



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número:3 Artículo no.:30 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.

TÍTULO: La morfología para el desarrollo de vocabulario en inglés con los estudiantes de cuarto nivel de la extensión Cambridge de la ESPOCH período octubre - diciembre 2016.

AUTORES:

1. Máster. Luis Francisco Mantilla Cabrera.
2. Máster. César Augusto Narváez Vilema.
3. Máster. Mayra Alexandra Carrillo Rodríguez.
4. Lic. Ximena Gabriela Ortiz Orellana.
5. Lic. Mónica Paulina León Rodríguez.
6. Lic. Johanna Maritza Arrobo Coronel.

RESUMEN: Para algunos autores, la morfología explícita es desencadenante de procesos sintácticos, para otros, los desencadenantes resultan los valores de los componentes abstractos que no guardan una relación directa con el léxico o la morfología explícita. Se realizó un estudio de intervención sobre la morfología para el desarrollo de vocabulario en inglés con los estudiantes de cuarto nivel de la extensión Cambridge de la ESPOCH durante el periodo octubre - diciembre 2016. Se estudiaron 27 alumnos a los que se les aplicó una guía de observación antes-después modificada. Las variables fueron Inflexión, Derivación, Compuestos y Language que se midieron por puntos.

PALABRAS CLAVES: morfología, desarrollo de vocabulario en inglés, enseñanza del inglés.

TITLE: Morphology for the development of English vocabulary with the fourth level students of ESPOCH Cambridge extension. October - December 2016.

AUTHORS:

1. Máster. Luis Francisco Mantilla Cabrera.
2. Máster. César Augusto Narváez Vilema.
3. Máster. Mayra Alexandra Carrillo Rodríguez.
4. Lic. Ximena Gabriela Ortiz Orellana.
5. Lic. Mónica Paulina León Rodríguez.
6. Lic. Johanna Maritza Arrobo Coronel.

ABSTRACT: For some authors, the explicit morphology is the trigger of syntactic processes, for others, the triggers are the values of the abstract components that do not have a direct relation with the lexicon or the explicit morphology. An intervention study on the morphology for the development of vocabulary in English was carried out with the fourth level students of the Cambridge extension of the ESPOCH during the period October - December 2016. 27 students were studied, to whom a modified before-after observation guide was applied. The variables were Inflection, Derivation, Compounds and Language that were measured by points.

KEY WORDS: Morphology, vocabulary development in English, teaching English.

INTRODUCCIÓN.

Habitualmente, el vocabulario se asimilaba a través de listados que el estudiante repetía de forma automática hasta interiorizar los significados, así se concebía la estructura más común del aprendizaje del inglés.

Entre las décadas de los 60 y 80, el papel de la terminología disminuyó en significación para basarse en la morfología y la sintaxis; después la competencia comunicativa se impone por medio del enfoque nocional-funcional que suministraba los instrumentos y habilidades para el desarrollo oral en diversos contextos de la vida diaria.

La problemática de cómo los estudiantes aprenden el léxico resulta la más compleja de mensurar por ser un componente hondamente individualizado. Los educandos manifiestan un conocimiento a nivel cognitivo de cómo se estructura el lenguaje y arriban al espacio áulico con un conjunto de pericias lingüísticas, experiencias y motivación personalizada (Vivanco, 2001).

Los sistemas fonológicos de las lenguas están compuestos, por una parte, por un repertorio de sonidos pertenecientes a la lengua, la lista de fonemas; y por otra, se presenta un sistema que detalla cómo se renuevan estos fonemas (que devienen en formas abstractas y psicológicas) en el habla real; o sea, cómo incide el ambiente real en la pronunciación específica de cada fonema: denominadas reglas alofónicas (un alófono se relaciona con la ejecución concreta y real de un fonema). En último lugar, se manifiesta un tercer elemento que congrega las reglas de composición de fonemas que están autorizadas o vedadas en cada lengua. Dichos componentes guardan notable significación a la hora de analizar desde un enfoque contrastivo el inglés y el español (Valenzuela, 2002).

En discrepancia con lo que se presenta en los planos fonológicos y sintácticos, García y Ambadianc (1999) plantean, que la morfología manifiesta en sus dos subcomponentes: derivativo y flexivo, tanto formas regulares como irregulares; por ejemplo, en el proceso de la flexión verbal, el subcomponente regular está compuesto por las formas resultantes de la adjunción regular y transparente de uno o más afijos flexivos a una base verbal expresa (raíz o tema) que no se encuentra sujeta a la alomorfía, mientras que el subcomponente irregular no presume una relación formal transparente entre base y forma flexionada.

