

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**



**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE VOCABULARIO ABSTRACTO Y AUTOEFICACIA  
DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN  
CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**MAURICIO MARTÍNEZ VALDEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. BRENDA CECILIA PADILLA RODRÍGUEZ**

**MONTERREY, N. L., MÉXICO, FEBRERO DE 2025**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**



**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE VOCABULARIO ABSTRACTO Y AUTOEFICACIA  
DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN  
CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**MAURICIO MARTÍNEZ VALDEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. BRENDA CECILIA PADILLA RODRÍGUEZ**

**MONTERREY, N. L., MÉXICO, FEBRERO DE 2025**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

La tesis titulada “Estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto y autoeficacia de una lengua extranjera” que presenta Mauricio Martínez Valdez ha sido aprobada por el Comité de Tesis.

---

Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez  
Directora de Tesis

---

Mtra. Sofía Fernández López  
Co-directora de Tesis

---

Dra. Victoria Aydée Aquino González  
Revisora de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, febrero de 2025

## DEDICATORIA

A mis padres, Angélica Valdez Saucedo y José Luis Martínez Flores. Por haber estado en mi luz y oscuridad. Por la persona que soy. Por siempre, gracias.

A mis hermanos, Christian Adrián Martínez Valdez y Daniela Guadalupe Martínez Valdez. Mi alegría y refugio en el mundo. Hasta el final de nuestros días.

A mi pareja, Dulce María Montoya Peña. La mejor maestra y compañera. Mi confidente. Mi mejor amiga. Te amar.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Brenda Padilla Cecilia Rodríguez. Gracias por ser mi modelo a seguir en lo que significa ser investigador. Por la crítica honesta y sin rodeos. Por enseñarme a buscar la rigurosidad y calidad en lo que haga. A su salud.

A la Dra. Victoria Aydée Aquino González. Gracias por el apoyo incondicional e interés en este trabajo. Por esa permanente disposición y genuina preocupación. Simplemente, gracias.

A la Mtra. Sofía Fernández López. Gracias por su confianza y participación en este proyecto. Su apoyo fue fundamental en la realización de este estudio. Gracias y, otra vez, gracias.

Al Ing. Arturo de la Garza. Gracias por enseñarme la belleza de la estadística. Por mostrarme el fascinante mundo detrás de todas esas tablas, gráficas y datos. Por contribuir enormemente a que este proyecto fuera realidad.

A mis amigas, Adilene, Mildred y Pamela. Por esta aventura que nos tocó vivir juntos. Porque si tuviera oportunidad de revivir todos esos momentos con ustedes, no lo dudaría ni un instante. Las llevo y llevaré siempre conmigo.

## RESUMEN

El vocabulario es una pieza fundamental de la comunicación. Sin suficiente léxico, el uso de la lengua se dificulta. El presente estudio tiene como objetivo comparar la efectividad de dos estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera (uso de imágenes y traducciones), considerando la relación entre la autoeficacia y el aprendizaje de vocabulario. En un diseño cuasi-experimental, 52 estudiantes de preparatoria, sin previo o con limitado conocimiento de francés, fueron divididos en dos grupos experimentales. Contestaron inicialmente una escala de autoeficacia de aprendizaje de vocabulario. Después, los participantes fueron expuestos a la intervención, la cual consiste en la presentación de palabras abstractas en francés con su imagen o traducción correspondiente. Posteriormente, los participantes llevaron a cabo una tarea de reconocimiento denominada “Viejo-Nuevo” con el fin de evaluar su aprendizaje de vocabulario abstracto en francés. Una semana después, efectuaron nuevamente la misma tarea. Ambos grupos aprendieron el vocabulario con la misma efectividad tanto en la evaluación a corto y largo plazo. No se encontró una relación significativa entre aprendizaje de vocabulario y autoeficacia entre los participantes. Las implicaciones prácticas y recomendaciones en el contexto del aula de lengua extranjera son discutidas.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, vocabulario abstracto, autoeficacia.

## **ABSTRACT**

Vocabulary is a fundamental piece of communication. Without sufficient lexicon, language use becomes difficult. This study aims to compare the effectiveness of two strategies for teaching abstract vocabulary at a receptive level in a foreign language (using images and translations), considering the relationship between self-efficacy and vocabulary learning. In a quasi-experimental design, 52 high school students with no or limited knowledge of French were divided into two experimental groups. They initially answered a vocabulary learning self-efficacy scale. Then, participants were exposed to the intervention, which consists of presenting abstract words in French with their corresponding image or translation. Subsequently, participants performed a recognition task called “Old-New” to assess their learning of abstract vocabulary in French. A week later, they performed the same task again. Both groups learned the vocabulary with the same effectiveness in both short-term and long-term evaluations. No significant relation was found between vocabulary learning and self-efficacy among participants. Practical implications and recommendations in the context of the foreign language classroom are discussed.

Keywords: teaching strategies, abstract vocabulary, self-efficacy

# ÍNDICE

DEDICATORIA .....	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
RESUMEN.....	6
ABSTRACT .....	7
ÍNDICE .....	8
I. INTRODUCCIÓN.....	12
Definición del Problema .....	16
Justificación de la Investigación .....	17
Objetivo General .....	19
Objetivos Específicos.....	19
Preguntas de Investigación .....	20
Hipótesis .....	20
Limitaciones y Delimitaciones .....	20
II. MARCO TEÓRICO .....	22
Estrategias de Enseñanza de Vocabulario .....	22
Imagen .....	24
Traducción.....	30
Vocabulario .....	35
Autoeficacia .....	39
III. MÉTODO .....	46

Diseño.....	46
Participantes .....	47
Diagnóstico .....	49
Instrumentos .....	50
Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario .....	50
Materiales de vocabulario abstracto en francés .....	51
Examen diagnóstico de palabras abstractas en francés .....	52
Tarea de reconocimiento de viejo-nuevo .....	53
Procedimiento .....	53
1) Preparación .....	54
2) Diagnóstico.....	54
3) Evaluación de autoeficacia .....	54
4) Intervención.....	55
5) Post-tests .....	56
6) Análisis de datos .....	57
Consideraciones éticas .....	59
IV. RESULTADOS.....	60
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	68
Recomendaciones para futuros estudios.....	78
Conclusiones .....	80
REFERENCIAS .....	82
ANEXOS .....	103

Anexo 1.....	103
Anexo 2.....	103
Anexo 3.....	105
Anexo 4.....	106
Anexo 5.....	112
Anexo 6.....	113

## **Tablas**

Tabla 1. Estrategias de enseñanza de vocabulario de demostración .....	23
Tabla 2. Estrategias de enseñanza de vocabulario de tipo verbales .....	24
Tabla 3. Resultados de examen diagnóstico .....	50
Tabla 4. Prueba t de Student para muestras independientes .....	61
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de Prueba t de Student para muestras independientes .....	61
Tabla 6. Prueba t de Student para muestras independientes .....	63
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de Prueba t de Student para muestras independientes .....	64
Tabla 8. Correlación entre autoeficacia y aprendizaje de vocabulario .....	65
Tabla 9. Correlaciones de Spearman a nivel grupal y combinados .....	66

## **Figuras**

Figura 1. Adaptación de la representación esquemática de la estructura de los sistemas simbólicos, verbales y no verbales en Clark y Paivio (1991) .....	27
Figura 2. Representación del modelo jerárquico revisado (RHM por sus siglas en inglés) .....	33

Figura 3. Adaptación de la representación gráfica por Palacios Vivar (2022) del modelo de Nation (2001) de ACP .....	38
Figura 4. Fuentes de autoeficacia según Bandura (1997) .....	43
Figura 5. Diagrama de inclusión y exclusión de participantes.....	48
Figura 6. Presentación de estímulos .....	56
Figura 7. Flujo de aplicación de instrumentos.....	57
Figura 8. Comparación de aprendizaje de vocabulario abstracto en francés entre grupo de imágenes y traducciones.....	62
Figura 9. Comparación de aprendizaje de vocabulario abstracto en francés a largo plazo entre grupo de imágenes y traducciones.....	64
Figura 10. Gráfica de dispersión.....	67

# I. INTRODUCCIÓN

El estudio de lenguas extranjeras en el ámbito educativo es una práctica que se ha vuelto tendencia alrededor del mundo. En la Unión Europea, prácticamente la mitad del alumnado que cursa la secundaria superior aprende dos o más lenguas extranjeras (Eurostat, 2022). Varios países en el este del continente asiático, como China, Corea del Sur, Taiwán y Japón, han introducido la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el currículo desde grados inferiores (Butler, 2015). En la región de Oceanía, Australia ha realizado un esfuerzo en materia económica y legislativa para la enseñanza de lenguas extranjeras prioritarias como mandarín, indonesio, japonés y coreano (Halse, 2013; Hamid & Kirkpatrick, 2016).

En Latinoamérica, gran parte de los esfuerzos que se han realizado para favorecer la enseñanza de lenguas extranjeras se han centrado en el establecimiento de políticas y promoción de las mismas. Países como Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador y Panamá establecen la obligatoriedad por ley de la enseñanza del inglés. Otras naciones como Argentina, Colombia, Perú y Uruguay han hecho progresos hacia la misma dirección (Cronquist & Fiszbein, 2017).

Con respecto a México, la relación que ha mantenido con la enseñanza de lenguas extranjeras se remonta a la primera mitad del siglo XX. En 1926 se estableció la enseñanza obligatoria del inglés en las escuelas secundarias públicas del país. Posteriormente, en 1992, ciertos estados comenzaron a desarrollar programas de inglés a nivel primaria de manera individual (Reyez Cruz et al., 2011).

No fue sino hasta 2011 que la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el fin de materializar las acciones que permitan la enseñanza del inglés en el país, emprendió el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). El objetivo principal de este programa es que:

Los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás. (SEP, 2011, p. 9)

El aprendizaje de una lengua extranjera se convierte progresivamente en un imperante de la sociedad mexicana. Aproximadamente 20% de la población aprende inglés, ya sea a través de medios públicos o privados (British Council, 2015). Además, de acuerdo a un reporte realizado por el British Council (2015), hasta el año 2015 el PNIEB se implementó en 18% de las escuelas públicas del país, lo que se traduce en un estimado de 6.7 millones de estudiantes aprendiendo inglés a nivel básico.

Si bien se ha puesto en evidencia que la enseñanza de lenguas extranjeras es un fenómeno vigente a nivel global y nacional, las razones que conducen a los estudiantes a aprender una lengua extranjera son de diversa índole. Estas motivaciones pueden ser de carácter académico, laboral, económico y profesional (Akçay et al., 2015; Ennser-Kananen et al., 2017). En el contexto mexicano, de acuerdo al British Council (2015), las razones principales de los encuestados mexicanos para aprender otro idioma, en este caso el inglés, son una mejoría en sus oportunidades laborales, su calidad de vida y poder viajar al extranjero.

