el aula referente al uso de la complementación del enfoque.

Los resultados favorables son patrones que se repiten no solo en esta investigación, sino en la enseñanza de otros idiomas y con un buen resultado. Ureña (2020) hace mención que los resultados de su estudio, en el que se ha combinado técnicas cuantitativas y cualitativas, revelan una positiva aceptación de este marco de trabajo por parte de los alumnos y abre las puertas a nuevas investigaciones dentro de la vía del enfoque léxico dentro de la enseñanza de chino, así como Ghavam y Orientales (2017), quienes trabajaron enseñando español con estudiantes persas. A partir de estos dos estudios, se puede concluir la plasticidad de este enfoque en la adaptación.

Este resultado no se aleja de los resultados de los bibliografía analizada (Elliott, n.d.; Mirsalari y Bazvand, 2019; Murad, 2017; Shokri et al., 2020; Viera, 2017), que tiene resultados favorables en cuanto al enfoque; el cual refuerza la importancia de los patrones de combinación de palabras en el lenguaje y su uso en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Los alumnos pueden aprender

unidades léxicas mientras leen un libro, ven una película, escuchan la radio, etc. Los profesores también pueden dar listas de diferentes tipos de unidades léxicas a los alumnos a medida que surgen en clase. Sin embargo, es de consideración la formación y el soporte hacia con los docentes que quienes son quien aplicarán estas estrategias en clase, invertir en el fortalecimiento del docente con las herramientas adecuada para conseguir el objetivo común el aprendizaje significativo del estudiante.

Finalmente, la aplicación del enfoque léxico permite mejorar significativamente el nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los alumnos del primer grado del nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna, cuya aplicación partió desde el proceso de capacitación y monitoreo con los docentes para el empleo adecuado del enfoque léxico, lo cual contribuyó a aumentar la atención y la conciencia sobre la importancia de tener en cuenta el enfoque basado en el léxico a la hora de diseñar las clases y los materiales de EFL en el aula de los colegios considerados. Aunque el presente estudio es una investigación a pequeña escala, permite el estudio de enfoques nuevos y partir de ello continuar indagando del impacto que puede tener en un contexto diferente.

## Conclusiones

Una vez realizado el trabajo de investigación sobre la aplicación del enfoque léxico en el aprendizaje del área de Inglés, se llega a las siguientes conclusiones:

**Primera.** El nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque léxico no es alto, ya que solo el 25 % se encuentra en ese nivel; sin embargo, el 61,96 % de los estudiantes pudo ubicarse en el nivel medio.

**Segunda.** El nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 es alto, pues el 60,14 % de estudiantes pertenece a él y solo el 5 % en el nivel bajo.

**Tercera.** El enfoque léxico mejoró el nivel del aprendizaje del Área de Inglés de los alumnos del primer grado del nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018, dado que las pruebas estadísticas establecieron que existe diferencia significativa entre las pruebas de entrada y de salida.

**Cuarta.** Dado que existe una diferencia significativa entre un antes y después de la aplicación del enfoque léxico, se concluye que el fortalecimiento

de las capacidades pedagógicas a través de etapas de capacitación y monitoreo con los docentes, beneficiara sustancialmente en el aprendizaje de los estudiantes.

## Sugerencias

- Primera.** Se sugiere a la Dirección Regional Sectorial de Educación de Tacna, a la Unidad de Gestión Educativa Local y a los docentes de inglés continuar con la aplicación del enfoque léxico, previa capacitación para su implementación y desarrollo, puesto que se ha demostrado que permite mejorar los niveles de aprendizaje del Área de Inglés.
- Segunda.** Los profesores de inglés deben continuar con este esfuerzo en busca de profundizar y propiciar actividades a fin de lograr mejoras en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés.
- Tercera.** Los docentes investigadores pueden tomar el presente trabajo como punto de partida o referencia para ahondar más en este campo, para un mejor aprendizaje del inglés en los estudiantes del nivel secundario de nuestra región.