Por su parte, la comprensión lectora se conforma como un proceso comunicativo en el que el lector actúa enérgicamente esgrimiendo todo el conocimiento lingüístico y no lingüístico que tiene. Tomando como base este presupuesto se han determinado modelos que pretenden puntualizar la relación texto-lector y se han caracterizado los componentes que forman parte de este proceso. Tanto la relación texto-lector como la intervención de dichos elementos tiene lugar debido a los varios mecanismos de inferencia que el lector pone en práctica.

Una de las clases esenciales de inferencia es la denominada léxica, que entena al lector para que pueda corresponder su conocimiento anterior con el léxico textual al que desafía. La investigación de las inferencias léxicas puede presumir el quid dentro del contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras en cuanto al desarrollo no solamente de técnicas de aprendizaje de vocabulario sino además el propio proceso de comprensión lectora en la L2. El empleo de inferencias, en otro sentido, no requiere constantemente un resultado positivo y por esta razón resulta todavía más urgente su análisis y escrutinio cuando la meta se relaciona con el establecimiento de las implicaciones pedagógicas oportunas (Fernández y Mena, 1997).

Las destrezas de reconocimiento de palabras contienen una mezcla de habilidades fonológicas y visuales. La descodificación resulta necesaria y ventajosa cuando el estudiante se enfrenta a voces poco conocidas o en cierta medida, complejas. Además, conformar un vocabulario visual u ortográfico en la memoria a futuro resulta sustancial para la lectura de palabras ya que favorece el perfeccionamiento de una lectura fluida y de la asimilación textual. Por este motivo, la praxis auxiliada con materiales consecuentes con la edad del estudiante permite el desarrollo de la fluidez en el reconocimiento de las voces. Las destrezas de escritura se despliegan a la par del proceso de aprendizaje de la lectura. Cuando el estudiante aprende la normativa de correspondencia grafema-fonema también aprende normativas de conversión fonema-grafema. Un estudio con estudiantes monolingües de habla inglesa ha confirmado que la lectura y escritura son procesos cognitivos y

lingüísticos, aunque también procesos ortográficos específicos e individualizados (Jiménez y O'Shanahan, 2010).

La correspondencia cercana entre el idioma y el contenido instituye la condición de integrar la enseñanza de ambos. Los paradigmas conceptuales instauran que el idioma resulta el mecanismo primordial de la enseñanza y el instrumento fundamental para establecer relaciones interpersonales. En general, la enseñanza del idioma tiene lugar en el espacio áulico, así, las intenciones del ambiente comunicativo se conectan con el aprendizaje de los significados académicos (Malavé, 1996).

Para la investigadora (Licerias, 2001), la morfología explícita sostiene el valor de desencadenante de procesos sintácticos, no así para Chomsky (1995), donde los desencadenantes se conforman como valores de los rasgos abstractos que no guardan una relación directa, indirecta más bien, con el léxico o la morfología explícita, con la consecuente preocupación por la búsqueda de elementos. Es así que, en la propuesta chomskiana conocida como el Programa Minimalista, las distinciones de las categorías gramaticales se conforman como elementos a cargo del funcionamiento del aparato sintáctico que estructura el material del que se valen las interfaces perceptuales (morfofonológica) y conceptual (la forma lógica y semántica).

Los procesos de asimilación y aprendizaje de la morfología por parte de estudiantes hispanohablantes de lengua inglesa y de los estudiantes nativos ingleses podrán ser análogos, sobre todo en lo concerniente al marcador de la forma progresiva y al morfema -s de plural, puesto que su proceso de formación resulta equivalente en ambas lenguas y, por ende, se visualizan claramente dos ejemplos de transferencia positiva (Moya y Jiménez, 2004).

Tras estos antecedentes, resulta necesario resaltar la significación de este tipo de estudios, sobre todo en su incidencia en el entramado social universitario y profesional ecuatoriano.

DESARROLLO.

Metodología.

Se realizó un estudio de intervención sobre la morfología para el desarrollo de vocabulario en inglés con los estudiantes de cuarto nivel de la extensión Cambridge de la ESPOCH durante el periodo octubre - diciembre 2016. Se estudiaron 27 alumnos a los que se les aplicó una guía de observación antes-después modificada. Se aplicaron técnicas creativas basadas en la Morfología inglesa para mejorar aspectos relacionado con el vocabulario en inglés. Se realizaron actividades prácticas con ejercicios de inflexiones y derivaciones. Estas actividades permitieron incrementar el número de palabras y la correcta utilización de las mismas en un contexto determinado.