Sin embargo, no todos los motivos para aprender otra lengua residen en cuestiones englobadas en lo económico o profesional. Las razones por las cuales las personas deciden estudiar otro idioma pueden ser igualmente de carácter social. Es decir, el conocimiento mismo, la amistad y el interés por otras culturas pueden ser detonantes de interés por una lengua extranjera (Ennser-Kananen et al., 2017).

Independientemente de las razones que conducen a los estudiantes a estudiar una lengua extranjera, su aprendizaje conlleva paralelamente beneficios en cuanto al funcionamiento cognitivo. Estas ventajas abarcan un amplio umbral. Entre las más destacadas, se encuentran la disminución del deterioro cognitivo, al igual que un mejor control ejecutivo y cognitivo (Bialystok & Craik, 2010; Gold et al., 2013; Kerrigan et al., 2017).

Estos beneficios no se limitan al aspecto cognitivo. Es posible identificar ventajas en la percepción y actitudes de los individuos hacia otros aspectos más allá del aprendizaje del idioma mismo (Mihaljević Djigunović, 2015). El aprender otra lengua ha sido relacionado con la demostración de actitudes positivas hacia la escuela, deseabilidad percibida en el aprendizaje de otras perspectivas culturales, e incluso mejores niveles de autoestima y confianza con relación a logros académicos (Kennedy et al., 2000).

Es importante señalar que el aprendizaje de lenguas, al igual que otros objetos de interés, conlleva el estudio de diferentes componentes. Uno de los componentes de mayor relevancia para la competencia lingüística es el vocabulario (Fehr et al., 2011; Nation, 2001; Schmitt, 2008). Como resultado,

existe una gran variedad de estrategias para su enseñanza: narrativas, gestos, imágenes, traducciones, entre otros.

Dos estrategias que destacan por su uso de manera independiente o en combinación con otras estrategias o medios de enseñanza, son las imágenes y las traducciones. Diferentes estudios respaldan el empleo de imágenes como estrategia para el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera (Bisson et al., 2015; Carpenter & Olson, 2012; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; Farley et al., 2014; Sadeghi & Farzizadeh, 2013). Por otro lado, diversas investigaciones apuntan de manera consistente en la eficacia de las traducciones como herramienta instruccional en el aprendizaje de vocabulario (Codina Camó & Pladevall Ballester, 2015; Dagilienė, 2012; Laufer & Girsai, 2008; Prince, 1996).

A pesar de la eficacia generalizada de estas estrategias de enseñanza de vocabulario, el aprendizaje obtenido a partir de estas puede igualmente variar por la influencia de diferencias individuales. La autoeficacia es considerada una de esas variables que influyen en el nivel de aprendizaje entre las personas. La percepción en las creencias propias, foco de la autoeficacia, es un aspecto que permite relacionar e incluso predecir de manera consistente el desempeño de las personas en áreas o actividades específicas (Bandura, 1997; Chao et al., 2019; Wang & Sun, 2020).

En consecuencia, el interés del presente estudio versa sobre dos estrategias de enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera: el uso de las traducciones e imágenes. El objetivo principal de esta investigación es realizar una comparación de la efectividad entre el uso de imágenes y traducciones en el

aprendizaje de vocabulario abstracto en lengua extranjera. A su vez, se pretende establecer la relación entre la autoeficacia y aprendizaje de vocabulario.

### **Definición del Problema**

El vocabulario es la primera y más fundamental pieza para la comunicación efectiva en una determinada lengua porque. A falta de este, los estudiantes no pueden comunicarse, entender a los demás, o incluso expresar sus propias ideas (Boustani, 2019; Morett, 2019). A pesar de ello, éstos tienden a carecer de un conocimiento extenso en vocabulario (Fehr, 2011; Schmitt, 2008). Sumado a esto, sin un conocimiento lexical profundo y estrategias suficientes para el aprendizaje de nuevo vocabulario, los aprendices de una segunda lengua suelen enfrentar grandes desafíos al momento de usar la lengua en cuestión (Mashhadi & Jamalifar, 2015).

Además, los docentes no suelen tener ideas claras acerca de la importancia de la instrucción explícita de vocabulario en el aula. Los maestros desconocen acerca de las mejores prácticas en cuanto a la enseñanza de vocabulario. No saben cómo comenzar una instrucción particular o reemplazar una que les parece inefectiva (Berne & Blachowicz, 2008).

En línea con lo anterior, un estudio realizado por Chung (2018) explora las creencias de docentes en torno a la instrucción de vocabulario en una segunda lengua. La investigación sugiere que, a pesar de que los maestros consideran la enseñanza de vocabulario un aspecto crucial, estos se concentran en ciertos aspectos del conocimiento lexical y se limitan a un repertorio limitado de estrategias de enseñanza. Diversos autores señalan la relevancia de utilizar

estrategias y técnicas de enseñanza efectivas para la facilitación de su aprendizaje (Boustani, 2019; García & Macizo, 2019; Qadha & Mahdi, 2019).

Asimismo, las creencias de los individuos en sus propias capacidades pueden influir igualmente en el aprendizaje de vocabulario dentro del aula. En este sentido, la autoeficacia ha sido identificada como un predictor confiable del desempeño en diversos aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera (Bandura, 1997, Kossakowska-Pisarek, 2019; Mizumoto, 2012; Truong & Wang, 2019). No obstante, como menciona Bandura (1997), el sentido de autoeficacia de cada individuo varía en función del dominio de actividad particular al que se enfrente. Por lo tanto, esta puede variar desde el aprendizaje general de una lengua extranjera hasta un aspecto más específico dentro de la misma, como el aprendizaje de vocabulario.

### **Justificación de la Investigación**

El aprendizaje de vocabulario es percibido como un proceso complejo y desafiante para los estudiantes de idiomas (García & Macizo, 2019; Palacios Vivar, 2022). Por lo tanto, la presente investigación pretende determinar la efectividad de dos estrategias de enseñanza de vocabulario: uso de imágenes y traducciones. Esto contribuye a informar la práctica del docente en determinar qué estrategia facilita de mejor manera el aprendizaje de vocabulario.

Por otro lado, diversos estudios se han centrado en el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera, enfocándose en el uso de palabras concretas (Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; García & Macizo, 2019; Morett, 2019). Siguiendo la recomendación de múltiples autores (García & Macizo, 2019;

Lotto & de Groot, 1998; Morett, 2019), el presente estudio se centra en la enseñanza de vocabulario abstracto en una lengua extranjera. Esto es con el fin de determinar si el aprendizaje de vocabulario abstracto difiere del concreto.

Las pruebas empleadas para la medición del aprendizaje de vocabulario son dependientes del aspecto y dimensión de interés (Nation, 2001). Estudios previos han empleado distintas pruebas de aprendizaje de vocabulario, desde la traducción escrita tanto en lengua materna y lengua meta hasta pruebas de evocación oral en lengua meta (Andrä et al., 2020; Bates & Son, 2020; Bisson et al., 2015; Bueno Alastuey & García, 2019; Carpenter & Olson, 2012; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; Farley et al., 2014; García Gámez & Macizo, 2019; Morett, 2019). El presente estudio amplía la gama de pruebas de aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera al utilizar la prueba “Viejo-Nuevo” para evaluar el aprendizaje a partir del reconocimiento de la forma escrita del vocabulario (Mulligan et al., 2010; Toth et al., 2022; Yaniv & Meyer, 1987).

Con respecto a la autoeficacia, algunos autores atienden a la relación entre autoeficacia y la utilización de ciertos tipos de estrategias de aprendizaje de vocabulario (Deng & Trainin, 2020; Mizumoto, 2012), entrenamiento en estrategias para el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera (Kossakowska-Pisarek, 2019) y la proficiencia en la lengua meta (Truong & Wang, 2019). Esta tesis ahonda en otra conexión entre la autoeficacia y otra variable. En este caso, la relación de la autoeficacia y el aprendizaje de vocabulario abstracto a través del uso de imágenes y traducciones en una lengua extranjera.

Finalmente, múltiples investigaciones utilizan una muestra universitaria extranjera con un cierto nivel de proficiencia o tomando un curso del idioma en

cuestión (Carpenter & Olson, 2012; Farley et al., 2014; Palacios Vivar, 2022; Qadha & Mahdi, 2019). Por lo tanto, esta investigación amplía el estudio de estrategias de enseñanza de vocabulario con estudiantes de bachillerato en el contexto mexicano. De igual forma, los estudiantes no cuentan con conocimiento previo del idioma meta, en este caso el francés, o el nivel de proficiencia reportado es básico.

### **Objetivo General**

Comparar la efectividad de dos estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto de una lengua extranjera (uso de imágenes o de traducciones) en función del aprendizaje de vocabulario a nivel receptivo, considerando la relación entre la autoeficacia y la adquisición de vocabulario abstracto.

### **Objetivos Específicos**

1. Comparar la efectividad de dos estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto en una lengua extranjera (uso de imágenes o de traducciones) en función del aprendizaje de vocabulario a nivel receptivo.
2. Comparar la efectividad de dos estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto en una lengua extranjera (uso de imágenes o de traducciones) en función del aprendizaje de vocabulario a nivel receptivo a largo plazo.
3. Determinar la relación entre la autoeficacia de estudiantes con respecto al aprendizaje de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera.

## **Preguntas de Investigación**

1. ¿Cuál es la estrategia más efectiva de enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera a corto plazo: el uso de traducciones o imágenes?
2. ¿Cuál es la estrategia más efectiva de enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera a largo plazo: el uso de traducciones o imágenes?
3. ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia de los estudiantes y el aprendizaje de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera?

## **Hipótesis**

H1. Los estudiantes haciendo uso de imágenes aprenderán más vocabulario abstracto a nivel receptivo en francés que aquellos haciendo uso de traducciones a corto plazo.

H2. Los estudiantes haciendo uso de imágenes aprenderán más vocabulario abstracto a nivel receptivo en francés que aquellos haciendo uso de traducciones a largo plazo.

H3. El sentido de autoeficacia de los estudiantes se relaciona de manera positiva con el aprendizaje de vocabulario abstracto a nivel receptivo en francés.

## **Limitaciones y Delimitaciones**

Dentro del presente estudio se consideran varias limitaciones que pueden influir en la interpretación de resultados, así como la generalización de los mismos en otros contextos demográficos.

En primera instancia, este estudio es de carácter predominantemente cuantitativo, debido a que pretendemos comparar la efectividad entre dos métodos de enseñanza de vocabulario abstracto en una lengua extranjera a nivel receptivo, tomando en cuenta los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones de adquisición de vocabulario. De la misma forma, se pretende establecer una correlación entre los resultados de una escala Likert de autoeficacia en el aprendizaje de vocabulario con los resultados anteriormente señalados.

