

Desarrollo de la competencia léxica en la Enseñanza del Inglés mediante la combinación de Mundos Virtuales y Realidad Virtual

Autor: Alfredo Jose Averanga
Universidad de la Sabana
Estudiante de Maestría
Bogotá
Colombia
alfredo.averanga@unisabana.edu.co

Coautor: PhD. Ronald Saúl Gutiérrez
Universidad de la Sabana
Docente
Bogotá
Colombia
ronald.gutierrez@unisabana.edu.co

Resumen

Este documento es el análisis de un estudio sobre el uso de los Mundos virtuales y la Realidad Virtual y su aporte al desarrollo de la competencia léxica en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (EFL).

No siempre es factible, por motivos de tiempo y dinero, acceder a la práctica del inglés con hablantes nativos. Ante esta situación se creó un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) utilizando un programa de computador llamado Second Life, donde el estudiante controla un avatar que se mueve dentro de un mundo virtual, muy parecido a un videojuego.

Los participantes fueron estudiantes de un curso de Inglés que utiliza metodología de aula invertida y modalidad semipresencial y que pertenecen a la ruta de formación en lenguas para profesores y administrativos.

Los participantes dialogan en el mundo virtual con un hablante nativo, para discutir temas como “problemas globales” y “narraciones de historias”, contextualizados en diferentes lugares del mundo virtual. Los estudiantes utilizaron unas gafas de Realidad Virtual para lograr su inmersión en un ambiente de concentración auditiva, visual y espacial. El análisis preliminar de los resultados revela que los participantes lograron desarrollar su competencia léxica, ayudados por las herramientas tecnológicas utilizadas dentro de este AVA.

Palabras clave

Mundos virtuales, Realidad Virtual, competencia léxica, enseñanza del Inglés, aprendizaje experiencial

Introducción

Hoy en día es imposible ser indiferente con el movimiento tecnológico que hace parte de nuestro diario vivir. La diversa variedad de dispositivos y aplicaciones que intervienen en la vida de las personas permiten la interconexión y el intercambio de contenidos que van desde el entretenimiento, la información, el trabajo e incluso la educación. En este último escenario los educadores e investigadores debemos estar dispuestos a innovar utilizando las últimas tendencias tecnológicas que permitan desarrollar e influir en los procesos educativos, a fin de mejorar la calidad, ampliar el rango de inclusión y motivar al estudiante a crecer en todos los aspectos de su vida. El análisis de las potencialidades de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramientas de uso efectivo dentro de las actividades de enseñanza, han generado un interés para estudiar las posibilidades e implicaciones que éstas aportan. Sin embargo “no es en estas ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación,

intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Coll, 2009).

Para ser eficientes en la implementación de herramientas tecnológicas en las áreas del conocimiento, en el caso de esta investigación la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se han desarrollado metodologías que se complementan con las concepciones pedagógicas existentes. De esta manera, para la aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) se utilizó el método *Technological Pedagogical Content Knowledge* - por sus siglas en inglés *TPACK* (Mishra y Koehler, 2006) - para describir la coherencia entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las herramientas tecnológicas y la concepción pedagógica. Si se definen los ejes del modelo TPACK de este proyecto se tienen: Al constructivismo como pilar del eje pedagógico (Piaget & Inhelder, 1955), y de esta concepción se fundamenta el aprendizaje experiencial teorizado por Kolb (2014). En el área de conocimiento o eje disciplinar, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, específicamente se intenta desarrollar el uso efectivo del vocabulario, como lo definió López-Mezquita (2005) la competencia léxica es la “habilidad de usar las palabras de la misma forma que un hablante nativo”.



Figura 1. Componentes del TPACK en la presente investigación

Finalmente en el tercer pilar el uso de herramientas tecnológicas que sean de innovadoras y factibles para incluirlas en un ambiente de aprendizaje. El aporte de los Mundos Virtuales y la Realidad Virtual en el desarrollo de la competencia léxica en inglés será la pregunta que buscamos responder a través de la implementación de una estrategia didáctica. Las categorías de análisis estarán identificadas según los ejes del modelo TPACK: por la experiencia de aprendizaje, la interacción entre la tecnología y los participantes; y el componente disciplinar que es la competencia léxica en inglés. Para poder entender los aportes que este AVA produce, es necesario triangular la información organizadamente y con el detalle más extenso posible y como resultado final obtener teoría

nueva sustentada en toda la información obtenida en este proceso metodológico de investigación.

Contexto

Según el (MEN, 2006) todo colombiano que alcanza un título a nivel profesional deberá tener un nivel B2 bajo los estándares del MCE. La posibilidad de becas en el exterior, la apertura del mercado laboral, el entendimiento de nuevas culturas y la expansión del idioma inglés en el mundo son las razones que obligan a los profesionales colombianos hoy en día, a prepararse en el idioma inglés de mejores maneras y con herramientas tecnológicas de última generación. El Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras (DLCE) es una entidad de la Universidad de La Sabana que busca la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de procesos innovadores fundamentados en la reflexión y la investigación; apoya además el cumplimiento de los objetivos de proyección social del PEI (Universidad de La Sabana, 2012).

El “Plan Umbrella” (Parra & Medina, 2014) es un programa del DLCE de estrategia de estudio flexible (metodología de aula invertida) dirigido a estudiantes que no pueden cursar el programa de proficiencia, también a aquellos que acusan problemas para avanzar en el programa de proficiencia y para empleados o profesores de facultades que hacen parte de la comunidad universitaria. Este perfil varía por edades, su rol dentro de la universidad o su nivel socioeconómico. Los contenidos son presentados dentro de Objetos de Aprendizaje distribuidos en la plataforma LMS Moodle y cada semana los estudiantes tiene una sesión presencial de 2 horas de duración.

La presente investigación busca centrarse en personal administrativo y profesores de otras facultades que debido a las restricciones de tiempo y espacio no pueden acceder a la práctica del idioma Inglés en contextos reales, pero que debido a las labores que desempeñan necesitan estar al nivel de un nativo hablante cuando realizan exposiciones, trabajos de campo u otras actividades pertenecientes a su quehacer normal como profesores de universidad. Teniendo en cuenta las exigencias del mundo actual con el aprendizaje del inglés como segunda lengua, se ve la necesidad de tomar acciones al respecto. Dado que nuestros estudiantes (administrativos y profesores de facultades) del último nivel de inglés de la Universidad de La Sabana no tienen un lugar para demostrar el uso efectivo de esta competencia en un ambiente natural como lo dice la metodología de enseñanza del inglés *Natural Approach* (Krashen & Terrell, 1983). Donde señala que “el mejor lugar para practicar inglés sería realizando un viaje a un país angloparlante y entablar conversaciones con nativos del lugar”.