De acuerdo con Lieber & Štekauer, (2014), la inflexión permite a los estudiantes coordinar unas palabras con otras y la derivación ayuda a los estudiantes a modificar y relacionar palabras en el contexto de frases y oraciones.

Las variables fueron Inflexión, Derivación, Compuestos y Language que se midieron por puntos. La Derivación fue la que se distribuyó Normal (previa comprobación de supuestos a través de la prueba no paramétrica Shapiro-Wilk y homogeneidad de varianzas por la prueba de Levene) por lo que se le calculó la media, el error estándar de la media (este con el objetivo de hacer inferencias a una población) y se le aplicó la prueba Comparación de medias para identificar posible diferencia de medias entre el pre-test y el post-test; sus resultados fueron tabulados y graficado. Para el caso de las otras tres variables, al no tener distribución Normal, se les calculó la mediana y el rango intercuartílico y como prueba de hipótesis se realizó la prueba Rangos con signo de Wilcoxon. Se empleó un nivel de significación del 5% para todas las pruebas de hipótesis.

Resultados.

Para la Inflexión, puede verse en la tabla 1, que la mediana del pre-test fue mayor que la del post-test, con 17 puntos (Rango intercuartílico= 7 puntos). Para identificar posible diferencia de medianas en ambos tests se realizó la prueba de Rangos con signo de Wilcoxon al no distribuirse Normal (Prueba Shapiro Wilk en pre-test: Estadístico= 0,896 y valor $p= 0,011$ y Prueba Shapiro Wilk en post-test: Estadístico= 0,917 y valor $p= 0,034$), la cual fue estadísticamente significativa ($Z= -4,630$ y valor $p= 0,000$). Puede afirmarse con un nivel de significación del 5% que hubo diferencia en las medianas, y el valor mayor se obtuvo en el pre-test; es decir, con la intervención disminuyeron significativamente los errores en la Inflexión.

Tabla 1. Resultados de la prueba Rangos con signo de Wilcoxon para la Inflexión.

Compuestos	Mediana	Rango intercuartil	Estadístico de contraste ¹	Valor p
Pre-test	17	7	-4,630	0,000*
Post-test	12	8		

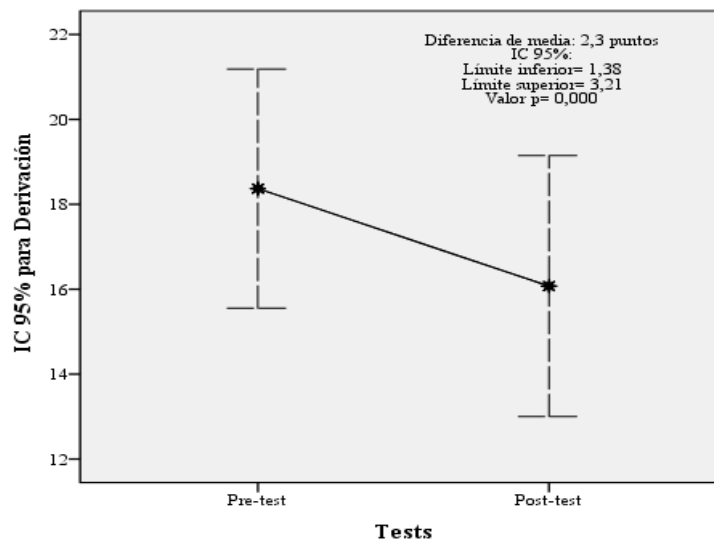
Nota: 1: Estadístico Z, *: $p < 0,05$

En el caso de la Derivación, que sí tuvo distribución Normal (Prueba Shapiro-Wilk en pre-test: Estadístico= 0,954 y valor $p= 0,271$ y Prueba Shapiro Wilk en post-test: Estadístico= 0,961 y valor $p= 0,385$) la media en el caso del pre-test fue de 18,4 puntos (Error estándar de la media= 1,37) mientras que para el post-test fue de 16,1 puntos (Error estándar de la media= 1,50). En el gráfico de medias puede verse que impresiona no existir diferencia de medias, al solaparse ambas; no obstante, al realizar la prueba paramétrica Comparación de medias para muestras apareadas se obtuvo una diferencia de 2,30 puntos (Error estándar de la diferencia de medias relacionadas= 0,45)

la cual fue significativa ($t= 5,149$, 26 grados de libertad, $p= 0,000$ e IC 95%: Límite inferior= 1,380 y Límite superior= 3,213).