Por otra parte, este estudio se trata de una investigación cuasi-experimental, en la cual se utiliza una muestra por conveniencia de estudiantes de bachillerato en Monterrey, México. El tamaño de la muestra es limitado y la aplicación de los resultados del estudio en otros contextos debe realizarse con cautela.

Con respecto a la proficiencia en otras lenguas extranjeras, el presente estudio no considera el conocimiento previo de los estudiantes en otras lenguas, a excepción de la lengua extranjera implicada dentro de la intervención, en este caso, el francés.

Durante la intervención, la presente investigación evalúa el aprendizaje de vocabulario en francés únicamente a nivel receptivo, por lo cual no puede afirmarse que el conocimiento lexical adquirido a ese nivel puede ser transferido a un nivel productivo.

## II. MARCO TEÓRICO

La presente tesis gira en torno al uso de estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera y la relación entre el aprendizaje de vocabulario y autoeficacia. Este capítulo describe las variables en estudio y analiza diferentes modelos para su conceptualización teórica, así como investigaciones empíricas centradas en estrategias de enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera.

### **Estrategias de Enseñanza de Vocabulario**

En la enseñanza de lenguas extranjeras, como en cualquier otra área, se buscan vías o formas de facilitar el aprendizaje. Estas formas son denominadas como estrategias de enseñanza. Se han descrito ampliamente desde la metodología que emplea el docente para lograr que el estudiante aprenda el contenido y adquiera ciertas competencias (Pamplona et al., 2019) hasta el conjunto de técnicas o acciones particulares para asistir al estudiante en su aprendizaje del material para alcanzar el éxito y establecer metas a futuro alcanzables (Alzubi et al., 2023; Ayua, 2017).

Las estrategias de enseñanza pueden ser definidas de manera general dentro del ámbito educativo, pero estas realmente cobran su singularidad en cada dominio de conocimiento en el cual se emplean. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, estas estrategias han sido conceptualizadas ampliamente como aquello que los docentes y especialistas del lenguaje hacen y deben hacer para ayudar a los estudiantes (Hatch & Brown, 1995). Puesto que la presente

investigación se centra en la enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera, se describen las estrategias de enseñanza como aquellas formas que emplean los docentes para introducir y presentar el significado y forma de nuevas palabras (Pavičić Takač, 2008).

La gama de estrategias de enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera es amplia. Su propósito general es presentar nuevo vocabulario y transmitir su significado. Estas pueden distinguirse entre aquellas de demostración y las verbales (Ellis et al., 2002). Ejemplos correspondientes a ambas categorías pueden consultarse en las tablas 1 y 2 de manera correspondiente.

**Tabla 1.**

*Estrategias de enseñanza de vocabulario de demostración*

<b>Estrategia</b>	<b>Descripción</b>
Objetos	Presentación de una nueva palabra mostrando el objeto real
Material visual	Empleo de ilustraciones, dibujos, fotos, flashcards, piolares encontrados en el material de aprendizaje o de creación propia
Gestos	Uso de acciones, mímica, expresiones y gestos
Sentidos	Promoción del uso de los sentidos (apuntar, tocar, probar, sentir, oler) para memorizar palabras y entender sus significados
Tecnología	Utilización de la tecnología

**Tabla 2.**

*Estrategias de enseñanza de vocabulario de tipo verbales*

<b>Estrategia</b>	<b>Descripción</b>
Explicar	Otorgar una definición analítica
Contexto	Definir el contexto de empleo de la palabra
Evocar	Animar a los estudiantes a recordar la palabra
Describir	Permitir a los estudiantes asociar las palabras con conceptos que entienden en su lengua materna
Traducir	Economización de tiempo para transmitir el significado de una palabra

Entre estas estrategias, aquellas de particular interés en la presente tesis son el empleo de imágenes y traducciones para la adquisición de vocabulario abstracto en una lengua extranjera. En los siguientes apartados se exploran los modelos teóricos que fundamentan el empleo de imágenes y traducciones.

### **Imagen**

La imagen es un medio que permite transmitir ideas y significados a través de los componentes visuales que la constituyen. Por su capacidad de evocar ciertas representaciones, es una herramienta útil al momento de relacionarla con palabras en una lengua para facilitar su aprendizaje. El empleo de las imágenes como estrategia de enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera ha sido ampliamente estudiado (Andarab, 2019; Bates & Son, 2020; Farley et al., 2014; Gu & Lornklang, 2021; Morett, 2019; Repetto et al., 2017; Zhao & Lornklang, 2019).

El efecto de la imagen ha sido objeto de interés en distintos modelos de procesamiento de la información. De acuerdo al modelo de niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972), la persistencia de un rastro en la memoria resulta de la profundidad de análisis de un cierto estímulo, donde un análisis más profundo del estímulo está asociado con rastros más duraderos en la memoria. Por ello, las imágenes, al ser estímulos altamente familiares y significativos, serán procesadas y retenidas de manera profunda con mayor rapidez que estímulos menos significativos.

En el modelo sensorial-semántico de codificación de imágenes y palabras de Nelson et al. (1977), el procesamiento de la información semántica que resulta de las propiedades visuales de las imágenes puede facilitar su retención en comparación a las palabras. Las propiedades físicas de las imágenes son más diferenciadoras que aquellas que poseen las palabras. Es decir, las características visuales que caracterizan la imagen de un paisaje conllevan a una retención mayor y más rápida de la información que las palabras.

El modelo de niveles de procesamiento (Craik y Lockhart, 1972) y el modelo sensorial-semántico (Nelson et al., 1977) se caracterizan por ver el efecto singular y en oposición respectivamente de las imágenes y palabras. Sin embargo, estos modelos no consideran el efecto combinado que representa la asociación de imágenes con palabras. Puesto que en la presente tesis se retoman las imágenes como una de las estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto en una lengua extranjera, se parte de la teoría de la codificación dual propuesta por Paivio (1990) para definir la efectividad de dicha estrategia.

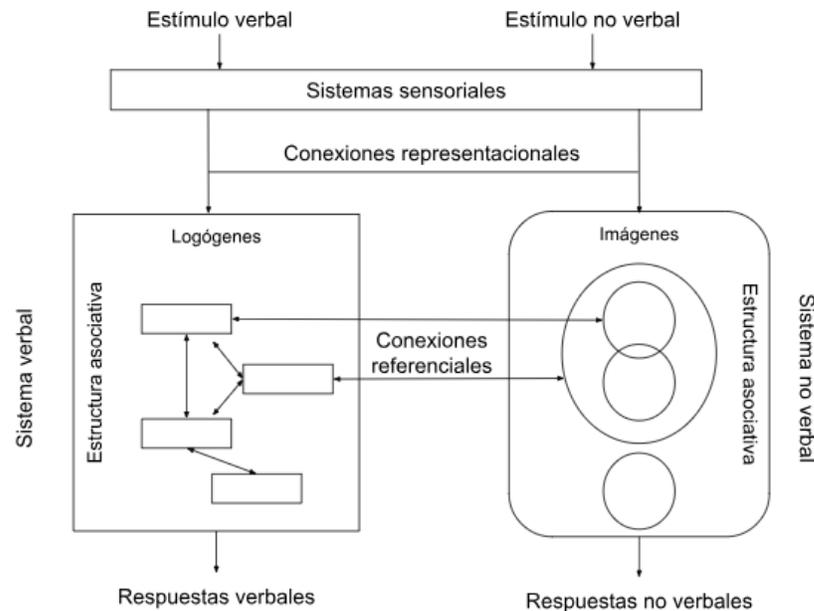
La vigencia de la teoría de codificación dual se ha mantenido presente en el

ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta teoría ha sido empleada como uno de los modelos de referencia en diversos estudios relacionados con el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera a través de imágenes (Andrä et al., 2020; Carpenter & Olson, 2012; Bates & Son, 2020; Bisson et al., 2015; Bueno Alastuey & García, 2019). Entre los estudios que parten del modelo de la teoría de codificación dual, las imágenes han sido empleadas de distintas maneras, al igual que comparadas con otras estrategias de enseñanza de vocabulario.

Conforme a la teoría de codificación dual, las representaciones mentales están asociadas con distintos modos simbólicos, verbales y no verbales. A su vez, guardan propiedades de los eventos sensoriomotrices de los que surgen (ver Figura 1) (Clark & Paivio, 1991).

**Figura 1.**

*Adaptación de la representación esquemática de la estructura de los sistemas simbólicos, verbales y no verbales en Clark y Paivio (1991)*



El sistema verbal engloba códigos verbales, visuales, auditivos, articulatorios, entre otros. Estos códigos representan palabras, las cuales a su vez son símbolos arbitrarios que hacen referencia a objetos concretos, eventos e ideas abstractas. Por ejemplo, la palabra en español “libreta” y su equivalente en francés “cahier” son etiquetas verbales individuales, separadas y arbitrarias que hacen referencia al mismo objeto (Paivio, 1990).

Las representaciones no verbales están constituidas por imágenes específicas a la modalidad, como las formas, sonidos ambientales, acciones, sensaciones viscerales asociadas a emociones, entre otros objetos y eventos no lingüísticos. En lugar de ser consideradas símbolos arbitrarios, estas

representaciones imaginales se asemejan perceptualmente a los eventos que alude. A modo de ejemplo, las imágenes mentales de “libreta” poseen cualidades de carácter visual, táctil, entre otras, similares a las evocadas por el objeto mismo (Paivio, 1990).

Este principio se ve reflejado en diversos estudios relacionados con la enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera (Andrä et al., 2020; Bates & Son, 2020; Carpenter & Olson, 2012; Morett, 2019). Los estímulos empleados con imágenes evocan distintas representaciones mentales, tales como formas (botella, caja), acciones (tomar, abrir) y sensaciones (frustración, aburrimiento). En consecuencia, las imágenes no son representaciones exclusivas de un tipo de entidad, sino que pueden evocar representaciones de diferente naturaleza.

La teoría de codificación dual (Paivio, 1991) describe igualmente las conexiones existentes entre las representaciones verbales y no verbales, conocidas como conexiones referenciales. Estos enlaces permiten evocar imágenes a partir de palabras y nombrar imágenes. En concreto, la palabra “examen” puede desencadenar la evocación de imágenes y sensaciones viscerales establecidas entre la palabra y estas representaciones mentales y sensaciones. En sentido opuesto, las imágenes pueden provocar la evocación de palabras que permiten nombrar objetos, fenómenos, entre otros.