Dado que la aplicación del *Natural Approach* no es posible, una solución bastante próxima que permite la interacción entre una nativo angloparlante y un aprendiz es la simulación de escenarios. Los metaversos o mundos virtuales son programas conectados en línea que recrean gráficamente escenarios a través del computador, imágenes tridimensionales en los que es posible desplazarse utilizando un avatar. Los metaversos han alcanzado una aceptación académica óptima dentro de las mejores universidades del mundo, en especial Second Life, lo que la hace una plataforma tridimensional de gran demanda. Los estudiantes intercambian contenidos, interactúan y permiten que sus avatares realicen interacciones en un mundo virtual acondicionado para cumplir objetivos de aprendizaje. Al mismo tiempo, poco se puede hablar de la realidad virtual como herramienta de enseñanza. Pues siendo un dispositivo comercializado hace apenas unos años y solo aplicada en pilotajes de juegos o aplicaciones de corta duración, ha despertado el interés de las grandes empresas de entretenimiento del mundo y de grandes fabricantes de hardware y software como son Samsung, Google y HTC (Noticias financieras, 2016). No obstante en el campo de la educación con realidad virtual todavía no se conocen proyectos que trascienden tanto como los juegos de video. Por lo que la unión de ambas (MV y RV) ha

despertado la curiosidad de cómo, combinadas, pueden implementarse dentro de un AVA para la enseñanza del inglés.

Estado del Arte

Para poder entender el funcionamiento óptimo del modelo TPACK en la presente investigación, se ha hecho una revisión bibliográfica e investigativa profunda en diversas fuentes científicas, desde los siguientes aspectos: el aprendizaje experiencial como enfoque pedagógico; los mundos virtuales y la realidad virtual como herramienta de mediación TIC y el desarrollo la competencia léxica del inglés como contenido disciplinar. La articulación de mínimamente dos de estos tres componentes en cada artículo, permite conocer los proyectos e investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio. Cuando decimos que el pilar disciplinar es desarrollar la competencia léxica en estudiantes que son funcionarios y profesores de facultades del programa semi-presencial de inglés como lengua extranjera de la Universidad de La Sabana, debemos hacer alusión all proyectos más sobresalientes en el desarrollo de esta competencia, que nace en la Universidad de Granada, España. El proyecto se llama ADELEX por "Assessing and Developing Lexical Competence through the Internet" (Pérez Basanta, 2004) y su enfoque se centra en desarrollar la competencia léxica mediante metodologías tradicionales, metodologías nuevas como el "*lexical approach*" (Lewis, 1993) y medios no tradicionales como el Blended Learning.

El resultado de este proyecto fue la creación de un curso especializado para desarrollar vocabulario utilizando la metodología semi-presencial (*Blended*). En el cual se analizan inicialmente el estado de conocimiento de vocabulario y se verifica mediante un test final que ha existido una ganancia de vocabulario entre los participantes. Dentro de los aportes en nuestro tema, durante el proceso de creación de las actividades para realizar esta investigación Pérez Basanta crea una tabla en la que enumera todas las palabras (7124 en total) por su frecuencia de uso. Además las categorizan en 4 tipos:

- Palabras usadas frecuentemente
- Palabras académicas
- Palabras técnicas o especializadas
- Palabras de poco uso.
- Luego agregan la importancia de saber usar los "idioms" que son grupos de palabras que significan algo juntas pero otra cosa cuando están separadas.

De modo accesorio (Pérez Cañado, 2010) realiza una investigación en un proyecto mediante un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) mediado por computador (CMC) para mejorar la competencia léxica en estudiantes de primer año de la carrera de filología de la Universidad de Jaén. De igual forma que el estudio previo, se comprobó el aprendizaje a través de una prueba diagnóstica y de valoración de avances del aprendizaje. Hay un énfasis pedagógico muy relevante que este estudio aporta. Gracias a la definición de Meara (1996) que indica que "conocer una palabra significa conocer el entorno de palabras con las que se usa, las limitaciones de su uso de acuerdo a la situación y a su función, el comportamiento sintáctico, formas y derivaciones, valor semántico y sus distintos significados" podemos conceptualizar que la competencia léxica es una habilidad adquirida gracias al conocimiento efectivo del vocabulario en Inglés como lengua extranjera. Hace énfasis en esta frase "...La diferencia de saber hablar inglés y hablarlo correctamente consiste en saber una buena cantidad de frases hechas mentalmente listas para usar en cualquier momento..." (Meara, 1996).

Plantea que para los profesores estas actividades no deberían consumir mucho tiempo para que pueda contribuir con la mejora en la enseñanza. Ya que en otros proyectos similares de *blended learning* se resalta el valor de estas actividades en que los tutores son

guías que acompaña al estudiante. Para Meara los tutores dejan de ser aquellos profesores “parados” (en referencia a una clase de formato tradicional donde el profesor se para en un estrado frente al grupo de estudiantes) frente a varios estudiantes que “saben todo” (en referencia al conocimiento de los estudiantes frente al tema que se está dictando) y se convierten más bien, en un banco de respuestas a consultas que puedan aparecer en el camino de éste estudiante autónomo.

El uso de Ambientes Virtuales de Aprendizaje desarrolla la competencia léxica mucho más que en el sistema tradicional de enseñanza europeo (ECTS). Se mostraron resultados que demuestran que el hecho de haber combinado multimedia (Telenovelas) con exámenes virtuales (LMS ILIAS) y finalizando con un intercambio personal junto a sus tutores (Blended Learning) ha crecido no solamente el desarrollo de esta competencia sino también la motivación dentro de los estudiantes. Un claro ejemplo es el Proyecto NIFLAR (Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T., & Moonen, M., 2011), cuyo objetivo es desarrollar la competencia comunicativa, que según la Universidad de La Sabana (2005) encierra a la competencia léxica, gramatical y lingüística. El Proyecto NIFLAR concluye que la comunicación en el mundo virtual es impredecible, tal como sucede en el mundo real, los participantes son guiados por el contexto gráfico y espacial en el que se encuentran y guiados por el tema que se discute por consecuencia de esto. Este aspecto hace notar que la tradicional práctica del inglés en clase que es predecible y poco auténtica.

La tecnología se puede implementar en variados métodos de enseñanza. Según (Zakeri & Khatibi, 2014) quienes utilizaron el proceso de aprendizaje asociativo. Intentan descubrir la relación entre este tipo de aprendizaje y ampliar el vocabulario en estudiantes iraníes del inglés como lengua extranjera. Este estudio se llevó a cabo en los estudiantes de cuarto grado en mujeres y hombres en las escuelas secundarias en Mahmud-abad, Mazandaran. El muestreo se aplicó para seleccionar los temas y 100 estudiantes fueron escogidos bajo el criterio de los promedios obtenidos del examen de inglés para recibir el diploma final en Khordad 1389 (junio-julio de 2010). Ellos participaron en una prueba de nivel Inglés general y 60 estudiantes fueron seleccionados en función de su rendimiento. Todos los estudiantes en los grupos experimentales (EG) y de control (CG) participaron en un pre-test de vocabulario también. Tanto los estudiantes del EG como del CG recibieron 12 sesiones de aprendizaje de vocabulario, pero el grupo experimental lo hizo a través de aprendizaje asociativo, con énfasis en la contigüidad, similitud y contraste. Luego ambos grupos participaron en el post-test del estudio. Con estos resultados se hizo una comparativa y se calculó la diferencia entre las medias obtenidas de los grupos experimentales y de control a través de una prueba. El análisis de los datos mostró que la diferencia significativa entre los resultados de los dos grupos se relaciona con el impacto del aprendizaje asociativo.