Con un nivel de confianza del 95% puede plantearse que existe suficiente evidencia para decir que la diferencia de medias de los errores de la Derivación a nivel poblacional se encuentra entre 1,380 y 3,213 puntos; es decir, existió verdadera diferencia de medias entre el pre-test y el post-test, donde los errores fueron menos después de aplicada la intervención.

Gráfico 1. Resultados de la comparación de medias para muestras apareadas para la Derivación.



Se aprecia en la tabla 2, que para Compuestos la mediana fue ligeramente mayor con 3 puntos (Rango intercuartílico= 3 puntos). Se procedió a identificar posible diferencia de medianas en ambos tests para lo cual se realizó la prueba de Rangos con signo de Wilcoxon al no distribuirse Normal (Prueba Shapiro Wilk en el pre-test: Estadístico= 0,918 y valor $p= 0,034$ y Prueba Shapiro Wilk en el post-test: Estadístico= 0,888 y valor $p= 0,007$) la cual fue estadísticamente significativa ($Z= -4,524$ y valor $p= 0,000$). Con un nivel de significación del 5% puede plantearse que hubo verdadera diferencia en las medianas de ambos tests, donde el valor de la mediana fue mayor en el pre-test; es decir, con la intervención disminuyeron significativamente los errores en Compuestos.

Tabla 2. Resultados de la prueba Rangos con signo de Wilcoxon para Compuestos.

Compuestos	Mediana	Rango intercuartil	Estadístico de contraste ¹	Valor p
Pre-test	3	3	-4,524	0,000*
Post-test	2	3		

Nota: 1: Estadístico Z, *: $p < 0,05$

Cuando se analizan los resultados de ambos test se tiene que la mediana fue mayor para el pre-test, con 33 puntos (Rango intercuartílico= 17 puntos); en el post-test la mediana fue de 28 puntos (Rango intercuartílico= 11 puntos). Se identificó posible diferencia de medianas en ambos tests a través de la prueba de Rangos con signo de Wilcoxon al no distribuirse Normal (Prueba Shapiro Wilk en el pre-test: Estadístico= 0,872 y valor $p= 0,003$ y Prueba Shapiro Wilk en el post-test: Estadístico= 0,875 y valor $p= 0,008$) la cual fue estadísticamente significativa ($Z= -4,498$ y valor $p= 0,000$). Se plantea que, con un nivel de significación del 5%, puede decirse que hubo verdadera diferencia en las medianas de los tests, donde el valor de la mediana fue mayor en caso del pre-test; es decir, con la intervención se lograron disminuir significativamente los errores morfológicos estudiados.

En Language el valor de la mediana en el pre-test fue menor, con 2 puntos (Rango intercuartílico= 2 puntos); en el post-test tuvo un valor de 3 puntos (Rango intercuartílico= 2 puntos), como se visualiza en la tabla 3. Se realizó la prueba de Rangos con signo de Wilcoxon al no distribuirse Normal (Prueba Shapiro Wilk en el pre-test: Estadístico= 0,911 y valor $p= 0,024$ y Prueba Shapiro Wilk en el post-test: Estadístico= 0,901 y valor $p= 0,014$) que fue estadísticamente significativa ($Z= -4,134$ y valor $p= 0,000$). Con un nivel de significación del 5%, puede afirmarse que hubo verdadera diferencia en las medianas de Language, donde el valor de la mediana fue mayor en caso

del post-test; es decir, con la intervención se logró mejorar significativamente los valores en Language.

Tabla 3. Resultados de la prueba Rangos con signo de Wilcoxon para Language.

Test	Mediana	Rango intercuartil	Estadístico de contraste ¹	Valor p
Pre-test	2	2	-4,134	0,000*
Post-test	3	2		

Nota: 1: Estadístico Z, *: $p < 0,05$

Desde perspectivas historiográficas hasta didácticas, varias investigaciones han realizado un estudio de intervención sobre la morfología para el desarrollo del vocabulario en diversos sujetos de aprendizaje (Ruiz, 2008); (Trebucq, García y Strieder, 2014); (Marín, 2013).