Las conexiones referenciales permiten a las imágenes, además de ser una estrategia de enseñanza de vocabulario, ser empleadas como medida de evaluación. Al ser estímulos que desencadenan la evocación de las palabras con las que fueron asociadas, permite realizar estimaciones del aprendizaje alcanzado del vocabulario en cuestión. Esto ocurre en distintos estudios, donde parte de la

evaluación de aprendizaje de vocabulario consiste en nombrar las imágenes mostradas en función del vocabulario al que fueron expuestas en la intervención (Carpenter & Olson, 2012; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; García Gámez & Macizo, 2019; Morett, 2019).

Un aspecto importante de las conexiones referenciales, resultado del vínculo entre ambos sistemas, es el efecto aditivo que tienen en la evocación (Paivio, 1991). Este efecto aditivo mejora el desempeño de la memoria. No obstante, esto no implica que ambos sistemas contribuyan de manera equitativa en el rendimiento de la memoria (Paivio, 1975). De hecho, en dos experimentos efectuados por Paivio (1974), los resultados confirman el supuesto que las imágenes y códigos verbales son aditivos, pero dispares en su contribución al desempeño de la memoria, siendo las imágenes superiores en este aspecto.

El efecto aditivo entre imágenes y palabras no ha pasado desapercibido en el dominio de enseñanza de lenguas extranjeras. Este efecto ha sido aprovechado por distintos estudios relacionados con la enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera (Bisson et al., 2015; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; Farley et al., 2014; Qadha & Mahdi, 2019). En las fases de aprendizaje de estos estudios, los participantes son expuestos a asociaciones entre palabras en la lengua meta e imágenes como parte de la estrategia de enseñanza de vocabulario a partir de imágenes.

Es importante enfatizar que las imágenes y las palabras, a pesar del efectivo aditivo resultante de su combinación, no son equitativas en su contribución a la retención de la información en la memoria. El descubrimiento realizado por Paivio (1974) sobre esta disparidad sigue siendo confirmado en la

actualidad. Múltiples estudios han confirmado la superioridad de las imágenes en diferentes contextos de estudio como estrategia de enseñanza de vocabulario en lengua extranjera por encima de otras estrategias de tipo únicamente verbal (Bueno-Alastuey & Nemeth, 2020; Morett, 2019; Qadha & Mahdi, 2019; Sadeghi & Farzizadeh, 2013).

### **Traducción**

La traducción permite transmitir de manera directa en la lengua materna de los individuos el significado de una o varias palabras de otra lengua. La practicidad y rapidez con la que la traducción permite transmitir el significado de palabras en otras lenguas, representa una herramienta útil para el aprendizaje de vocabulario. Por ello, el uso de la traducción como estrategia de enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera ha sido estudiado en numerosas ocasiones (Boustani, 2019; Codina Camó & Pladevall Ballester, 2015; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; Hummel, 2010; Masrai & Milton, 2015; Navidinia et al., 2018; Palacios Vivar, 2022).

Sin embargo, la traducción en la lengua materna ha sido percibida como una estrategia controversial en el aula por el nivel de procesamiento de la información menor estimado que podría tener en comparación con otras estrategias (Alroe & Reinders, 2015). Pese a ello, la traducción puede ser una estrategia importante en la adquisición inicial de la lengua meta (Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; Masrai & Milton, 2015; Palacios Vivar, 2022; Saz et al., 2015). Incluso se ha aseverado que la adquisición inicial de vocabulario se establece a partir del enlace entre la forma de la palabra en la lengua meta y el significado

existente en la lengua materna (Masrai & Milton, 2015).

El fundamento teórico de la traducción ha sido planteado en diferentes modelos de asociación de palabras. Potter et al. (1984) proponen en principio tres modelos: el modelo de asociación de palabras, un modelo intermediario, y el modelo de mediación conceptual. El primer modelo dicta que se establece una conexión directa entre la palabra en lengua materna y segunda lengua. En el proceso de adquisición de la segunda lengua, esta asociación permite entender y producir palabras en la lengua meta al evocar una palabra en la lengua materna.

El segundo modelo (Potter et al., 1984) establece que en un principio los individuos pueden establecer conexiones entre palabras en ambas lenguas, pero conforme progresan en su aprendizaje, forman vínculos directos entre las palabras en segunda lengua y sus conceptos correspondientes. El tercer y último modelo apunta a una conexión directa entre palabras en ambas lenguas a sus conceptos correspondientes.

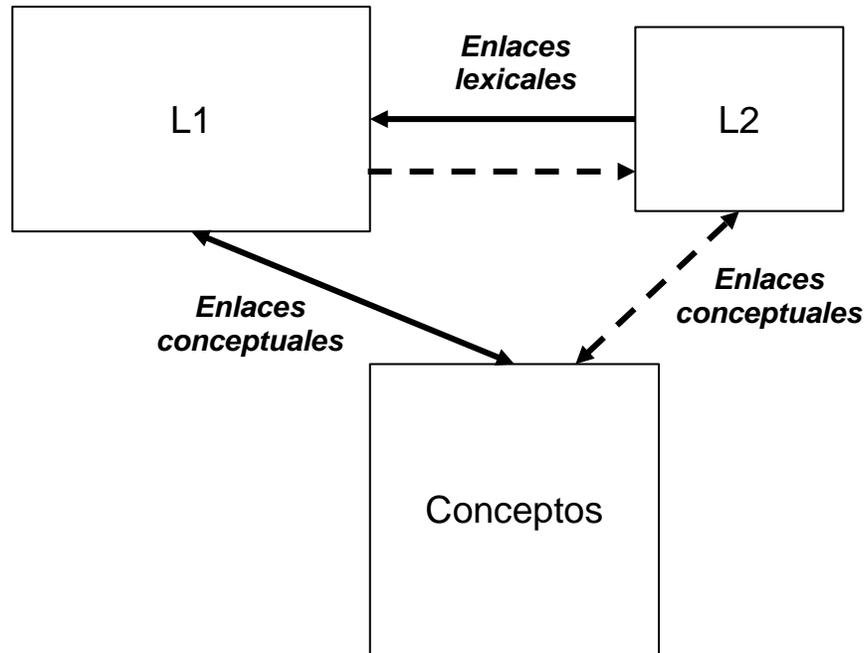
Los modelos propuestos por Potter et al. (1984) son útiles, puesto que representan la base de la discusión sobre las relaciones y dirección de asociación establecidas entre las palabras en lengua materna y la segunda lengua. No obstante, estos modelos no consideran la fuerza lexical entre las palabras en ambas lenguas y sus conceptos correspondientes, la bidireccionalidad entre las palabras y conceptos, al igual que una integración de estos componentes. Por ello, en la presente investigación se parte del modelo jerárquico revisado (RHM por sus siglas en inglés) propuesto por Kroll y Stewart (1994) como la base explicativa de la efectividad de la traducción como estrategia de enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera.

El modelo jerárquico revisado ha mantenido su vigencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este modelo ha sido utilizado como uno de los modelos de referencia en varios estudios relacionados con el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera a través de la traducción. Los distintos aspectos y principios que conforman el modelo jerárquico revisado han sido estudiados en diferentes ocasiones (Boustani, 2019; Codina Camó & Pladevall Ballester, 2015; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; García Gámez & Macizo, 2019; Hummel, 2010; Masrai & Milton, 2015; Navidinia et al., 2018; Palacios Vivar, 2022).

Partiendo del modelo de asociación de palabras y de mediación conceptual propuesto por Potter et al. (1984), Kroll y Stewart crearon su modelo jerárquico revisado (1994) para definir el proceso de adquisición de palabras en una segunda lengua (ver Figura 2).

**Figura 2.**

*Representación del modelo jerárquico revisado (RHM por sus siglas en inglés)*



En el modelo de Kroll y Stewart (1994), las asociaciones lexicales establecidas entre las palabras en L1 y L2, al igual que con sus conceptos correspondientes, son asimétricas. Es decir, la evocación de una palabra en L1 a L2 o viceversa, así como de palabras en L1 o L2 a partir de conceptos o en sentido contrario, no es igual de fuerte en función de la dirección y de los elementos de los que parta la evocación. Este fenómeno ha sido estudiado en múltiples estudios concentrados en la efectividad de evocación de palabras o conceptos a partir de diferentes tipos de tareas, de tipo lexical, conceptual, entre otros (Chaouch-Orozco et al., 2021; Comesaña et al., 2009; Lee et al., 2018).

Las conexiones entre la L1 y la L2 con sus conceptos son distintos en

función de la etapa de adquisición de la lengua en la que se encuentre el individuo. Al principio de la adquisición de la L2, el léxico de la L1 posee a priori un fuerte vínculo con la memoria conceptual, por lo que la L1 funciona como un puente entre la L2 y la memoria conceptual (Chaouch-Orozco et al., 2021; Kroll y Stewart, 1994). Pero conforme el individuo mejora en su proficiencia en la L2, se comienza a establecer enlaces conceptuales directos, manteniendo los enlaces lexicales previamente adquiridos. La configuración formada entre la L1 y L2 con la memoria conceptual en función del progreso en la proficiencia del individuo ha presentado evidencia mixta. Ciertos estudios afirman que puede formarse desde el inicio un vínculo directo entre la L2 y los conceptos correspondientes (Altarriba & Mathis, 1997; Chaouch-Orozco et al., 2021; Comesaña et al., 2009; Sperl et al., 2023).

La dirección de la traducción representa distintos procesos. En el modelo jerárquico revisado (Kroll & Stewart, 1994), la traducción de la L1 a la L2 se basa en un proceso conceptual, debido a la cercanía y fuerza con que mantiene un vínculo con la memoria conceptual. Por otro lado, la traducción de la L2 a la L1 se caracteriza por ser un proceso lexical, debido a la poca influencia directa que tiene la memoria conceptual sobre la L2. La dirección en la cual nuevas palabras son aprendidas es regularmente L2-L1, es decir, un proceso lexical. Este proceso lexical es recurrente en estudios enfocados en el aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua o lengua extranjera (Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; García Gámez & Macizo, 2019; Morett, 2019).

## Vocabulario

El vocabulario forma los bloques de construcción de cualquier lengua (Brown, 2014). Es fundamental para el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas: la comprensión oral, la comprensión escrita, la producción oral y la producción escrita. Sin vocabulario, los estudiantes no pueden comunicarse, entender a los demás, o incluso expresar sus propias ideas (Boustani, 2019; Morett, 2019).

El aprendizaje de vocabulario es un componente predominante y determinante en la adquisición de una lengua. Esto se debe a que se trata de un proceso activo que requiere que los estudiantes aprendan de manera constante vocabulario de la lengua meta. Este proceso es crítico para el desempeño adecuado de los aprendices en un determinado contexto (Moghadam et al., 2012).