## Referencias bibliográficas

- Agarkar, S. C. (2019). Influence of Learning Theories on Science Education. *Resonance 2019 24:8, 24(8)*, 847–859. <https://doi.org/10.1007/S12045-019-0848-7>
- Attya, A. E. E. y Mostafa, A. (2018). *Using the Lexical Approach - Based Activities To Enhance EFL Preparatory Stage Students' Vocabulary Learning*. 4(2), 73–92.
- Balsas, I. M. (2020). Tratamiento del léxico y la gramática mediante ejemplificación en la enseñanza de chino lengua extranjera. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 30–47. <https://doi.org/10.30827/digibug.58482>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 11(41), 131–142. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822196>
- Dervić, M. y Bećirović, S. (2020). Prerogative of the lexical approach in communicative language teaching. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 392–404. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3748039>
- Dokchandra, D. (2019). *Thai EFL Learners' Collocational Competence and Their Perceptions of Collocational Difficulty*. July. <https://doi.org/10.17507/tpls.0907.04>
- Educación, M. De. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Basica* (2017th ed.). <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Elliott, L. (n.d.). *Teaching Collocations to EFL Students*. 183–198.

- Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72.  
<https://doi.org/10.1111/J.1937-8327.1993.TB00605.X>
- Favilli, L. (2020). *Master's Degree in Language Sciences Final Thesis The Lexical Approach Implementation on Selected EFL Textbooks of the Last Decade : a Quantitative and Qualitative Research*.
- Fazlali, B. (2019). *The Effect of Input Enhancement and Consciousness-Raising Techniques on the Acquisition of Lexical and Grammatical Collocation of Iranian EFL Learners*. 24(2), 1–21.
- Garcia, I., Vecorena, N. y Velasco, E. (2019). El nivel de inglés alcanzado en quinto grado de secundaria en tres colegios públicos de Lima Metropolitana. *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 55, 80–102.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.201902.004>
- Getie, A. S., Amogne, D. y Emiru, Z. (2020). *The perceptions of intermediate EFL learners to the lexical instructional intervention*. 8(3), 19–59.  
<https://doi.org/10.2478/jolace-2020-0019>
- Ghavam, S. y Orientales, L. (2017). *Enfoque léxico y variedades de lengua: Nuevas fuentes y procedimientos de enseñanza de E/LE con hablantes de persa*. 2015, 277–285.
- Ghavamí, S. (2017). El Enfoque Léxico y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en E/LE con hablantes de persa. *TDX [Tesis Doctorals en Xarxa]*.  
<http://www.tdx.cat/handle/10803/456563>
- Machaca, B. H. (2016). Aplicación de la técnica grupal “Juego de roles”, para

mejorar el nivel de comunicación oral en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el área de inglés de los estudiantes del 5to año de educación secundaria de la Institución Educativa Jorge Chávez, Tac [Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. In *UNJBG* (Issue TESOL, Education). <http://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/3051>

Mendoza, C. R. del P. (2019). Eficacia de la estrategia didáctica canciones pop en inglés en el aprendizaje significativo de vocabulario en los estudiantes de segundo año de la especialidad de idioma extranjero de la Escuela Profesional de Educación de la UNJBG [Jorge Basadre Grohman National University]. In *UNJBG* (Issue TESOL, Education). <http://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/3921>

Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular. (2014).

Guía de Diseño de Espacios Educativos. (2015). <http://www.minedu.gob.pe/p/pdf/guia-ebr-jec-2015.pdf>

Mirsalari, S. A. y Bazvand, A. D. (2019). *An Investigation into the Developmental Patterns of Lexical Collocation among Iranian EFL Learners*. 3(2), 48–69. <https://doi.org/10.14744/alrj.2019.02486>

Mohammadi, M. y Enayati, B. (2018). *The Effects of Lexical Chunks Teaching on EFL Intermediate Learners ' Speaking Fluency*. 11(3), 179–192.