El proyecto que más se aproxima a nuestro estudio, es el de (Castiblanco, 2013) quien en su tesis de maestría ha investigado como Second Life mejora la fluidez comunicativa en estudiantes del programa presencial de la Universidad de La Sabana. Concluye que el trabajo muestra cómo los estudiantes se apropian del lenguaje y de los lugares que visitan lo que hace que se motiven por la actividad. El poder desenvolverse en un ámbito fuera de la clase genera la motivación que posibilita la práctica del inglés. Si bien la práctica fue realizada en Second Life, tenía una ayuda permanente en sus cuadernos lo que permitía acceder a vocabulario o gramática que ayude a completar las frases correctamente

Pero no solamente los proyectos con Mundos Virtuales han tenido éxito en la enseñanza. En un estudio realizado por (Chen, Toh & Ismail, 2015) se puede ver claramente una aplicación de cómo la Realidad Virtual puede implementarse para los procesos académicos basados en el enfoque pedagógico de los tipos de aprendizaje de Kolb. Mediante elementos de Realidad Virtual se crearon las siguientes operaciones: Visita

guiada con RV, exploración no guiada con RV, Sin Realidad Virtual, aprendiz asimilador y aprendiz acomodador. Estos dos últimos claramente observables en la estructura de los tipos de aprendizaje de Kolb. Como en todas las investigaciones mencionadas previamente se puede apreciar un test inicial y uno final que mide los scores obtenidos a través de las actividades.

Entre los resultados se puede observar que muchos participantes tuvieron éxito en las pruebas cuando no se usaba realidad virtual, lo que corrobora la idea de que los asimiladores tuvieron un mejor desempeño que los acomodadores. Gracias a esto podemos concluir que la realidad virtual permite observar todos los tipos de aprendizajes y según se observaron los resultados, el desempeño de los que usaron la herramienta fue superior por mucha diferencia frente al modo sin ésta. Cabe resaltar que un hallazgo significativo en cuanto al uso de Second Life en educación fue descubierto por (Hundsberger, 2009). Es un proyecto que se centra en las necesidades de proveer recursos de aprendizaje de idiomas como Second Life en las bibliotecas universitarias. En este contexto si decimos que Second Life es un mundo virtual en línea frecuentado por miles de personas simultáneamente, facilita la conclusión de (Hislope, 2008, p.56) quien lo ve como "un excelente recurso potencial para complementar las clases de lengua extranjera" por sus gran capacidad de interacción y acceso a interlocutores angloparlantes. En los resultados se pudo observar que la enseñanza del idioma inglés contó con más interés en la muestra de participantes seleccionada. Ante esto menciona que "...el idioma inglés es un parte importante de la globalización, ya que mejora la comunicación internacional...". Como componente de interacción escrita Second Life fortalece el idioma que se está practicando debido al chat de voz, chat de texto y mensajería instantánea. En las bibliotecas hay recursos interesantes, pero no se facilita el acceso o les falta dotación con el material que sea suficiente para la práctica y la conectividad. Asimismo (Andreas, Tsiatsos, Terzidou & Pomportsis, 2010) indican que el rico aspecto visual y la interactividad que aporta Second Life va más allá de la comunicación textual convencional, brindando oportunidades de una experiencia más profunda en un ambiente inmersivo y colaborativo. Esta plataforma permite la fácil creación de experiencias de aprendizaje interactivas que sería difíciles de recrear en la vida real (Bransford & Gawel, 2006).

Mucho se ha hablado que los juegos pueden dar grandes aportes a la educación y la enseñanza en lengua extranjera no es la excepción. Sin embargo, los estudios que se han hecho han demostrado que todavía hay pocos intentos de proporcionar evidencia consistente del potencial educativo de los videojuegos. El objetivo del trabajo de (Berns, Palomo-Duarte, Doderó & Valero-Franco, 2013) es explorar las posibilidades de utilizar un juego en línea altamente interactivo 3D, diseñado previamente de acuerdo a nuestras necesidades de los estudiantes, con el fin de reforzar su aprendizaje de lenguas extranjeras y la competencia comunicativa. La población que usaron son los estudiantes de un curso de lengua extranjera alemana del nivel A1 (MCE). Utilizaron un juego en 3D que se basa en un juego de rol, en el que los estudiantes tienen que cooperar con el fin de completar el juego con éxito. El juego se basa en la plataforma OpenSim y la cooperación se lleva a cabo a través de chats de juego. Todas las interacciones realizadas fueron registrados en un archivo de registro. Por otra parte, mediante el análisis de diferentes indicadores que son capaces de obtener evidencias iniciales para evaluar en los alumnos su competencia comunicativa en la lengua que se está enseñando. Si bien la combinación de interactividad y mundos virtuales están haciendo grandes aportes a la educación como lo mencionamos anteriormente, es claro que nuevas tecnologías van a surgir con el paso del tiempo. Con esta motivación es como (Aspera & Hernández, 2011) comprendieron como en la elaboración de instrumentos pedagógicos que integren el uso de Realidad Virtual (RV) pueden lograr una comunicación multisensorial efectiva en las aulas, considerando que los alumnos tienen diversas habilidades de aprendizaje: Visuales, Auditivas, de Lectura y Kinestésicas (VARK) y este trabajo propone el aprovechamiento de las mismas por medio de un banco de escenarios de RV unido a un sistema de administración, este sistema

trabaja bajo un ambiente inmersivo e inteligente con la utilización de cabinas, guantes y visores, de manera que el sistema detecta de forma natural la presencia del alumno que porta en su credencial una etiqueta de identificación por radiofrecuencia (RFID) y una vez identificado el sistema de información le provee de recursos de RV acorde a sus habilidades de aprendizaje.

Marco teórico

Enseñanza del inglés como lengua extranjera

Entre las metodologías de enseñanza del inglés como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (EFL) está la metodología “*Natural Approach*”. El objetivo de esta metodología es desarrollar habilidades básicas de comunicación oral y escrita en situaciones y temáticas. El accionar de esta metodología es “definir situaciones donde el estudiante utilice el lenguaje objetivo, por ejemplo, en un hotel, donde la función de la interacción es el solicitar información dentro de la temática en la que se comunica, ej. Solicitar hospedaje” (Krashen & Terrell, 1983).