El vocabulario no solo implica hacer una distinción entre el tipo de conocimiento que se posee sobre una palabra o un conjunto de palabras. Estas son etiquetas arbitrarias que hacen referencia a objetos concretos, eventos e ideas abstractas (Paivio, 1990). Por lo tanto, pueden ser clasificadas como “concretas” o “abstractas” (Borghini et al., 2011; Francis & Goldmann, 2011; Loomis, 2010). El vocabulario concreto se conceptualiza como aquel que hace referencia a objetos materiales (Farley et al., 2014). Por el lado del vocabulario abstracto, son aquellas palabras que difícilmente pueden ser representadas concretamente por un objeto (Ferrand, 2001).

En este sentido, las palabras “árbol”, “botella” y “cama” pueden ser definidas como palabras “concretas” debido a que hacen referencia a objetos u entidades físicas en el mundo real. Por el contrario, las palabras “amor”, “lucha” y

“espíritu” son catalogadas como palabras “abstractas”, ya que se relacionan a ideas o conceptos que no hacen referencia a objetos u entidades físicas concretas que puedan ser encontradas en el mundo real.

Esta diferenciación es clave con respecto al procesamiento y evaluación del aprendizaje de vocabulario. Varios estudios remarcan la naturaleza del tipo de vocabulario a evaluar, ya sea abstracto o concreto (García Gámez & Macizo, 2019; Farley et al., 2014; Qadha & Mahdi, 2019). Esto debido a que se ha determinado que la complejidad de su procesamiento es distinta para ambos tipos (Bonin et al., 2018; Desrochers & Thompson, 2009; Farley et al., 2012).

El vocabulario, en lugar de ser un componente unidimensional de una lengua determinada, comprende varios aspectos que demuestra la complejidad de lo que implica “conocer” palabras. En los distintos modelos teóricos, se ha llegado a catalogar el conocimiento de vocabulario como una relación entre “activo” y “pasivo” (Corson, 1995; Meara, 1990). Esta distinción dicotómica planteada por Corson y Meara ve al vocabulario activo como aquel que puede ser utilizado en un contexto lingüístico determinado por el individuo, mientras que el pasivo es aquel que solo puede ser reconocido al ser leído o escuchado, pero el individuo no puede evocar por sí mismo sin intervención de algún estímulo.

Por ejemplo, tener la capacidad de utilizar la palabra “casa” dentro de una conversación cotidiana, de manera espontánea y sin dificultad, se debe a poseer un conocimiento “activo” de la palabra. Por otro lado, si no se tuviera la capacidad de evocar la palabra “casa” para su empleo dentro de una conversación y solo se pudiera reconocerla a partir de su lectura dentro de un texto, se debe a un conocimiento “pasivo” de la palabra.

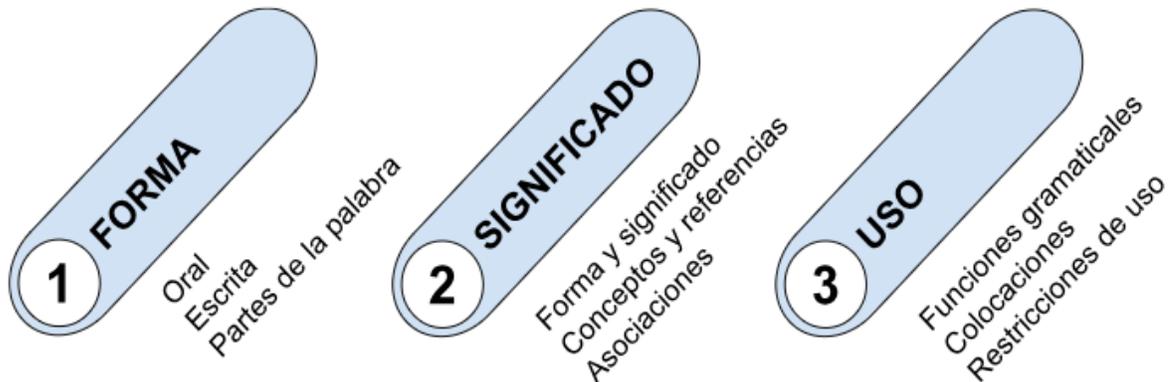
Los modelos propuestos por Corson (1995) y Meara (1990) destacan por la categorización que realizan entre vocabulario “pasivo” y “activo”, al hacer una diferenciación entre el vocabulario que puede ser utilizado por el individuo y aquél que sólo puede ser reconocido cuando se presentan los estímulos adecuados. A pesar de esta útil dicotomía, Corson y Meara no profundizan en los posibles aspectos que pueden poseer cada tipo de vocabulario, en este caso, el pasivo y el activo. Debido a que la presente tesis se concentra en la enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo en un aspecto de los múltiples que posee, se retoma el modelo de Nation (2001) sobre aspectos implicados en el conocimiento de una palabra (ACP más adelante).

El modelo de Nation (2001) de ACP continúa vigente en la literatura en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este modelo es utilizado como una referencia en distintos estudios relacionados con el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera (Magnussen & Sukying, 2021; Segura et al., 2021; Yowaboot & Sukying, 2022; Zhou & Day, 2020). Los estudios que retoman el modelo de ACP evalúan distintos aspectos del vocabulario, al igual que diferentes tipos de entidades, es decir, vocabulario concreto o abstracto.

De acuerdo al modelo de Nation (2001), la dimensión productiva y receptiva de vocabulario cuentan con un amplio rango de aspectos. Estos aspectos se encuentran en los niveles que implica el conocimiento de las palabras: forma, significado y uso (Nation, 2001) (ver Figura 3).

**Figura 3.**

*Adaptación de la representación gráfica por Palacios Vivar (2022) del modelo de Nation (2001) de ACP*



En el modelo de Nation (2001), se hace una distinción en dos dimensiones de conocimiento de vocabulario: productivo y receptivo. En términos prácticos, el dominio productivo se refiere a la capacidad de producir palabras durante la escritura o el habla. Por su parte, el dominio receptivo se traduce en la capacidad de entender palabras durante la lectura o escucha. Esta distinción entre ambos tipos de vocabulario es empleada en el estudio y conceptualización de la evaluación de las diferentes dimensiones y aspectos que comprende el conocimiento del vocabulario (Li & Hafner, 2022; Qian & Lin, 2022; Schmitt, 2014).

Todas las áreas resultan en nueve aspectos relativos al aprendizaje de vocabulario, con tres aspectos cada una de ellas. Cada aspecto cuenta con su orientación productiva y receptiva, por lo que resulta en 18 aspectos distintos de conocimiento de la palabra (Nation, 2001). Estas distintas dimensiones y aspectos de vocabulario son relevantes en términos de la definición o conceptualización del

tipo de evaluación del aprendizaje o adquisición de vocabulario en los diversos contextos de diferentes estudios (González-Fernández & Schmitt, 2019; Li & Hafner, 2022; Qian & Lin, 2022; Zhang & Zhang, 2022; Zhong, 2016).

A partir de las dimensiones y correspondientes aspectos de conocimiento de palabras propuestos por Nation (2001), el presente estudio se enfoca en la dimensión receptiva y el aspecto escrito de la forma de la palabra. En concreto, se hace referencia al vocabulario receptivo como la familiaridad con la forma escrita de la palabra para poder ser reconocida durante la lectura.

La centralización en la evaluación de vocabulario receptivo en la presente investigación se debe a la complejidad práctica que implica la evaluación de distintas dimensiones y aspectos del vocabulario de manera simultánea (González-Fernández & Schmitt, 2019). Por ello, diferentes estudios enfatizan los componentes individuales de vocabulario en los cuales se centra su investigación (Cancino et al., 2021; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; Farley et al., 2014; ).

### **Autoeficacia**

Las características, creencias, necesidades y experiencias personales de los individuos han sido consideradas un factor de interés en diferentes rubros para predecir su comportamiento o desempeño en ciertas tareas o contextos particulares. Estos rasgos individuales son objeto de interés en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en la asociación e incluso predicción que tienen en distintos procesos del aprendizaje o desempeño en otra lengua. Factores como la motivación (Dörnyei, 2005), autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), autoconcepto (Rogers, 1959) y autoeficacia (Bandura, 1997) han sido analizados

en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras.

Entre los factores de interés en el ámbito de aprendizaje de una lengua está la motivación. Un modelo prevalente en este rubro es el sistema motivacional del Yo en segunda lengua (L2) elaborado por Dörnyei (2005). En este modelo, la motivación en el aprendizaje en una L2 está compuesto de tres dimensiones: el yo ideal en L2, el yo deber en L2 y la experiencia de aprendizaje en L2. El yo ideal en L2 es la imagen que tiene el individuo como hablante competente de la L2 en el futuro. El yo deber en L2 es la imagen que cree el individuo que debería tener para evitar consecuencias negativas. La experiencia de aprendizaje en L2 se refiere a la percepción que tiene el individuo de su proceso de aprendizaje.

Otro factor que ha sido tomado en cuenta en el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras es la autodeterminación. Esta teoría propuesta por Ryan y Deci (2017) define tres necesidades básicas del ser humano: autonomía, competencia y vinculación. La autonomía hace referencia a la capacidad de actuar en función de intereses y valores propios. La competencia es la necesidad del individuo de dominar las habilidades para cumplir objetivos. La vinculación es el sentido de pertenencia con los demás y sentirse valorado. Estos tres componentes tienen una influencia en la motivación que poseen las personas al momento de realizar una actividad.

Otro aspecto relevante considerado en el aprendizaje de lenguas extranjeras es el autoconcepto. El autoconcepto es un término que emplea Rogers (1959) para hablar sobre cómo el cúmulo de experiencias de un individuo le permite definir un concepto sobre sí mismo (Ismail & Tekke, 2015). Este concepto se compone de tres aspectos esenciales: la autoimagen, el yo ideal y la

autoestima. La autoimagen es la percepción que tienen las personas de sí mismas de manera física. El yo ideal es la imagen que tiene una persona de cómo le gustaría ser en el futuro. La autoestima es la valoración que se tiene de uno mismo.

La relación e impacto que tienen los modelos mencionados en los distintos aspectos del aprendizaje de lenguas extranjeras siguen siendo explorados en la actualidad (Dunn & Iwaniec, 2022; Kang & Wu, 2022; Printer, 2021). Estos modelos y conceptos comparten el impacto que posee la percepción que tiene el individuo de sí mismo y su impulso de satisfacer ciertas necesidades en la realización de actividades. No obstante, estos modelos no consideran la variabilidad que pueden tener las percepciones y necesidades del individuo en diferentes rubros o actividades. Debido a que la presente tesis se centra en la enseñanza de vocabulario abstracto en una lengua extranjera, se retoma la teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura (1997).