Murad, I. (2017). The Impact of the Application of Lexical Approach on Developing Students ' Writing Skills at a University Level. *European Scientific Journal*, 13(32). <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n32p130>

Pablo, L. (2019). Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de

- lenguas extranjeras: un recorrido histórico. *Foro de Profesores de E/LE*, 15(15). <https://doi.org/10.7203/foroele.15.15626>
- Pisitsenakul, S. y Khamnok, W. (2019). *The Use of Grammatical Collocations with Prepositions and Attitude towards Collocations Learning of Thai EFL Undergraduate Students*. 6(1), 51–64. <https://doi.org/10.14456/rjes.2019.5>
- Puentes, Y. A. (2015). *La enseñanza del idioma inglés en el Sistema Educativo Peruano y su importancia*. 6(2), 151–156. <https://revistas.unapiquitos.edu.pe/ojs-2.4.8-5/index.php/Conocimientoamazonico/article/view/142/286>
- Shokri, A., Moradi, G., Piroozi, B., Darvishi, S., Amirhosseini, S., Veysi, A., Manafi, F. y Bolbanabad, A. M. (2020). Perceived stress due to COVID-19 in Iran: Emphasizing the role of social networks. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 34(1), 2–4. <https://doi.org/10.34171/mjiri.34.55>
- Smith, T. W. y Colby, S. A. (2007). Teaching for Deep Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 205–210. <https://doi.org/10.3200/tchs.80.5.205-210>
- Sukyng, A. (2021). *An Investigation of High School EFL Learners ' Knowledge of English Collocations*. January.
- Thongvitit, S. y Thumawongsa, N. (2018). *A Corpus-Based Study of English Collocations Found in the Abstracts of Research Articles Written by Thai EFL Writers*. December. <https://doi.org/10.18178/ijssh.2017.7.12.920>
- Vargas, Z. R. (2009). La investigación aplicada: Una forma de conocer las

realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.538>

Vega-Lugo, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B. y

Rodríguez-Martínez, J. S. (2019). *Teorías del aprendizaje*. 14(14), 51–53.

Viera, R. T. (2017). *Vocabulary knowledge in the production of written texts : a case study on EFL language learners*. 30(diciembre), 89–105.

## Anexo

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

**TÍTULO DE LA TESIS:** FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LA REGIÓN TACNA, 2018

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p><b>1. INTERROGANTE PRINCIPAL</b> ¿En qué medida la aplicación del enfoque léxico en el aula permite mejorar el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en los alumnos del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018?</p> <p><b>2. INTERROGANTES ESPECÍFICAS</b> a. ¿Cuál es el nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018?</p>	<p><b>1. OBJETIVO GENERAL</b> Comprobar si la aplicación del enfoque léxico mejora el nivel de aprendizaje del Área de Inglés en los alumnos del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018.</p> <p><b>3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> a. Establecer el nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque</p>	<p><b>1. HIPÓTESIS GENERAL</b> La aplicación del enfoque léxico permite mejorar significativamente el nivel de aprendizaje del Área de Inglés de los alumnos del primer grado del nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018.</p> <p><b>4. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b> a. El nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 no es alto.</p>	<p><b>Variable independiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque léxico</li> </ul> <p>Dimensiones e indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptabilidad</li> <li>- Estimula la actividad cognitiva.</li> <li>- Estimula la participación</li> </ul> <p>Estrategia didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla el interés</li> </ul> <p>Fomenta la motivación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomenta la participación</li> </ul> <p><b>Variable dependiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje del Área de Inglés</li> </ul> <p>Dimensiones e indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión oral</li> <li>- Interpreta el contenido</li> </ul>	<p><b>Tipo de investigación</b> Aplicada</p> <p><b>Diseño de la investigación</b> Diseño pre-experimental</p> <p><b>Población</b> 1220 estudiantes matriculados en el primer grado del nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna</p> <p><b>Muestra</b> 276 estudiantes matriculados en el primer grado del nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas</p>

<p>b. ¿Cuál es el nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018?</p> <p>c. ¿Existe diferencia entre el nivel de aprendizaje del área de inglés que presentan los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes y después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018?</p>	<p>léxico en el año 2018.</p> <p>b. Determinar el nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018.</p> <p>c. Establecer la diferencia entre el nivel de aprendizaje del área de inglés que presentan los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes y después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018.</p>	<p>b. El nivel de aprendizaje del área de inglés de los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018 es alto.</p> <p>c. Existe diferencia entre el nivel de aprendizaje del área de inglés que presentan los estudiantes del primer grado de nivel secundario de las instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna antes y después de la aplicación del enfoque léxico en el año 2018.</p>	<p>del mensaje escuchado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de textos</li> <li>- Completa información específica de acuerdo al contexto</li> <li>- Producción de textos</li> <li>- Usa un vocabulario apropiado para completar frases</li> </ul>	<p>de la UGEL Tacna.</p> <p><b>Técnicas de recolección de datos</b> La técnica es el examen</p> <p><b>Instrumentos</b> Pruebas escritas de entrada y salida (pre-test y post-test)</p>
--	--	--	---	--