Teniendo en cuenta esta metodología, los profesores son el medio de comunicación de entrada para transmitir a los estudiantes la suficiente cantidad de vocabulario para que puedan expresarse fluidamente en inglés. Para (Simensen, 2010) para lograr esta fluidez se deben enfocar en dos implicaciones en la enseñanza, los estudiantes deben recibir las palabras sueltas y utilizarlas inmediatamente en actividades de expresión que permitan conservarlas en la memoria a largo plazo. Con esta técnica se genera de manera gradual que la enseñanza se enfoque en la competencia comunicativa, la cual se ve reflejada en la práctica de las habilidades, sobre todo cuando el hablante ha alcanzado cierto nivel de proficiencia.

Es como de esta forma que bajo el nombre de “Usuario independiente” se perfila al hablante B2 como aventajado en una lengua extranjera (Consejo de Europa, 2001), pero con “proficiencia operacional limitada”. Esto quiere decir que puede responder adecuadamente bajo situaciones normales. Detalladamente se puede enumerar los atributos de esta nivel dentro de las cuatro habilidades de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL):

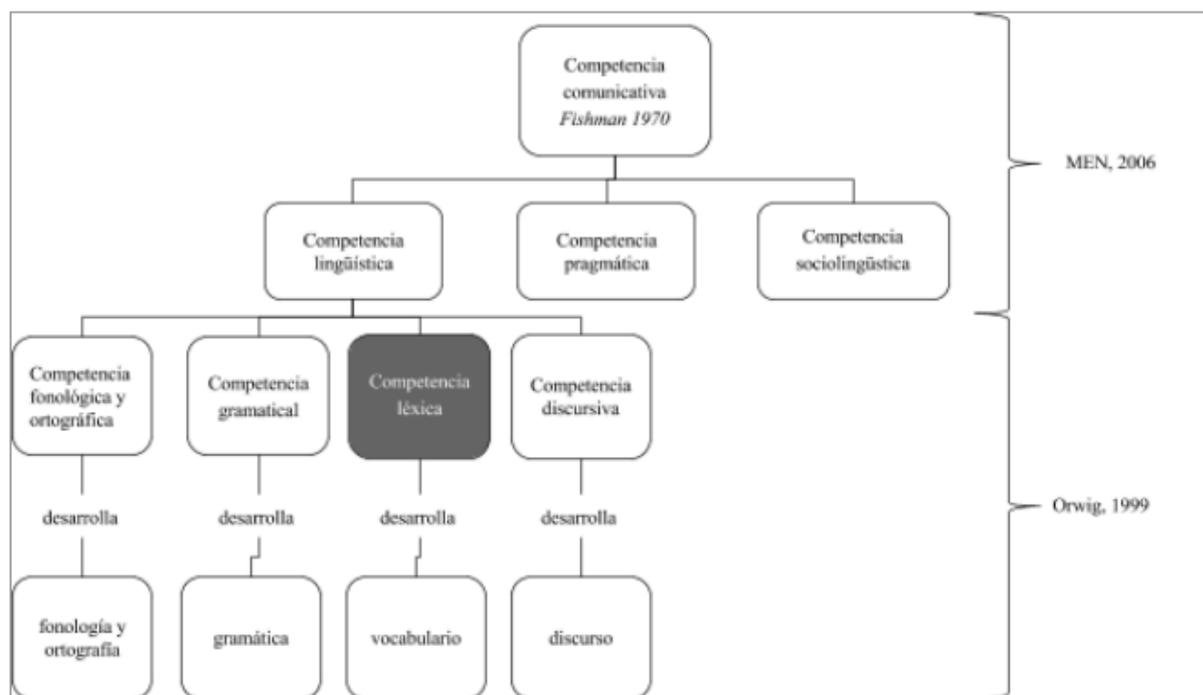
- **Comprensión escrita (Writing):** Entender las ideas principales de un texto complejo que traten temas concretos o abstractos, incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización.
- **Comprensión oral (Listening):** Puede interactuar con un grado de fluidez y espontaneidad que genere una interacción con hablantes nativos muy posiblemente sin tensión alguna.
- **Expresión oral (Speaking):** Tiene un alcance suficiente del idioma para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales, sin que se muestre que está buscando palabras, utilizando oraciones complejas para conseguirlo.
- **Expresión escrita (Writing):** Puede producir textos claros y detallados en un amplio rango de temas y explicar un punto de vista sobre un tema, exponiendo los pros y los contras de varias opciones.

Competencia léxica

Fue Hymes (1972) quien acuñó el término competencia “como la habilidad para usar el conocimiento en un determinado contexto”. Gracias a esta definición el MEN (2006) estableció como punto de referencia que es lo que saben los estudiantes respecto al uso y conocimiento de un idioma, a la competencia comunicativa. Fishman (1970), la define como todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio

regido por reglas de interacción social, definidas por "quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)" (Fishman 1970, p. 2). Dicha competencia se divide en subcompetencias, encabezadas por la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística, que llegan a ser relevantes según el área que desarrollan, por ejemplo la competencia lingüística define las reglas gramaticales, sintácticas y morfológicas.

Para alcanzar mayor comprensión de lo que significa la competencia léxica como subcompetencia dentro de la competencia lingüística y por ende de la competencia comunicativa Orwig (1999) indica que se pueden desarrollar cuatro saberes: la fonología y ortografía, la gramática, el discurso y el vocabulario. Éste último saber es el conocimiento para desarrollar la competencia léxica, la cual a su vez la define como la habilidad para reconocer y usar las palabras de una lengua del mismo modo que los hablantes nativos lo hacen.



Fuente: Orwig (1999)

Fig 3. Mapa jerárquico de la competencia comunicativa y sus subcompetencias

La misma López-Mezquita (2005) menciona que "...saber una palabra no termina ahí sino que implica conocer un complejo número de aspectos", en su tesis doctoral (*La evaluación de la competencia léxica, 2005*) determina que existe un diccionario mental (Aitchison, 1994), que es el conjunto de palabras que un individuo conoce y por otra parte el cómo recuperamos esa información en el momento que se precisa es motivo de estudio.

1. La adquisición de vocabulario y la forma en la que lo organiza en su mente.
2. La recuperación de ese vocabulario desde la mente del hablante para su utilización en expresiones verbales o escritas.