La autoeficacia forma parte de distintos estudios concernientes al ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera. Se ha encontrado que la autoeficacia es un fuerte predictor del éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Chao et al., 2019; Raoofi et al., 2012; Wang & Sun, 2020). En particular, la autoeficacia ha sido estudiada en diferentes estudios relacionados con el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera (Deng & Trainin, 2020; Mizumoto, 2013; Soleimani et al., 2022; Wu et al., 2013). Estos estudios entablan relaciones entre la autoeficacia y distintos aspectos implicados en el aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera, como complejidad de la tarea, conocimiento previo, empleo de estrategias, entre otros.

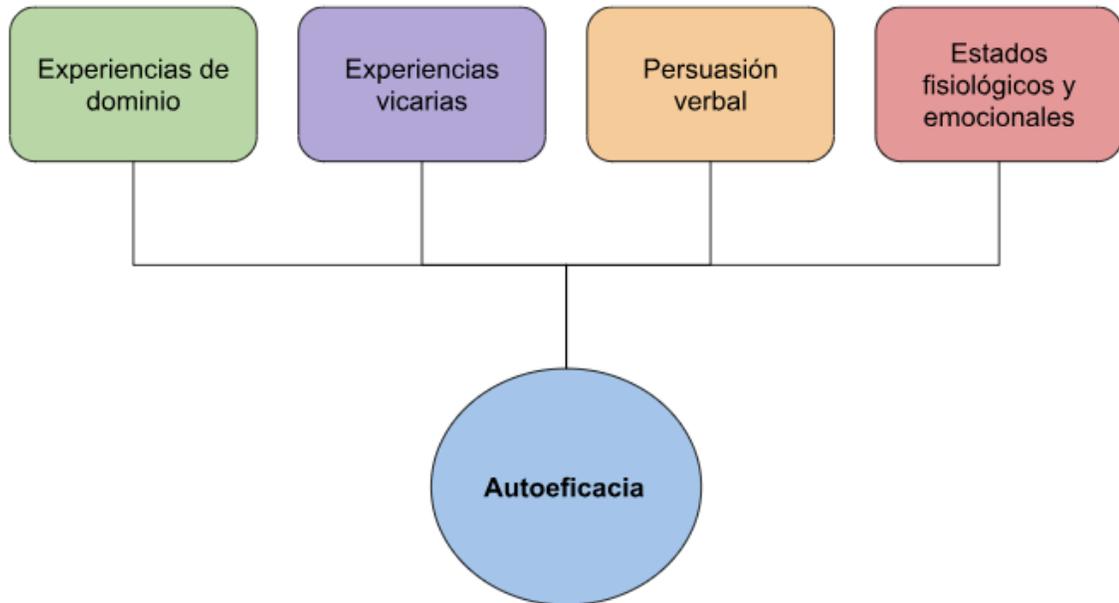
La autoeficacia hace referencia a las creencias en las capacidades individuales para realizar las acciones requeridas con el fin de alcanzar objetivos determinados (Bandura, 1997). De otro modo, es la creencia que tiene el individuo sobre sí mismo de lograr algo o no con éxito. Cada individuo posee conocimientos y habilidades específicos de acuerdo al contexto o actividad en la que se encuentre inmerso. No obstante, la autoeficacia se desarrolla de manera distinta y en diferentes niveles en función de las metas del individuo.

La autoeficacia no es un rasgo del individuo que pueda ser generalizado a cualquier ámbito de su vida. En realidad, la autoeficacia es propia de las características de la tarea y contexto en los cuales está implicado el individuo (Butz & Usher, 2015; Kiel et al., 2020; Schunk & DiBenedetto, 2022). Por ejemplo, la autoeficacia de una persona puede ser alta con relación a aprender una nueva lengua, pero ser baja cuando se trata de aprender a programar. Por lo tanto, la autoeficacia no es un rasgo global que pueda ser determinado por una única prueba, puesto que su naturaleza es multifacética (Bandura, 1997).

De acuerdo a la teoría de Bandura (1997), las creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro fuentes principales de información: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales (ver Figura 4).

**Figura 4.**

*Fuentes de autoeficacia según Bandura (1997)*



Las experiencias de dominio son la principal fuente de información sobre la autoeficacia, debido a que proporcionan información auténtica acerca de la capacidad del individuo para llevar a cabo una tarea con éxito (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008). En otras palabras, el éxito alcanzado de manera frecuente al superar obstáculos en la realización de una tarea contribuye a un fuerte sentido de autoeficacia. Se ha determinado en diversos estudios que la fluctuación de las experiencias de dominio está relacionada con los niveles de autoeficacia experimentados por los individuos en distintos rubros como la lectura, la enseñanza, y rendimiento académico (Özcan & Kültür, 2021; Peura et al., 2021; Wilson et al., 2018).

Según Bandura (1997), las experiencias vicarias son igualmente un medio

efectivo para fomentar el sentido de autoeficacia. En múltiples actividades que realizan los individuos, no hay medidas absolutas para evaluar su competencia. Por lo tanto, las personas deben evaluar su capacidad con relación a los logros de otros. Sin embargo, a diferencia de las experiencias de dominio, en distintos estudios el efecto de las experiencias vicarias aparenta no tener un efecto significativo en el sentido de autoeficacia o variar en función del sentido general de autoeficacia del individuo o a partir de la identificación con el contexto de la actividad en diferentes áreas como preparación profesional de docentes, práctica magisterial y aprendizaje en línea (El-Abd & Chaaban, 2020; Kang et al., 2021; Wilde & Hsu, 2019).

Bandura (1997) afirma que la persuasión verbal representa otra fuente que contribuye al fortalecimiento de las creencias de los individuos en su capacidad para lograr sus objetivos. Las personas persuadidas en relación con su capacidad de dominio en tareas específicas cuentan con mayor probabilidad de sostener un mayor esfuerzo que si estuvieran centrados en sus dudas o deficiencias personales cuando surgen problemas. En el mismo sentido que las experiencias vicarias, la evidencia en relación de la persuasión verbal como fuente de autoeficacia es mixta, haciendo referencia a distintas causas de esta variabilidad en función de la persona de quien se recibe, el dominio y la redacción de los ítems utilizados (Arslan, 2012; Falco & Summers, 2019; Usher & Pajares, 2008; Zheng et al., 2017).

De acuerdo con Bandura (1997), la información somática obtenida a partir de estados fisiológicos y emocionales, permiten llevar a cabo una evaluación de las capacidades individuales. Las personas tienden a anticipar más el éxito

cuando no están experimentando una activación aversiva en comparación a cuando se encuentran en un estado tenso o agitado. El efecto de los estados fisiológicos y emocionales como fuente de información para la autoeficacia representa una variabilidad igualmente en diversos estudios llevados a cabo en distintos contextos educativos y disciplinas (Arslan, 2012; Usher & Pajares, 2008; Zheng et al., 2017).

Debido al efecto a nivel individual que puede tener la autoeficacia en distintas actividades o fases de aprendizaje, se retoma su estudio en la presente investigación. La autoeficacia, debido a su naturaleza específica al dominio de estudio, debe ser estudiada en función del objetivo o tarea particular que persigue el individuo. Esto conduce a la pretensión del presente estudio en establecer la relación entre el sentido de autoeficacia y el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera.

### III. MÉTODO

En el presente estudio se comparó la efectividad entre dos estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto en una lengua extranjera: a través del uso de imágenes y traducciones. A su vez, se buscó establecer la relación entre el sentido de autoeficacia de los estudiantes y el aprendizaje de vocabulario abstracto a nivel receptivo.

#### **Diseño**

La presente investigación cuenta con un diseño de corte cuantitativo, cuasi-experimental, correlacional, comparativo y longitudinal (Ato et al., 2013; Hernández Sampieri & Mendoza, 2018; Núñez Peña, 2011). Es cuantitativo ya que los datos recolectados fueron numéricos en cuanto a los resultados obtenidos en la escala Likert de aprendizaje de vocabulario y el desempeño obtenido por los estudiantes en las diferentes evaluaciones que miden su aprendizaje de vocabulario.

Se considera cuasi-experimental puesto que se manipuló la estrategia de enseñanza de vocabulario en función del grupo, además de considerar grupos intactos de estudiantes de preparatoria. Es correlacional debido a que se buscó establecer la relación entre autoeficacia y aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera. Es comparativo puesto que se realizó un contraste del aprendizaje de dos grupos, con el uso de imágenes y traducciones de manera correspondiente, en su aprendizaje de vocabulario. Es longitudinal dado que se midió el aprendizaje de los participantes en dos momentos distintos: justo después

de la intervención y una semana después.

## **Participantes**

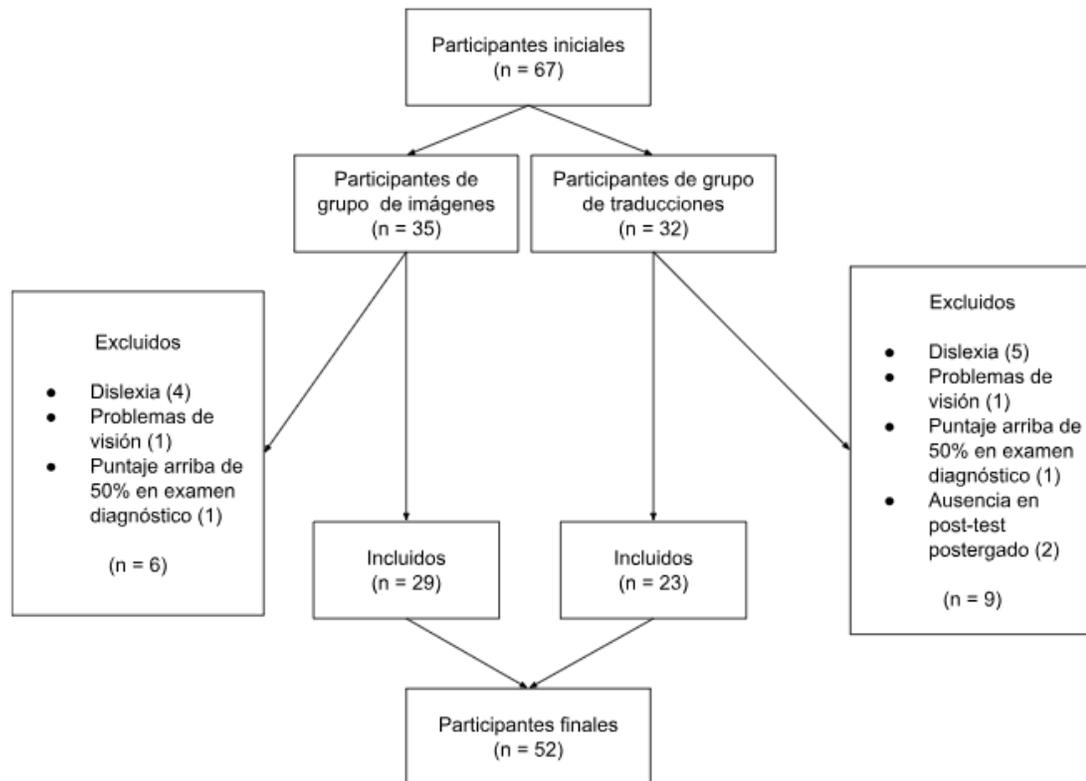
La muestra seleccionada es no probabilística y por conveniencia (Schumacher & McMillan, 2005). Este tipo de muestreo se ve traducido en la presente investigación a partir de la selección de dos grupos establecidos de estudiantes de preparatoria (35 y 32 estudiantes en los grupos de imágenes y traducciones respectivamente).