Name: \_\_\_\_\_ 1<sup>st</sup> \_\_\_\_\_

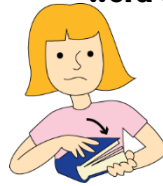
School: \_\_\_\_\_

Grade: \_\_\_\_\_

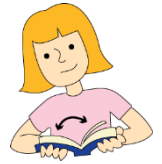
**I. Listen and write the number in the correct order(10p.)**

	Look at the board
	Open your notebooks
<b>1</b>	Sit down
	Thank you
	May I come in, please?
	May I go to the toilet, please?
	How are you?
	Stand up
	Raise your hand
	Speak louder

**II. Look at the pictures and write one-word answers . (10p)**



\_\_\_\_\_ close your notebook



\_\_\_\_\_ your notebook



\_\_\_\_\_ football



7 \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_ eyes



\_\_\_\_\_ TV

**III. Read this. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1-5 (5p.)**

**A horse**



Horses are beautiful animals. The one in the picture has four long \_\_\_\_\_ legs ..... two big (1) ..... and a long face. It has a brown (2) ..... on its body too. Lots of (3) ..... enjoy riding horses. Some families have a horse for a pet. At the end of the (4) ....., they clean their horse and give it (5) ..... and water. Horses like eating apples and carrots!

Example	
legs	people
eyes	tail
food	day

## Lesson plan N° 1

### BODY PARTS

<b>Description:</b> This activity gives students practice body parts and their descriptions.
<b>Materials required:</b> <i>Student's Worksheet (one copy for each student and one copy for the teacher).</i>
<b>Aims:</b> <i>Describe body parts</i>

#### Procedure

##### 1. Warm up

- Tell students to repeat a sequence of actions “Touch your head, Touch your nose, clap your hands, touch , Touch your nose, clap your hands, touch your legs, sit down, stand up, everybody turn around”
- Have students repeat the actions with their partners.

##### 2. Presentation

- Present the topic “Body parts”
- Show to the students some pictures with different adjectives: big/small (eye, nose) and short/long (hair, leg, nose)
- Have them practice the adjectives, telling to their partners. For example: I have big eyes, I have short hair and son on.
- Stick on the board two pictures: Shakira and Paolo Guerrero
- Tell the students Shakira has long hair, big eyes and small nose.
- Have them practice describing to Paolo Guerrero.

##### 3. Practice

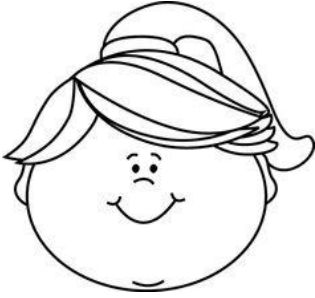
- Hand out a copy of the **Student's Worksheet** to each student.
- Tell them to draw themselves and write a little description next to the drawing.
- Monitor the students and help as necessary.
- Have them stick their drawings on the board.
- Model on the board: He is a boy and he has short hair. He has big eyes, long legs and a small nose, who is?
- Have one student stand up and tell him/her to read any description and show the picture. Then the class has to guess who the owner of the drawing and description is.

##### 4. Wrap up

- Draw on the board any body part and have students describe it. For instance: long nose, big eyes and son on.

# BODY PARTS

1. Complete with only one word



She is Lucy.  
She has two \_\_\_\_\_ eyes,  
\_\_\_\_\_ mouth and \_\_\_\_\_ nose.  
She has \_\_\_\_\_ hair



He is Josh.  
He has two \_\_\_\_\_ eyes,  
\_\_\_\_\_ mouth and \_\_\_\_\_  
nose.  
He has \_\_\_\_\_ hair

2. Draw yourself

My name is \_\_\_\_\_  
I have two \_\_\_\_\_ eyes, \_\_\_\_\_ nose, \_\_\_\_\_ and  
\_\_\_\_\_ mouth.  
I have \_\_\_\_\_ hair and \_\_\_\_\_ legs.