Entonces, para el primer proceso que es la enseñanza del vocabulario en inglés existen algunos parámetros que se deben definir. Primeramente se define como el conjunto de palabras almacenadas en nuestra mente divididas en dos grandes grupos, el vocabulario pasivo y el vocabulario activo (Zechmeister, D'Anna, Hall, Paus and Smith, 1993). Psicológicamente Patterson (1933) define al vocabulario pasivo como el conjunto de

términos que pueden ser reconocidos por un hablante, pero que no son aprendidos porque no fueron sometidos a un proceso de aprendizaje que asocie la palabra con la idea a la que representa, es decir engloba a todas las palabras que un hablante reconoce y por tanto no las utiliza en su expresión verbal o escrita. Para este autor el vocabulario activo reúne a todas las palabras que usamos frecuentemente para comunicarnos, el cual es “dramáticamente reducido” comparado al pasivo.

Para lograr almacenar todas estas palabras en nuestro “diccionario mental”, Pérez-Basanta (2003) define el proceso de adquisición de vocabulario en tres fases: la primera de memorización de las palabras a corto plazo, luego se almacenan siguiendo una organización y finalmente la recuperación de la esta para su uso. El primer componente lo analiza Meara (1996a) quien asegura que se debe distinguir entre alguien que tiene un extenso léxico porque ha aprendido un larga lista de palabras y alguien cuyo vocabulario está estructurado. Para conocer la cantidad de vocabulario que tiene un hablante de inglés se utiliza una prueba inventadas por Nation (1993) conocida como *Vocabulary Levels test*, en la que identificamos cuantas palabras conoce el estudiante, sean estas conocidas, aprendidas o desconocidas.

El tener este conocimiento contabilizado por la cantidad de palabras es importante en la enseñanza del vocabulario, sin embargo para Meara (1996a) la “organización léxica” representa una dimensión mucho más importante que la competencia léxica, y el poder medir esta organización podría ser una forma útil de distinguir a los estudiantes del inglés como lengua extranjera en distintos niveles de proficiencia, conseguida gracias a la teoría de los prototipos de Rosch (Aitchison, 1994), donde las frases comunes están organizadas en categorías, dentro de las cuales hay ciertos términos que ocupan un lugar más central que otros. Con el término de “central” se define a las unidades léxicas que usamos más frecuentemente.

El segundo proceso que es la recuperación del vocabulario desde segmentos organizados de la mente. Si bien Felder y Henriques (1995) afirmaron que los estudiantes memorizan un diez por ciento de lo que leen, veintiséis de lo que oyen, el treinta de lo que ven, el cincuenta de lo que ven y oyen, y el setenta de lo que dicen. Para poder garantizar la utilización del vocabulario se deben agregar didácticas de enseñanza que permitan al estudiante la adaptación, selección, clasificación, secuenciación, e identificación de términos (Thornbury, 2007) dentro de contextos significativos (Morales, 2012). Con estos dos procesos bien aplicados el estudiante podrá aprender cualquier palabra en particular es un proceso acumulativo donde el conocimiento se construye a lo largo de una serie de variados encuentros con la palabra (Nation, 2005).

Constructivismo

El constructivismo es un enfoque pedagógico y uno de sus grandes teóricos fue *Jean Piaget* cuya postura define que a través de un proceso de intercambio entre el aprendiz y el entorno, construye poco a poco una comprensión tanto de sus propias acciones como del mundo externo. Para los teóricos constructivistas no existe un conocimiento absoluto que todos debemos conocer (Ertmer & Timothy, 2007, p.13).

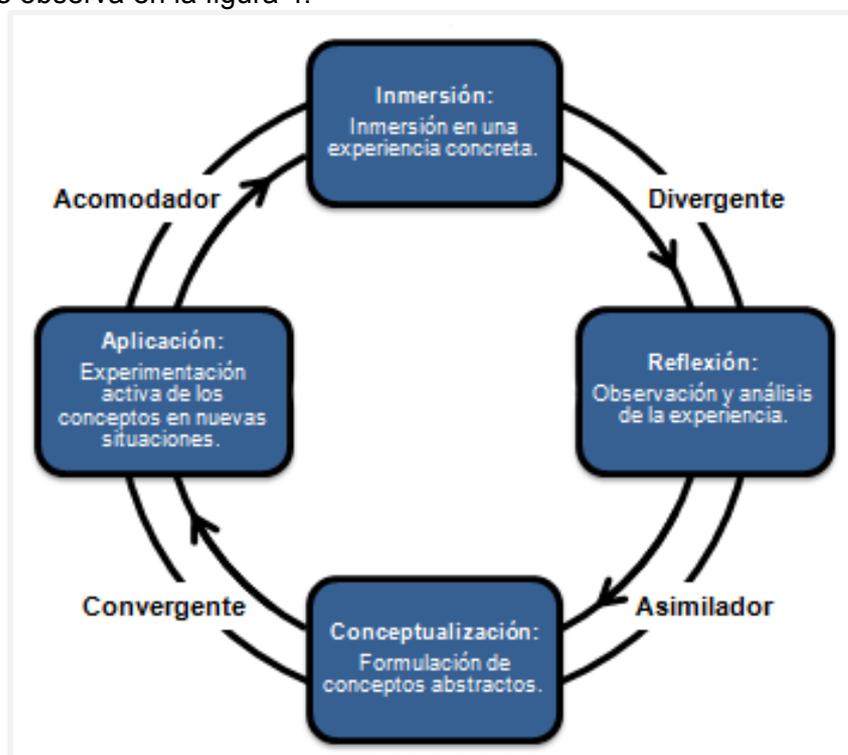
Se propone presentar el componente pedagógico con Piaget & Inhelder (1955) los esquemas mentales que se crean en la mente del aprendiz al construir el conocimiento son conducidos por la experiencia. Esta experiencia puede ser dada en un ámbito escolar por medio de nuevas tecnologías, en el momento que los estudiantes aplican los conceptos en otros contextos fuera del aula, hacia situaciones del mundo real (Requena, 2008). De esta forma el Aprendizaje Experiencial como modelo pedagógico perteneciente al enfoque constructivista toma un papel protagónico.

Aprendizaje Experiencial

La Teoría del Aprendizaje Experiencial (ELT) tiene sus raíces en los trabajos de Dewey, Lewin y Piaget. A diferencia de las teorías cognitivas, que tienden a enfatizar cognición en las relaciones afectivas, y las teorías conductistas, que no permiten ningún papel para la conciencia y la subjetividad en el proceso de aprendizaje, la experiencia juega un papel central en el proceso de esta teoría. Está destinada a ser un enfoque adaptativo que combina la experiencia, la percepción, la cognición y el comportamiento. Investigaciones anteriores han demostrado que los estilos de aprendizaje son influenciados por el tipo de personalidad, la especialización educativa, elección de carrera, puesto de trabajo actual y tareas, y las influencias culturales (Kolb, 1984, Kolb y Kolb, 2005).