Los criterios de inclusión fueron reportar no haber estudiado previamente francés, tener el español como lengua materna y aceptar el consentimiento informado. Por otro lado, los criterios de exclusión consistieron en reportar tener un nivel intermedio o avanzado de francés, reconocer correctamente más del 50% de palabras abstractas en francés en el examen diagnóstico, no tener el español como lengua materna, reportar problemas de dislexia, visión, y/o audición, al igual que rechazar el consentimiento informado.

Después de la realización del análisis de los datos demográficos, 6 estudiantes del grupo de imágenes y 9 estudiantes del grupo de traducciones fueron excluidos del análisis debido a una de las siguientes razones: reportaron tener dislexia, no ver la información presentada en pantalla de manera clara, obtener más del 50% de palabras identificadas en el diagnóstico o no haberse presentado al post-test postergado. Finalmente, un total de 52 estudiantes formaron parte del análisis de resultados: 29 estudiantes del grupo de imágenes y 23 estudiantes del grupo de traducciones.

**Figura 5.**

*Diagrama de inclusión y exclusión de participantes*



Los 29 participantes que conformaron el grupo de imágenes pertenecían al Bachillerato Bilingüe Progresivo en Inglés. 28 participantes y 1 participante se encontraban cursando sus estudios en el 2° y 3° semestre respectivamente. El rango de edad de los participantes osciló entre los 15 y 16 años ( $M=15.345$ ,  $DE=0.484$ ). Todos los participantes declararon tener el español como lengua materna. Con respecto al aprendizaje previo de francés, 28 participantes afirmaron no haber realmente estudiado previamente francés (96.552%) y 1 (3.448%) declaró haber estudiado previamente francés con apps (ej. Duolingo) o contenido multimedia (ej. videos, podcasts, etc), pero reportó un nivel básico en el idioma.

Los 23 participantes que formaron el grupo de traducciones pertenecían al Bachillerato Bilingüe Progresivo en Inglés. Todos se encontraban cursando sus estudios en el 2° semestre. Todos los participantes afirmaron tener el español como lengua materna. El rango de edad de los participantes osciló entre los 15 y 16 años ( $M=15.304$ ,  $DE=0.470$ ). Relacionado al aprendizaje previo de francés, 21 estudiantes afirmaron no haber realmente estudiado previamente francés (91.304%) y 2 (8.696%) declararon haber estudiado previamente francés con apps (ej. Duolingo) o contenido multimedia (ej. videos, podcasts, etc), pero reportaron un nivel básico en el idioma.

### **Diagnóstico**

En el examen diagnóstico, ambos grupos alcanzaron el puntaje requerido ( $\leq 50\%$  de palabras reconocidas en francés) para su inclusión en el análisis de resultados. En el grupo de imágenes, la cantidad de palabras en francés que reconocieron los participantes osciló entre 0 y 9 palabras ( $M=2.586$ ,  $DE=2.946$ ). En el grupo de traducciones, el rango de palabras en francés reconocidas por los participantes se encontró entre las 0 y 10 palabras ( $M=2.522$ ,  $DE=2.937$ ).

**Tabla 3.**

*Resultados de examen diagnóstico*

	Imágenes	Traducciones
Válido	28	23
Ausente	0	0
Media	2.586	2.522
Desviación Estándar	2.946	2.937
Mínimo	0.000	0.000
Máximo	9.000	10.000

### **Instrumentos**

A continuación se elabora la descripción de los instrumentos utilizados en el estudio.

#### **Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario**

A fin de evaluar la autoeficacia de los participantes, se empleó una traducción y adaptación al español de la escala “Self-efficacy in Vocabulary Learning” elaborada por Mizumoto (2013b). Este instrumento consta de 4 ítems tipo Likert de 6 puntos, con opciones de respuesta que van de 1 (No aplica en absoluto conmigo) hasta 6 (Aplica mucho conmigo). La escala original cuenta con

un alfa de Cronbach de 0.88 y los siguientes índices de bondad de ajuste: CFI de 0.989, TLI de 0.967, SRMR de 0.019,  $gI$  de 2 y  $p(\chi^2)$  de 0.013 (Mizumoto, 2013a). La escala reportó valores de confiabilidad en este estudio de 0.806 y 0.816 de Cronbach y McDonald respectivamente. Se obtuvo permiso de uso, adaptación y traducción otorgado por el autor (ver Anexo 1). Se realizó una traducción inversa de la escala al español. Esta traducción fue piloteada con estudiantes de preparatoria para revisar la claridad de los ítems y determinar su validez lingüística. Se realizaron los cambios correspondientes para obtener la versión final (ver Anexo 2).

### **Materiales de vocabulario abstracto en francés**

Se usaron 60 palabras abstractas en francés. Estas fueron seleccionadas de los estudios de Bonin et al. (2018), Desrochers y Thompson (2009) y Ferrand (2001) en función de la definición de palabras abstractas propuesta por Ferrand, como aquellas que difícilmente pueden ser representadas concretamente por un objeto. Además, se seleccionaron palabras abstractas que no tuvieran cognados en español, es decir, palabras que compartieran el mismo origen etimológico, y que pudieran ser representadas de manera adecuada a través de una imagen debido a la dificultad inherente que conlleva encontrar una representación metafórica u emotiva de un concepto abstracto (Farley et al., 2012; Morett, 2019). Se realizó consecuentemente la traducción al español de estas palabras.

Para determinar la validez de contenido se consultó a tres docentes de francés como lengua extranjera. Estos especialistas examinaron las palabras para determinar que en efecto representaran conceptos abstractos y fueran adecuadas

para los fines de este estudio. El listado de palabras utilizado se encuentra en el Anexo 3.

Estas palabras abstractas en francés fueron generadas en audio a partir de voz sintética en el sitio *TTSMP3.COM*, sin restricciones de uso del material creado (ttsMP3.com, 2023). El acento de la voz sintética en los audios fue francés de Francia.

Asimismo, se usaron imágenes para representar las palabras abstractas. Estas fueron seleccionadas del sitio web *The Noun Project* bajo la licencia de paga que permite utilizar el material sin hacer atribución al creador (The Noun Project, 2023). Para determinar la validez de contenido se consultó a tres docentes de francés como lengua extranjera. Estos especialistas revisaron las imágenes para determinar que en efecto representaran los conceptos abstractos correspondientes y fueran adecuadas para los fines de este estudio. Las imágenes utilizadas se encuentran en el Anexo 4.

### **Examen diagnóstico de palabras abstractas en francés**

El examen diagnóstico consistió en la presentación de una selección de 20 palabras abstractas en francés (ej. grève, aisance, soir). Los participantes debían decidir si reconocen o no la palabra en cuestión y seleccionar una de dos opciones: “Sí” o “No”. Ninguna de estas palabras fue utilizada en una etapa posterior de este estudio.

Un criterio para la inclusión de los participantes en análisis posteriores fue obtener 50% o menos de palabras abstractas reconocidas en francés en el examen diagnóstico. El examen se elaboró con el objetivo de complementar la

información reportada por los participantes en el cuestionario de datos sociodemográficos relativa a si han estudiado previamente francés.

### **Tarea de reconocimiento de viejo-nuevo**

Con el fin de determinar el aprendizaje de vocabulario abstracto en francés a nivel receptivo en función de la estrategia de enseñanza empleada (con imágenes o traducciones), se empleó un tipo de prueba llamado “tarea de reconocimiento de viejo-nuevo” como post-test inmediato y postergado (Mulligan et al., 2010; Toth et al., 2022; Yaniv & Meyer, 1987).

En el post-inmediato, esta tarea se compone de una serie de 20 palabras abstractas en francés, de las cuales 10 son palabras que formaron parte de la intervención y otras 10 palabras que no formaron parte de la intervención. Con base en el vocabulario al cual los participantes fueron expuestos durante la intervención, los sujetos debían identificar las palabras como “viejas” aquellas que afirman haber visto en la intervención y “nuevas” aquellas que aseveran no haber visto durante la misma. Esta misma tarea se emplea como post-test postergado (una semana después), donde permanecen las mismas 10 palabras abstractas en francés que formaron parte de la intervención y solo cambian las otras 10 palabras que no fueron parte de la intervención.

### **Procedimiento**

El procedimiento de este estudio se organizó por fases: preparación, diagnóstico, evaluación de autoeficacia, intervención, post-tests y análisis de datos.

## **1) Preparación**

En primera instancia, se obtuvo por medio de correo electrónico el permiso de uso, adaptación y traducción de la Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario (Mizumoto, 2013a). Como parte preliminar a la implementación de la escala, el examen diagnóstico, la intervención, el post-test inmediato y el post-test postergado, se realizó un pilotaje y validación de estas de manera previa con estudiantes de preparatoria. Se obtuvieron los permisos correspondientes para el uso de las salas de cómputo y de participación de dos grupos establecidos de estudiantes de preparatoria.

En el primer día del estudio, el investigador explicó en español a cada grupo las características de la investigación y las instrucciones para la participación. Los instrumentos fueron presentados mediante computadora en la plataforma PsyToolkit (Stoet, 2010, 2017). Inicialmente, se presentó un consentimiento informado que debía ser aceptado para poder continuar.

## **2) Diagnóstico**

Los participantes completaron el examen diagnóstico de palabras abstractas en francés. Quienes obtuvieron 50% o menos de palabras abstractas reconocidas en francés fueron considerados para el análisis de datos.

## **3) Evaluación de autoeficacia**

A continuación, los participantes contestaron la Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario (Mizumoto, 2013a).