3. Stick your drawing on the board the listen to your teacher and guess the owner of each drawing.

NAME: \_\_\_\_\_

## Lesson plan N° 2

### Days of the week

<b>Description:</b> This activity gives students practice days of the week
<b>Materials required:</b> <i>Student's Worksheet (one copy for each student and one copy for the teacher).</i>
<b>Aims:</b> <i>Identify days of the week.</i>

#### Procedure

##### 1. Warm up

- Stick on the board a part of the calendar and ask students, what day is today?

##### 2. Presentation

- Write the words Monday through Sunday on the board one at a time demonstrating pronunciation and drilling as you go.
- Practice the days of the week in order using choral repetition and then challenge your students by pointing to words out of order to test their pronunciation as a class and individually.
- Tell students “*Today is ~*” using whatever the day of the week is. Tell them that they go to school on Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday and Friday or that they study English on Monday (it depends on their schedule). Use several very basic examples to give students an idea of what these words might mean.

##### 3. Practice

- Hand out a copy of the **Student's Worksheet** to each student.
- Do an activity that gives students lots of practice with the days of the week. A worksheet with an empty schedule.
- Have them to complete the schedule with days and the subjects that day do every day.
- On Saturday and Sunday, have them complete with any of the activities in the box from the worksheet.
- Have them complete the description next to the schedule.
- Monitor the students and help as necessary.

##### 4. Wrap up

- Have them share their schedule with their partner.
- Do a final class activity at the end of class to recheck comprehension. Ask your students true or false questions about their school schedule. For instance if the class studies English on Mondays, say “*You have English on Tuesday. True or False?*” or “*You go to school on Sunday. True or False?*”

# 7 DAYS OF THE WEEK

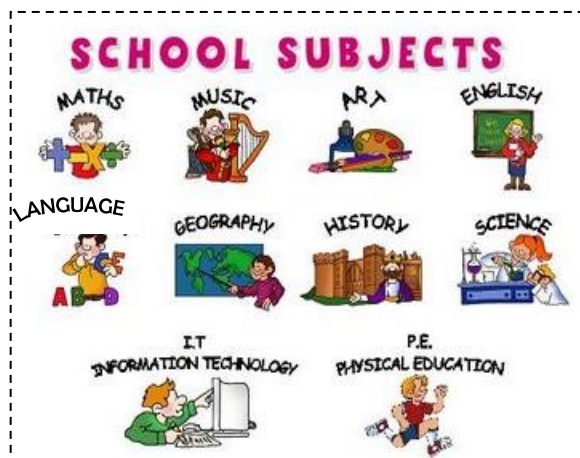
1. Find the days of the week

Monday  
Tuesday  
Wednesday  
Thursday  
Friday  
Saturday  
Sunday

K L G I A T M D T F P H M  
S A T U R D A Y U R S F L  
M Y H T H A D N E I O T M  
H A U D Y F R C S D W F N  
V Y R A S M O N D A Y S T  
M F S A S U N D A Y D D H  
W E D N E S D A Y F Y A Y  
D G A W D T S A Y F T D N  
A V Y C M T J S V T M G D  
Y T E D M S S A T P R T D  
A S Y P D B D H T Y A B M

2. Complete

YESTERDAY	TODAY	TOMORROW
	Wednesday	
Monday		
	Thursday	
Friday		
	Tuesday	



3. Complete the schedule with the days and school subjects

	M	T	W	T	F
1 <sup>st</sup> lesson					
2 <sup>nd</sup> lesson					
3 <sup>rd</sup> lesson					
	B	R	E	A	K
4 <sup>th</sup> lesson					
5 <sup>th</sup> lesson					
6 <sup>th</sup> lesson					
7 <sup>th</sup> lesson					

We have English on \_\_\_\_\_.

We have Math on \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

We have \_\_\_\_\_ on \_\_\_\_\_.

We have \_\_\_\_\_ on \_\_\_\_\_.

4. Complete your Saturday and Sunday

For example: I play football on Sunday.

I \_\_\_\_\_ on \_\_\_\_\_.

I \_\_\_\_\_ on \_\_\_\_\_.