Estilos de aprendizaje

Los 4 pasos en el ciclo de Kolb definen las características de cómo suceden sistemáticamente los aprendizajes en este esquema conocido como el “ciclo de aprendizaje de Kolb” como se observa en la figura 4:



Fuente: Kolb (2005)

Fig 4. Ciclo de aprendizaje de Kolb

1. **La inmersión:** Es una experiencia concreta donde el aprendiz realizará una acción dentro de un entorno o contexto. La acción puede ser simplemente observar o puede solicitar alguna intervención más profunda por parte del aprendiz con la idea de que quede grabada en la memoria del estudiante la experiencia.
2. **La reflexión:** Está dada específicamente por la observación y el análisis de una experiencia. En esta instancia el aprendiz hace una recordación de la experiencia y desglosa analíticamente los sucesos experimentados, por medio de la observación puede tener certeza de los pasos, tiempos, y la mayor cantidad de detalles que intervinieron para que suceda el evento.
3. **La conceptualización:** Es la formulación de conceptos abstractos a partir del análisis de la experimentación, el aprendiz puede generar conclusiones y establecer una nueva realidad acerca de los sucesos observados. En esta

instancia la acomodación de Piaget da a lugar al cambio de una concepto por la construcción de uno nuevo.

4. **La aplicación:** Es la experimentación activa de los conceptos en nuevas situaciones, en la que la característica se da por el accionar del aprendiz, el cual es distinto debido a que ha reformulado sus conceptos previos o ha generado nuevos conceptos dados en los pasos previos.

Una vez finalizado este ciclo, se pueden realizar las iteraciones que sean necesarias para optimizar el aprendizaje.

Second Life

Para (Rennie and Morrison, 2008) *Second Life* es un Ambiente Virtual multiusuario tridimensional, donde la gente puede explorar, se comunica y hace negocios. Para los usuarios la facilidad de crear es tan fácil que ha permitido generar diversos proyectos educativos enfocados en los negocios y mercadeo. SL no es un juego y no tiene un objetivo propio de la plataforma.

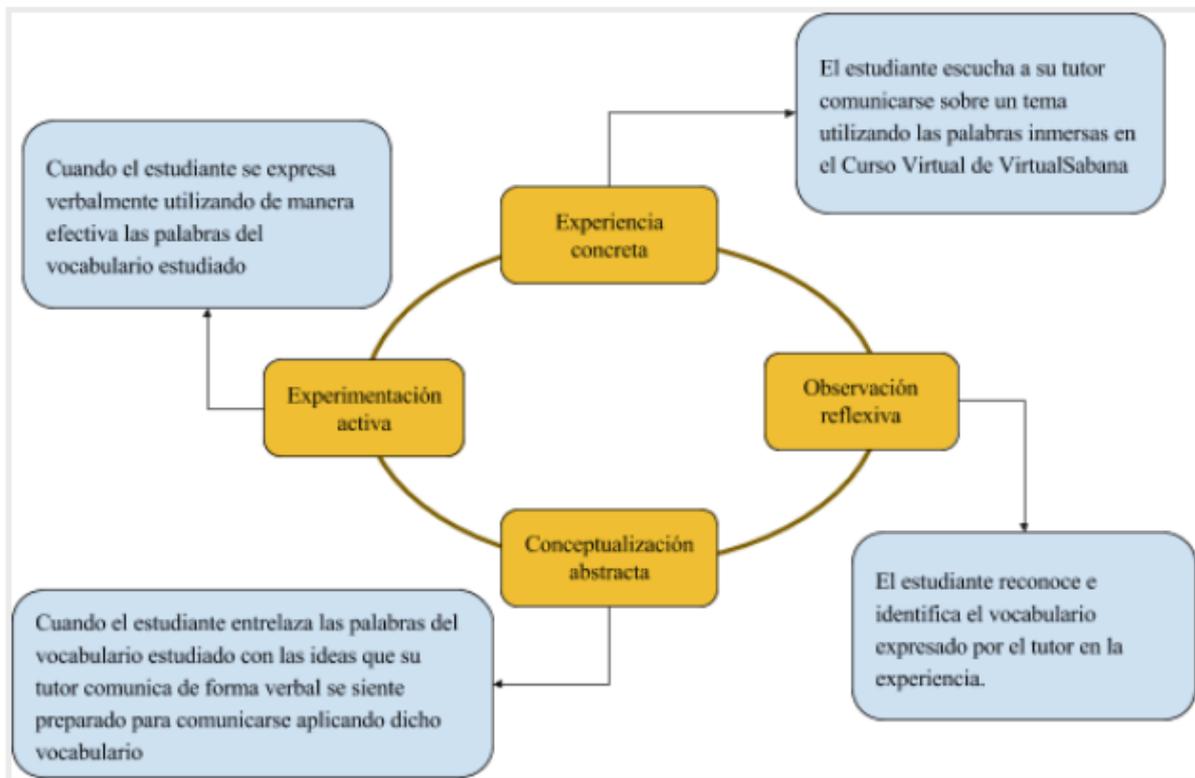
Realidad Virtual

En términos generales, la realidad virtual (VR) es una tecnología que permite a un usuario interactuar con un entorno informático, ya sea real o imaginario. Según Fitzgerald & Riva (2001) "la idea de realidad virtual es que una computadora puede presentar en tres dimensiones (3D) datos numéricos de manera gráfica. Mediante el uso de dispositivos de salida visuales y auditivos, el operador humano puede experimentar el ambiente como si fuera parte del mundo. Este mundo generado por computador puede ser un modelo de un objeto del mundo real, tales como una casa; o un mundo abstracto que no podría concebirse existente en el mundo real, sino que se entiende por el ser humano, como una molécula química o una representación de un conjunto de datos; o podría ser en un mundo de ciencia un creación completamente imaginaria".

Ambiente de Aprendizaje

Para soportar la construcción del conocimiento en un ambiente constructivista aparece el Aprendizaje Experiencial que busca abarcar los diferentes estilos de aprendizaje (Kolb, 1984). Investigaciones anteriores han demostrado que los estilos de aprendizaje son influenciados por el tipo de personalidad, la especialización educativa, elección de carrera, puesto de trabajo actual y tareas, y las influencias culturales (Kolb, 1984). Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988).

Para representar cada una de las fases del ciclo de aprendizaje de Kolb en este AVA se plantean las actividades que van enlazadas a cada uno de los estilos de aprendizajes en la figura 5:



Fuente: Elaboración propia
 Figura 5. Relación del AVA con fases del ciclo de Kolb

El AVA está estructurado en dos fases (una fase de sensibilización y una fase de aplicación). En la fase de sensibilización o inducción se presentarán las herramientas tecnológicas que se utilizarán y el proceso de trabajo que se desarrollará, este paso fase solo contiene una sesión estructurada de esta manera:

1. Inducción del proyecto
2. Práctica presencial de interacción con un tutor con las herramientas tecnológicas en Second Life y el dispositivo de Realidad Virtual

La fase de aplicación está compuesta de 4 sesiones donde se desarrollará el contenido encontrado en los cursos virtuales dispuestos en la plataforma VirtualSabana. Para adaptar este ambiente a la estructura de los enfoques *Flipped classroom* y *Blended learning* cada sesión está estructurada de esta forma:

1. Desarrollo del objeto virtual de aprendizaje (OVA) en la plataforma VirtualSabana.
2. Desarrollo de un cuestionario diagnóstico.
3. Práctica presencial de interacción de un solo estudiante con un tutor para desarrollar la competencia léxica.
4. Realimentación en el uso efectivo del vocabulario calificado mediante rúbrica (anexo 1)
5. Desarrollo de un cuestionario posterior para comprobar la adquisición de vocabulario.