Torre, Martín, Ibáñez, González y Caballero (2008) sientan las bases empíricas y metodológicas para la creación de una base de datos léxica que analice la morfología derivativa del inglés antiguo. A través de la comparación de los Diccionario de Clark Hall, Bosworth-Toller y Dictionary of Old English, los autores establecen un inventario de predicados compuesto por 38.028 registros, de los cuales 16.640 son nombres, 5.784 adjetivos, 5.619 verbos, 1.652 adverbios, 128 afijos, 80 adposiciones, y 115 pertenecen a categorías gramaticales menores.

En tanto, Arias (2013) plantea que las posibles transformaciones en la competencia gramatical derivadas del empleo de blogging y microblogging, provocan una mejora por parte de los estudiantes en la estructuración de la lengua, en el desarrollo del vocabulario, en la utilización de signos de puntuación y en el plano ortográfico, si bien no de forma total. Aunque el grupo de control no mejoró en relación con el pos test (control pos test: 8.5/ control pre test: 8.6), sí lo hizo el grupo experimental (pos test: 7.7/ control pre test: 7.6). El 100% de los estudiantes entrevistados se

mostró de acuerdo con haber notado una mejora en la competencia gramatical a través del empleo de herramientas Web 2.0.

Rueda y López (2016) demostraron, mediante un meta-análisis, la incidencia de las intervenciones en conciencia morfológica sobre la escritura, lectura, comprensión y vocabulario de los estudiantes. Su investigación incluyó en el meta-análisis 31 estudios, provenientes de 19 artículos que cumplieron los criterios de selección. La instrucción en conciencia morfológica tuvo un tamaño del efecto medio alto y significativo en las variables de alfabetización bajo análisis. En lectura, $g=0.473$, $SE=0.096$, $CI=0.284$ a 0.662 , $p=.000$, escritura, $g= 0.491$, $SE=0.078$, $CI=0.339$ a 0.643 , $p= .000$, comprensión, $g=0.468$, $SE=0.123$, $CI=0.227$ a 0.708 , $p=.000$ y vocabulario, $g=0.501$, $SE=0.152$, $CI=0.203$ a 0.798 , $p=.001$. El test de heterogeneidad Q resulta significativo solamente en escritura, razón por la cual fueron examinadas otras variables moderadoras, y no se halló diferencias entre los grupos. Se expone que el entrenamiento en conciencia morfológica incide notablemente en la lectura, vocabulario y comprensión de los estudiantes sin y con dificultades lectoras.

El empleo del conocimiento morfológico para determinar el significado de voces no conocidas resulta un mecanismo centrado en que su forma se maneja por modelos que pueden ser reconocidos a partir de lexemas, sufijos y prefijos. Dicha estrategia resulta útil en la lengua inglesa ya que gran parte de las voces con contenido léxico pueden cambiar su forma a través de prefijos y sufijos. No obstante, pueden presentarse errores ya que el conocimiento sobre derivación no puede ser aplicado en la totalidad de ejemplos, por la procedencia plural de la derivación léxica (Pérez, 2004).

CONCLUSIONES.

La interacción de palabras y la identificación morfológica deben ser entendidas como un proceso para la producción del lenguaje, puesto que el empleo de la morfosintaxis (de las reglas de la morfología y la sintaxis en conjunto) permite al estudiante alcanzar un mayor control en su destreza

comunicativa. La morfología y la sintaxis resultan, además, las claves gramaticales más significativas por el rol que desempeñan en la inferencia del significado de las palabras.

Si bien para algunos autores la morfología explícita posee esa valía de desencadenante de procesos sintácticos, para otros, los desencadenantes resultan los valores de los componentes abstractos que no guardan una relación directa con el léxico o la morfología explícita. De esta manera, los componentes de las categorías gramaticales se conforman como los elementos que rectoran el funcionamiento del sistema sintáctico, más las interfaces perceptuales (morfofonológica) y conceptual (la forma lógica y semántica).

Resulta importante la aplicación de estudio de intervención sobre la morfología para el desarrollo de vocabulario en inglés a partir del estudio de las variables inflexión, derivación, compuestos y language.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Arias, L. D. (2013). La adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el trabajo con blogging y microblogging por parte de un grupo de docentes en formación (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
2. Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
3. Fernández, P. y Mena, F. (1997). Inferencia Léxica en la comprensión lectora de textos en inglés como L2. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 612, 349-363.
4. García, I. y Ambadianc, T. (1999). Organización del componente morfológico y errores de aprendizaje: el caso de la flexión verbal en inglés y español. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 55-76.
5. Jiménez, J. E. y O'Shanahan, I. (2010). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE. UU. *Revista Iberoamericana de Educación*.