NAME: \_\_\_\_\_

## Lesson plan N° 3

### Months of the year

Description: Students use the months of the year.
Materials required: Student's Worksheet (one copy for each student and one copy for the teacher).
Aims: Identify months of the year.

#### Procedure

##### 1. Warm up

- Stick on the board pictures of different celebrations, have students match the celebration with correct month.

##### 2. Presentation

- Present the topic: Months of the year
- Practice the months in order using choral repetition and then challenge your students by pointing to words out of order to test their pronunciation as a class and individually.
- Play the game hangman with the months in order to practice them,
- Show the pictures again and write "We celebrate Christmas in December", have them to complete the sentence with the correct month according the celebration.

##### 3. Practice

- Show the students any month and say "we celebrate ..... in December" and have them to complete the sentence.
- Ask them to practice in pairs.
- Write on the board: When is your birthday? My birthday is in March.
- Throw a ball to any student and ask her/him: when is your birthday?
- Elicit to the student to answer "My birthday is in ..." Practice as well as it is necessary.
- Hand out a copy of the **Student's Worksheet** to each student.
- Have them practice asking four classmates "when is your birthday?" and complete the chart.
- Have them complete the description next to the schedule.
- **Monitor the students and help as necessary.**

##### 4. Wrap up

- Have them share their chart with their partner. For instance; Maria's birthday is in June, Liam's birthday is in May and so on.
- Do a final class activity at the end of class to recheck comprehension. Ask your students true or false questions about their chart. For instance you ask "*when is Liam's birthday?*" and elicit them to answer "Liam's birthday is in May."

## MONTHS OF THE YEAR

1. Write the months in the correct order

1 <input style="width: 80%;" type="text"/>	2 <input style="width: 80%;" type="text"/>	3 <input style="width: 80%;" type="text"/>	4 <input style="width: 80%;" type="text"/>
5 <input style="width: 80%;" type="text"/>	6 <input style="width: 80%;" type="text"/>	7 <input style="width: 80%;" type="text"/>	8 <input style="width: 80%;" type="text"/>
9 <input style="width: 80%;" type="text"/>	10 <input style="width: 80%;" type="text"/>	11 <input style="width: 80%;" type="text"/>	12 <input style="width: 80%;" type="text"/>

January	June	July	September
October	November	August	February
May	March	April	December

2. Complete the celebration and the month



We celebrate New year in  
January.



We celebrate \_\_\_\_\_  
in \_\_\_\_\_.



We celebrate \_\_\_\_\_  
in \_\_\_\_\_.

3. Ask your classmates and complete the chart

His = boy  
Her = girl

### When is your birthday?

N°	Partner (s) Name	Answer(s)
1		His birthday is in _____.
2		Her birth day is _____.
3		
4		
5		

A: When is your birthday?

B: My birthday is in May

NAME: \_\_\_\_\_

## Lesson plan N° 4

### Family (possessive adjectives)

Description: Students practice family members saying their names with the possessive adjectives.
Materials required: Student's Worksheet (one copy for each student and one copy for the teacher).
Aim: describe family

#### Procedure

##### 1. Warm up

- Stick on the board Simpson's Family and different family members' word cards.
- Elicit students to identify who the father is, and so on.

##### 2. Presentation

- Present the topic: My family
- Practice the family members using choral repetition and then challenge your students by pointing to words out.
- Say "This is the father, his name is homer" "This is the mother, her name is Marge"
- Explain we use his for male and her for female. Stick on the board a chart about possessive adjectives to help students and explain it with examples giving names.

##### 3. Practice

- Hand out a copy of the **Student's Worksheet** to each student.
- Write on the board, three incomplete sentences and ask students to complete them.
  - This is the brother, \_\_\_\_ name is \_\_\_\_ ./ This is the sister, \_\_\_\_ name is \_\_\_\_.
- Divide the class into pairs and have them practice reading the sentences.
- Have them draw their family and write a description telling the names.
- Have them stand up and walk around the class and stop when you say it. And they have to present their drawing and read their descriptions.
- Monitor the students and help as necessary.

##### 4. Wrap up

- Do a final class activity at the end of class to recheck comprehension. Point out the Simpson's family, and say "This is the father, her name is Homer, Correct or incorrect" or "This is the brother, his name is Marge, correct or incorrect."