El desarrollo de los OVAs se realiza fuera del horario de las sesiones presenciales y antes, el estudiante podrá hacerlo desde su casa, la universidad o desde donde disponga de un computador. Las prácticas presenciales se realizarán en pequeñas salas reservadas en la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana y en los horarios acordados entre los estudiantes, los tutores y el equipo técnico de Studium. Cada sesión

está compuesta por un estudiante, un tutor y un miembro del equipo técnico y los materiales necesarios para el desarrollo son:

- 2 computadoras con características especificadas por el equipo técnico que soporten la instalación y el funcionamiento de:
 - Second Life
 - Software Oculus Rift
- 1 set de Gafas oculus Rift (para el estudiante)
- 1 cuentas creada en Second Life por cada participante.

Objetivo de aprendizaje

El estudiante de inglés nivel B2 utilizará el vocabulario estudiado, de manera efectiva, en interacciones orales simples a través de un dispositivo de Realidad Virtual en diversos escenarios creados en Second Life.

Contenidos

Los contenidos para este AA fueron extraídos de los módulos dispuestos en la plataforma LMS del Plan Umbrella que coinciden con los contenidos que se quieren desarrollar para estudiantes de inglés B1 según el MCE.

1. **How to give directions (inducción):** En este módulo se realizarán actividades que no desarrollan un aprendizaje cognitivo, más bien se busca desarrollar una habilidad en el manejo de las herramientas tecnológicas que vamos a aplicar durante las siguientes sesiones.



2. **Relationships between friends (módulo 1):** Este es el primero módulo de la fase de aplicación y se realiza la primera interacción verbal en el mundo virtual. El tema central de este módulo es *Building Relationships*.
3. **Storytelling (módulo 3):** En este módulo se realizan interacciones de narración de historias, relativas a libros y al cine. La interacción se da en base a un video visto en un cine dentro del mundo virtual y se discute mientras se pasea por el pueblo.
4. **Discussions about Global problems (modulo 5):** Esta sesión es muy similar a la sesión 2 en estructura, con la diferencia que se hablarán temas de mayor relevancia mundial dentro de un reactor nuclear para contextualizar a los actores dentro de lo que podría ser un causante de catástrofes mundiales.



5. **Art and creativity (módulo 7):** Esta es la sesión final y se desarrollará en un escenario fuera de la isla de la Universidad para poder aprovechar un ambiente diferente y bien construido donde uno puede cambiar los colores y las texturas de algunos objetos lo que propicia a la discusión sobre arte, colores y creatividad.

Aspectos metodológicos

Esta investigación está enmarcada dentro del enfoque cualitativo debido a que "se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto." (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 358). Por eso se ha analizado pertinentemente la población de los participantes dentro del ambiente donde se aplicará dentro de la logística inmersa en el programa semipresencial de inglés de la Universidad de La Sabana.

Si bien el enfoque cualitativo permite entender estos fenómenos y poder entenderlos a partir de un análisis no numérico más bien descriptivo sobre comportamientos, emociones o sentimientos, la teoría fundamentada permite crear "una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (Strauss & Corbin, 2002, p13). Con la idea de que "la teoría emerja a partir de los datos". (Strauss & Corbin, 2002, p14).

El proceso investigativo que está definido rigurosamente por (Strauss & Corbin, 2002, p13) que inicia con la definición de la pregunta que queremos responder. Posteriormente se realizan los pasos más específicos de esta metodología, que son:

- Categorización
- Codificación
- Jerarquización (Red semántica)
- Redacción de memos
- Triangulación de los datos

A partir de estos procesos se puede generar la teoría que se fundamenta en los resultados del procesos de implementación y recolección de datos.

La primera fase de recolección de dato se la realiza durante el proceso de implementación de la propuesta académica, descrita en este documento como ambiente virtual de aprendizaje. La cual contiene cinco momentos de implementación y en cada uno de estos se realizan anotaciones dentro de la bitácora o diario de campo

Y como indica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 376) las fases del proceso investigativo no son secuenciales sino simultáneas, lo que permite manejar varios

instrumentos al mismo tiempo y es el caso de esta investigación puesto que mientras suceden los procesos pedagógicos del ambiente el investigador completará la rúbrica de uso efectivo del vocabulario adaptada a partir de un examen internacional *TOEFL*. Con este instrumento se comprueba la frecuencia y calidad de uso del vocabulario dentro de los parámetros, que va desde no usar el vocabulario hasta hacer uso efectivo de este.

Para finalizar este proceso se utilizará entrevista semiestructurada aplicadas a cada uno de los participantes porque de esta forma lograremos una construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). Para conocer exactamente lo que estamos buscando se debe equilibrar la cantidad de preguntas con la calidad, se empleó tres aspectos esenciales para crear la entrevista, aspectos prácticos para mantener la atención del entrevistado, aspectos éticos sobre la influencia de la entrevista sobre el programa y aspectos teóricos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 376).

Resultados

Se han recolectado tres tipos de resultados según las entrevistas realizadas. En el primero se menciona que el programa de Realidad Virtual combinado con Mundos Virtuales representa una contribución para los profesionales miembros de la comunidad universitaria que no tiene la posibilidad de practicar Inglés de forma directa. Los escenarios en los que se desarrollaron las actividades generaron estaban de acuerdo a las prácticas de idiomas y los temas impartidos en clases.

Como segundo tipo de resultado, los estudiantes mencionaron que las prácticas necesitaban un elemento más atrayente que los enganche en los mundos virtuales. Se podría decir que se agreguen elementos de juego. Además que deberían existir más prácticas como estas en todas las lecciones porque permiten un acercamiento con el idioma un poco más inmersivo.

Finalmente estaban los estudiantes que consideran que las prácticas con Realidad Virtual afectan físicamente su desempeño. La imperiosa necesidad de dialogar con el tutor no permite que se desenvuelva el idioma de forma óptima, se necesitan más personas que interactúen con uno mismo. Si bien concuerda con los anteriores casos que es la forma más próxima que han tenido con el idioma, sienten que están mucho más cómodos realizando las prácticas orales en clases.