6. Licerias, J. M. (2001). La teoría lingüística y la composición nominal del español y del inglés. En P. Fernández and J. M. Bravo. *Pathways in Translation*. Valladolid: S.A.E. University of Valladolid.
7. Lieber, R., & Štekauer, P. (2014). *The Oxford Handbook of Derivational Morphology*. Oxford University Press.
8. Malavé, M. (1996). Fundamentos cognoscitivos: la enseñanza del inglés como segundo idioma mediante un enfoque multidisciplinario. *NYSABE Journal*, 11, 1-25.
9. Marín, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra, Revista Científica ESEC*, 8, 182-198.
10. Moya, A. J. y Jiménez, M. J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Lenguaje y textos*, 22, 63-80.
11. Pérez, M. I. (2004). *Diseño de webquests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora (tesis doctoral)*. Universidad de Granada, España.
12. Ramírez, C. (2013). El reto de enseñar una lengua extranjera en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Artículo no.3. Año: I. Número: II. Período: Junio-Septiembre, 2013.
https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200003870-3c5c63d53e/Sept%2C%202013-Art.3El%20reto%20de%20ense%C3%B1ar%20una%20lengua%20extranjera%20en%20M%C3%A9xico.pdf
13. Rueda, M. I. y López, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *Anales de Psicología*, 32(1), 60-71.

14. Ruiz, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En R. Monroy y A. Sánchez. 25 años de lingüística en España, Universidad del País Vaco, 413-419.
15. Torre, R., Martín, J., Ibáñez, A., González, E. y Caballero, L. (2008). Fundamentos empíricos y metodológicos de una base de datos léxica de la morfología derivativa del inglés antiguo. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 3, 129-144.
16. Trebucq, M. D., García, E. y Strieder, M. S. (2014). Incremento del léxico inglés por derivación morfológica: impacto en la comprensión lectora. *Actas Congreso Nacional Subsele Cátedra Unesco UNR*, 1(1), 1-7.
17. Valenzuela, J. (2002). *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general*. España: Universidad de Murcia.
18. Velázquez, H. (2013). Fundamentos teóricos para un mejor aprendizaje del idioma Inglés a partir de textos orales y escritos en estudiantes de tercer año de Secundaria Básica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Artículo no.1. Año: I. Número: II. Período: Junio-Septiembre, 2013. Recuperado de:
https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/_files/200000061-0f4b610449/Fundamentos%20te%C3%B3ricos%20para%20un%20mejor%20aprendizaje%20del%20idioma%20Ingl%C3%A9s%20a%20partir%20de%20textos%20orales%20y%20escritos%20en%20estudiantes%20de%20tercer%20a%C3%B1o%20de%20Secundaria%20B%C3%A1sica.pdf
19. Vivanco, V. (2001). La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12, 177-187.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Aguilar, A. (2015). La Enseñanza de la Morfología a través del Enfoque Comunicativo y el Aprendizaje Cooperativo en Educación Secundaria: Propuesta Práctica. Didáctica. Lengua y Literatura, 27, 15-33. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/51296/47599>
2. Quidel, D., Rojas, J., Arévalo, L., Ñancucho, C. y Ortiz, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de Escuelas Públicas. Revista de Comunicación Vivat Academia (129), 34-56. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752889005.pdf>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Luis Francisco Mantilla Cabrera.** Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Inglés. Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español-Inglés Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: luis.mantilla@esPOCH.edu.ec
2. **César Augusto Narváez Vilema.** Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Inglés. Máster en Gerencia y Liderazgo Educacional. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: cesar.narvaezv@esPOCH.edu.ec
3. **Mayra Alexandra Carrillo Rodríguez.** Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Inglés. Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español-Inglés. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: mayra.carrillo@esPOCH.edu.ec
4. **Lic. Ximena Gabriela Ortiz Orellana.** Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Inglés. Instituto Tecnológico Superior "Riobamba". Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: gaby_ortizorellana@yahoo.com

5. Lic. Mónica Paulina León Rodríguez. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Inglés.

Instituto Tecnológico Superior "Riobamba". Riobamba, Ecuador. Correo electrónico:

dmvl045@hotmail.com

6. Lic. Johanna Maritza Arrobo Coronel. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Inglés.

Instituto Tecnológico Superior "Riobamba". Riobamba, Ecuador. Correo electrónico:

arrobo7276@gmail.com

RECIBIDO: 7 de marzo del 2019.

APROBADO: 21 de marzo del 2019.