# MY FAMILY

## 1. Complete the description



What's	my your his her	name?
This is	its our their	house.

- My name is Gia and this is my family.
- This is my father. \_\_\_\_\_ name is Rosell.
- This is my mother. \_\_\_\_\_ name is Mau.
- This is my sister. \_\_\_\_\_ name is Ali.
- These are my brothers. \_\_\_\_\_ names are Beto and Fredy.

## 2. Draw your family



- My name is \_\_\_\_\_ and this is \_\_\_\_\_.
- This is my \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ name is \_\_\_\_\_.
- This is \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ name is \_\_\_\_\_.
- This is \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ name is \_\_\_\_\_.
- These are \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ names are \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

## 3. Read your family description to your partner.

## Lesson plan N° 5

### Family (demonstrative pronoun)

<b>Description:</b> Students present their family using this, these, that or those.
<b>Materials required:</b> <i>Student's Worksheet (one copy for each student and one copy for the teacher).</i>
<b>Aim:</b> <i>Present your family</i>

#### Procedure

##### 1. Warm up

- Play Hangman of family vocabulary in order to remember.

##### 2. Presentation

- Present the topic: This is my family
- Stick on the board your Family tree or a picture of any family and present all the members. This is my father, his name is Paul. These are my sisters; their names are Cindy and Sarah.
- Elicit students to identify which is singular and which is plural.

##### 3. Practice










- Hand out a copy of the **Student's Worksheet** to each student.
- Write on the board, three incomplete sentences and ask students to complete them.
  - \_\_\_\_ is my brother, his name is \_\_\_\_ . / \_\_\_\_ are my sisters, their names are \_\_\_\_ and \_\_\_\_ .
- Have them complete the activities on the student's worksheet, practicing when they use "This is" or "These are."
- Divide the class into pairs and have them compare their answers.
- Monitor the students and help as necessary.

##### 4. Wrap up

- Tell the students "This are the father, her name is Homer, Correct or incorrect" or "These is Cindy and Marge, correct or incorrect."

# THIS IS MY FAMILY

## 1. Read the comic

<p>1</p>  <p>Hello! I'm Lisa Simpson. <u>This</u> is my cat. Its name is "Snowball".</p>	<p>2</p>  <p><u>That</u> is my dog. Its name is "Santa's Little helper".</p>	<p>3</p>  <p><u>This</u> is my brother, Bart.</p>
<p>4</p>  <p><u>That</u> is my sax.</p>	<p>5</p>  <p><u>This</u> is my little sister, Maggie.</p>	<p>6</p>  <p><u>These</u> are my books.</p>
<p>7</p>  <p><u>These</u> are my parents: Homer and Marge.</p>	<p>8</p>  <p><u>Those</u> are my neighbours, the Flanders.</p>	<p>9</p>  <p><u>Those</u> are my friends: Jerry and Terry.</p>

## 2. Answer the questions

- Look at picture 1. What's its name? \_\_\_\_\_
- Look at picture 2. What's its name? \_\_\_\_\_
- Look at picture 7. What are their names? \_\_\_\_\_
- Look at picture 9. What are their names? \_\_\_\_\_

## 3. Complete the description.



- \_\_\_\_\_ is my family.
- \_\_\_\_\_ my parents. Their names are Lucas and Amy.
- \_\_\_\_\_ my brother. His name is Peter.
- \_\_\_\_\_ my dog. Its name is Puppy.

## Lesson plan N° 6

### Daily Routine

<b>Description:</b> Students practice main verbs with prepositions of time ( at, in, on)
<b>Materials required:</b> <i>Student's Worksheet (one copy for each student and one copy for the teacher).</i>
<b>Aim:</b> Talk about typical day

#### Procedure

##### 1. Warm up

- Write on the board different phrases as “get up, go to school, have breakfast/lunch/dinner, do homework, go to bed, take a shower, play football/videogames and watch TV.
- Act out any of the phrases and students have to choose any of them as an answer.