Conclusiones

Debido a la novedad de las herramientas tecnológicas se ha podido observar que los participantes de la investigación tienen respuestas muy diversas. Todos coinciden en que la factibilidad de tener Realidad Virtual hoy en día ha mejorado su desempeño en el idioma y que es posible desarrollar la competencia léxica y comunicativa mediante los Mundos Virtuales.

Algunos se mostraron reacios por el aspecto físico que conlleva mantenerse con las gafas de Realidad Virtual por mucho tiempo. Pero más que eso, es un pretexto para demostrar que todavía necesitan mejorar sus habilidades comunicativas en escenarios reales de interacción con el idioma Inglés.

La experiencia de aprendizaje fue motivante y consiguieron disfrutar los paisajes y ambientes preparados para las prácticas, lo que de alguna manera genera autonomía en preparar los temas previos a las sesiones y desarrollar sus habilidades sociales, como perder el miedo a hablar en Inglés.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Andreas, K., et al., Fostering collaborative learning in Second Life: Metaphors and affordances, *Computers & Education* (2010), doi:10.1016/j.compedu.2010.02.021
- Aspera, A. L. G., & Hernández, G. C. (2011). La realidad virtual inmersiva en ambientes inteligentes de aprendizaje. Un caso en la educación superior. *Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 9(2), 122–137. <http://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.42>
- Berns, A, Palomo-Duarte, M., Doderó, J. M. (2013). Using a 3D Online Game to Assess Students' Foreign Language Acquisition and Communicative Competence. *Scaling up*
- Bransford, J., & Gawel, D. (2006). Thoughts on Second Life and learning. In D. Livingstone & J. Kemp (Eds.), *Proceedings of the Second Life education workshop at the Second Life community convention*. UK: University of Paisley.
- Castiblanco, K. (2013). Enhancing Oral Fluency Through Task-Fluency Discussions in Second Life, 103.
- Chen, C. J., Toh, S. C., & Ismail, W. M. F. W. (2005). Are Learning Styles Relevant To Virtual Reality? *Journal of Research on Technology in Education*, 5191(2), 123–141. <http://doi.org/10.1080/15391523.2005.10782453>
- Coll, César (2009), "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en CARNEIRO Roberto, Juan Carlos TOSCANO y Tamara DÍAZ (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo*. Estrasburgo. Cambridge University Press. Extraído de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Ertmer, P., & Timothy, N. (2007). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño instruccional. *Aprendiendo En Línea*, 6(4), 50–72.
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annuals*
- Fishman, Joshua. 1970. *Sociolinguistics: A brief introduction*. Mass.: Newbury House.
- Fitzgerald, M. and Riva, G. (2001). Virtual reality. In Beolchi, L. (Ed.), *Telemedicine Glossary*. European Commission-DG INFSO, pp. 327–329.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. McGrawHill.
- Hislope, K. (2008). Language learning in a virtual world. *The International Journal of Learning*, 15(11), 51-58.
- Hundsberger, S. (2009). Foreign language learning in Second Life and the implications for resource provision in academic libraries.
- Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Inhelder, Bórbel Piaget, Jean (1985) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Janesick, Valerie J. (1998): "Stretching" exercises for qualitative researchers. Thousand Oaks: SAGE
- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T., & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in Second Life: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 77–101. <http://doi.org/10.1080/09588221.2010.538699>
- Keefe, James (1988) *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual del examinador*, Reston VA: Asociación Nacional de Principal Escuela de Secundaria.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, Calif: Alemany Press.

- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- López-Mezquita, M. T. (2005). La evaluación de la competencia léxica: Test de Vocabulario. Su fiabilidad y validez. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Meara, P. (1996) The dimension of lexical competence. In: Brown, G. et al. (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 35–54.
- Meara, P. M. (1996b). The third dimension of lexical competence. Paper presented at the AILA Congress. Jyväskylä
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. 6-9. Extraído de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morales, L. M (2012). The acquisition of vocabulary through three memory strategies (Master's thesis). Universidad de La Sabana, Colombia.
- Nation, I.S.P. (1993) [Vocabulary size, growth and use](#). In *The Bilingual Lexicon*. R. Schreuder and B. Weltens (eds.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 115-134.
- Nation, P. (2005). Teaching Vocabulary. *The Asian EFL Journal*, 7(3), 47-54. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/September_2005_EBook_editions.pdf
- Orwig, C. (1999). Aspects of Communicative Competence. Extract from the Lingualinks library, version 3.5, published on CD-Rom by SIL international.
- Parra, D., Medina, R. (2014) *Unleashing the Power of Blended Learning and Flipped Classroom for English as a Foreign Language Learning: Three Spheres of Challenges and Strategies in a Higher Education Institution in Colombia*. Ponencia presentada en la Séptima Conferencia Internacional de Educación, Investigación en Innovación, ICERI, Sevilla, España. Noviembre 17-10, 2014.
- Patterson, A. (1933). Some Psychological Aspects of Reading a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 17(8), 575-578. doi:1. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/314991> doi:1
- Perez Cañado, M. L. (2010) Using virtual learning environments and computer-mediated communication to enhance the lexical competence of pre-service English teachers: a quantitative and qualitative study, *Computer Assisted Language Learning*, 23:2, 129-150, DOI: 10.1080/09588221003666222
- Pérez Basanta, C. (2004). Pedagogic aspects of the design and content of an online course for the development of lexical competence: ADELEX. *ReCALL*, 16(01), 20–40. <http://doi.org/10.1017/S095834400400031X>
- Requena, S. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías : aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 5, 26–35. <http://doi.org/Vo.5 No.2>
- Rennie, F., & Morrison, T. M. (2008). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. Routledge.
- Siemensen, A.M. (2010). Fluidez: un objetivo en la enseñanza y el criterio de evaluación. En *Acta Didactica Noruega - revista para la investigación didáctica y el desarrollo en Noruega*. Vol.4 Volumen Nr. 1, (pp. 1- 13).
- Strauss A., Corbin J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa: Técnicas y diseños para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía, Sage Publications. Inc. Medellín, Colombia
- Universidad de La Sabana. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Chía, Colombia. 12p. http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Planeacion/documentos_institucionales/2_Proyecto_Educativo_Institucional_-_PEI.pdf
- Universidad de La Sabana. (2012). *Misión y Visión Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras*. <http://www.unisabana.edu.co/unidades/departamento-de-lenguas-y-culturas-extranjeras/mision-vision/>

Thornbury, S. (2007). *How to teach vocabulary*. (5th ed.). Harlow: Pearson Longman.

Zechmeister, EB, C D'Anna, JW Hall, CH Paus and JA Smith Metacognitive and Other Knowledge about the Mental Lexicon: Do We Know How Many Words We Know? *Applied Linguistics* 14,2(1993),188206

Zakeri, J., & Khatibi, M. B. (2014). A Much-needed Boost to EFL Learners' Vocabulary; The Role of Associative Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1983–1990. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.632>