##### 2. Presentation

- Present the topic: Daily routines
- Practice the phrases using choral repetition and then challenge your students by pointing to words out. Then call a volunteer who acts out and a phrase and the class has to guess.
- Write on the board different expressions: in the morning, in the afternoon, in the evening, at 7 o'clock, on Monday. Write examples with each one: “I get up in the morning or I play football on Saturday”

##### 3. Practice

- Hand out a copy of the **Student's Worksheet** to each student.
- Have them read a paragraph of a daily routine and have them to change the underline words with their own information
- Monitor the students and help as necessary.

##### 4. Wrap up

- Have them share their paragraph with a partner.
- Do a final class activity at the end of class to recheck comprehension. Ask your students true or false questions. Say “I go to bed in the morning, true or false? Or I get up at 12 o'clock, true or false?”

# MY DAILY ROUTINE



AT 7 o'clock .  
12 o'clock .

ON Monday.  
weekends.

IN the morning.  
the afternoon.  
the evening.

1. Make 5 sentences with your own information

FOR EXAMPLE:

- I get up at 6 o'clock.
- I have a shower in the morning.
- I have breakfast at 7 o'clock
- I watch TV in the afternoon.
- I go to bed in the evening.
- I play football on Saturday.

1. I \_\_\_\_\_.

2. I \_\_\_\_\_.

3. \_\_\_\_\_.

4. \_\_\_\_\_.

5. \_\_\_\_\_.

NAME: \_\_\_\_\_

Anexo 4. Validación de expertos



**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**  
 FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES  
 ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN  
**FICHA DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PRE-TEST/  
 POST-TEST**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

APELLIDO Y NOMBRES DEL ESPECIALISTA, EXPERTO	GRADO ACADÉMICO, CARGO O INSTITUCIÓN DONDE LABORA.
ROJAS GUTIERREZ, ROSA KARINA	Licenciada en Educación - Inglés Consultora Académica en Macmillan Education
TITULO DE LA INVESTIGACION: FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LA REGIÓN TACNA	

**II. ASPECTOS DE VALORACIÓN**

Indicadores	Criterios	Deficiente 20%	Regular 40%	Bueno 60%	Muy bueno 80%	Excelente 100%
1. Claridad	Formula con lenguaje apropiado.					✓
2. Objetividad	Expresado en evaluación de capacidades.					✓
3. Actualidad	Adecuada al avance de la ciencia y la tecnología.					✓
4. Organización	Existe una secuencia lógica.					✓
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					✓
6. Intencionalidad	Adecuada para valorar los aspectos de la investigación.					✓
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos-científicos.					✓
8. Coherencia	Entre ítems, indicadores y dimensiones.					✓
9. Metodología	Corresponde al propósito de la propuesta.					✓
10. Oportunidad	Propicio para su aplicación en el momento adecuado.					✓

**III. Opinión de Aplicación**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Tacna 08 de agosto de 2018.	10231504	
Lugar y fecha	DNI	Firma



UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PRE-TEST/  
POST-TEST

I. DATOS INFORMATIVOS

APELLIDO Y NOMBRES DEL ESPECIALISTA, EXPERTO	GRADO ACADÉMICO, CARGO O INSTITUCIÓN DONDE LABORA.
Charriarse, Alvarado, Dany Alejandrino	Magister en Educación
TÍTULO DE LA INVESTIGACION: FORTALECIMIENTO DE LAS CAPACIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL ÁREA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LA REGIÓN TACNA	

II. ASPECTOS DE VALORACIÓN

Indicadores	Criterios	Deficiente 20%	Regular 40%	Bueno 60%	Muy bueno 80%	Excelente 100%
1. Claridad	Formula con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Expresado en evaluación de capacidades.					X
3. Actualidad	Adecuada al avance de la ciencia y la tecnología.					X
4. Organización	Existe una secuencia lógica.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6. Intencionalidad	Adecuada para valorar los aspectos de la investigación.					X
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos-científicos.					X
8. Coherencia	Entre ítems, indicadores y dimensiones.					X
9. Metodología	Corresponde al propósito de la propuesta.					X
10. Oportunidad	Propicio para su aplicación en el momento adecuado.					X

III. Opinión de Aplicación

El instrumento responde a los objetivos del proyecto.

Tacna 08 de agosto de 2018.	00447289	
Lugar y fecha	DNI	Firma

## ETAPA DE CAPACITACION



## ETAPA DE MONITOREO



# APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS.



## PRESENTACIÓN A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