#### **4) Intervención**

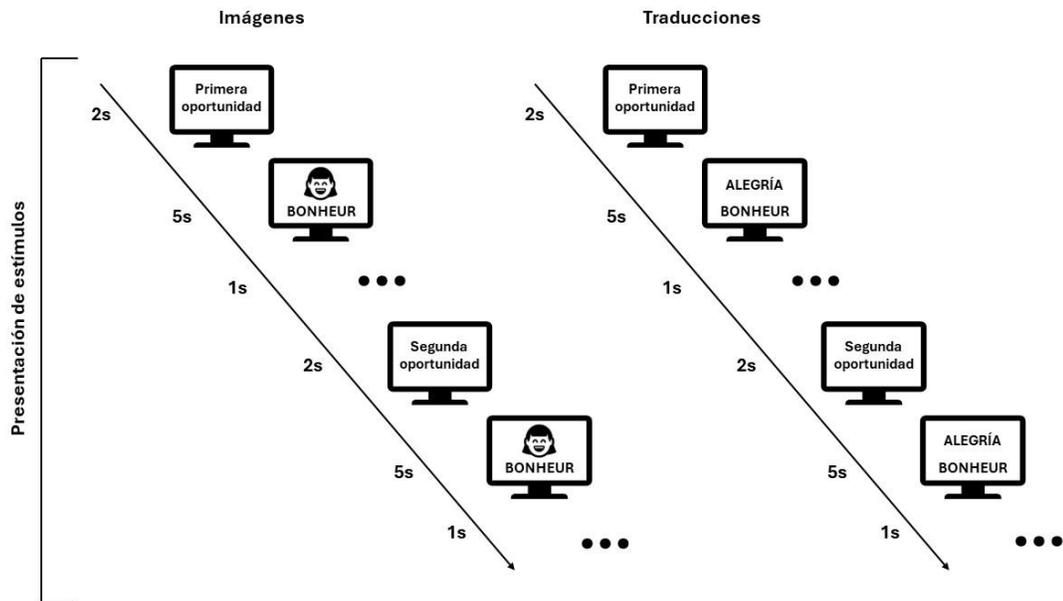
Antes de iniciar la intervención, los participantes leyeron una leyenda que les instaba a realizar su mejor esfuerzo para memorizar las palabras en francés que se presentarían ante ellos en la pantalla. Enseguida, previo al comienzo de la primera presentación de las palabras, apareció en pantalla la leyenda “Primera oportunidad” durante 2s.

La intervención consistió en la presentación en dos ocasiones de 20 palabras abstractas en francés a través de imágenes o traducciones en dos ocasiones consecutivas.

El grupo de imágenes fue expuesto a estas 20 palabras abstractas en francés con su respectiva imagen cada una y pronunciada por voz sintetizada. El grupo de traducciones fue expuesto a las mismas 20 palabras abstractas en francés con su respectiva traducción en lengua materna (español) cada una y pronunciada por voz sintetizada. En ambos grupos, cada pareja de estímulos (imagen/palabra abstracta y traducción/palabra abstracta) apareció cada 5s (segundos) con un interestímulo de 1s, dando un total de 20 pares de estímulos distintos. El comienzo de la segunda presentación de las palabras fue presentada con la leyenda “Segunda oportunidad” durante 2s (ver Figura 6).

**Figura 6.**

*Presentación de estímulos*



### 5) Post-tests

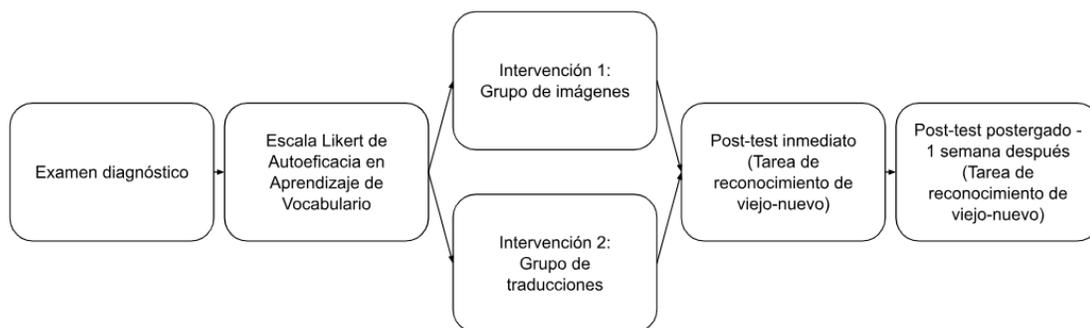
Una vez finalizada la intervención, los participantes procedieron al post-test inmediato donde se desplegó un mensaje indicando las instrucciones de la tarea de reconocimiento de viejo-nuevo. Apareció una serie de 20 palabras, donde se pudo ver una palabra a la vez. De entre estas, 10 fueron palabras abstractas que aparecieron en la intervención y las otras 10 fueron palabras que no estuvieron incluidas en la intervención. Los participantes determinaron si reconocían la palabra que aparecía en pantalla, en caso de reconocer la palabra abstracta de la intervención, o si no reconocían dicha palabra abstracta de la intervención. Al concluir la prueba, los participantes presionaron la barra espaciadora para finalizar su participación en este post-test inmediato.

Una semana después, los mismos dos grupos realizaron de nueva cuenta la tarea de reconocimiento de viejo-nuevo como post-test postergado. Los participantes llevaron a cabo el mismo procedimiento para completar la tarea. La única diferencia en el material utilizado dentro de la tarea de reconocimiento de viejo-nuevo fueron las 10 palabras abstractas catalogadas como nuevas que fueron reemplazadas por otras 10 para que no fuesen definidas como palabras reconocidas por los participantes debido a su aparición en el post-test inmediato. Al concluir esta prueba, los participantes presionaron la barra espaciadora para dar por terminada su participación en el estudio.

La Figura 7 muestra el flujo de la aplicación de instrumentos en el estudio.

**Figura 7.**

*Flujo de aplicación de instrumentos*



## 6) Análisis de datos

Para evaluar la autoeficacia, se obtuvo la media de los ítems de cada participante de la Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario (Mizumoto, 2013b).

Para comparar la efectividad de dos estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto en una lengua extranjera (uso de imágenes o de palabras con sus traducciones) a corto y largo plazo, se consideró la siguiente fórmula para determinar la discriminación de los participantes entre estímulos nuevos y viejos (MacMillan, 2004):

$$d' = z(H) - z(FA)$$

Primero, se calculó la tasa de aciertos (H) y la tasa de falsas alarmas (FA). La tasa de aciertos comprende aquellas palabras identificadas correctamente por el participante como previamente vistas en la fase de aprendizaje. Para la tasa de aciertos, se dividió el número de aciertos entre el número de casos positivos. Por su parte, la tasa de falsas alarmas comprende aquellas palabras identificadas incorrectamente por el participante como previamente vistas. En la tasa de falsas alarmas, se dividió el número de falsas alarmas entre el número de casos negativos. En los casos donde se presentaron valores de 0 o 1 para una o ambas de las variables (p. ej. un estudiante obtuvo todos los hits posibles o no obtuvo ninguna falsa alarma), se sumó o restó .5 como corrección para posibilitar el cálculo de  $d'$  (Kadlec, 1999; MacMillan, 2004). Después, se obtuvieron los puntajes Z correspondientes a la tasa de aciertos y a la tasa de falsas alarmas. En función de los puntajes Z obtenidos, se resta el puntaje Z de la tasa de aciertos del puntaje Z de falsas alarmas para obtener el valor resultante de  $d'$ .

Finalmente, para determinar la relación entre la autoeficacia de estudiantes con respecto al aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera, se calcularon coeficientes de correlación de Spearman entre las medias de la Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario (Mizumoto, 2013b) y las medias de los

resultados obtenidos en el post-test inmediato y post-test postergado.

### **Consideraciones éticas**

El presente estudio cumplió con los estándares éticos delineados por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017) con base en los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta. De acuerdo al apartado 4.01, se tomaron las precauciones necesarias para salvaguardar la confidencialidad de la información recolectada de los participantes.

El presente estudio no implicó un riesgo de daño para los participantes y se relacionó con prácticas educativas cotidianas. Así, cumple con los requisitos necesarios para prescindir del consentimiento informado según el apartado 8.05 del Código de Ética de la APA (2017). Pese a ello, conforme a los apartados 8.01 y 8.02, se siguió el protocolo presentado a la institución para la ejecución del estudio y se proveyó información detallada a los participantes con respecto a la confidencialidad, participación y procedimiento a seguir durante el estudio. Asimismo, la opción de terminar el estudio en cualquier momento sin tener que dar justificación alguna fue comunicada a todos los participantes previo al inicio de la aplicación.

## IV. RESULTADOS

En la presente sección se describen los análisis estadísticos realizados y los resultados correspondientes a cada pregunta de investigación. La primera pregunta busca determinar la estrategia de enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo, es decir, al reconocer la forma escrita de la palabra, es más efectiva a corto plazo: el uso de imágenes o traducciones en la lengua materna. La segunda pregunta examina cuál de las dos estrategias es más efectiva para el aprendizaje a largo plazo (una semana después de haber aprendido inicialmente el vocabulario). La tercera pregunta pretende establecer la relación entre el sentido de autoeficacia de los estudiantes y su aprendizaje de vocabulario.

### **Pregunta 1: ¿Cuál es la estrategia más efectiva de enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo a corto plazo en una lengua extranjera: el uso de traducciones o imágenes?**

Se realizó una prueba de Levene para evaluar la igualdad de las varianzas entre ambos grupos y determinar la prueba adecuada para la comparación entre grupos. Se confirmó la inexistencia de diferencias entre las medias de los grupos y, por ende, la homogeneidad de varianzas entre grupos ( $p = .753$ ).

Se llevó a cabo una prueba t de Student de muestras independientes (ver Tabla 4 y 5) para comparar el aprendizaje de vocabulario abstracto a nivel receptivo entre los participantes del grupo de imágenes y traducciones. La prueba t de Student ( $t=-.478$ ,  $p= .635$ ,  $d=-.133$ ) mostró que los participantes del grupo de imágenes ( $M=1.600$ ) aprendieron vocabulario abstracto en francés de manera

similar que los participantes en el grupo de traducciones ( $M=1.723$ ) (ver Figura 8).

En función de este resultado, se rechaza la primera hipótesis planteada

(H1):

H1. Los estudiantes haciendo uso de imágenes recordarán más vocabulario abstracto a nivel receptivo en francés que aquellos haciendo uso de traducciones a corto plazo.

**Tabla 4.**

*Prueba t de Student para muestras independientes*

	t	gl	p	DM	Diferencia del EE	IC del 95% para DM		D de Cohen	EE D de Cohen
						Inferior	Superior		
Post-test inmediato	-.478	50	.635	-.123	.258	-.641	.395	-.133	.280

*Nota:* EE= Error estándar, DM=Diferencia de medias.

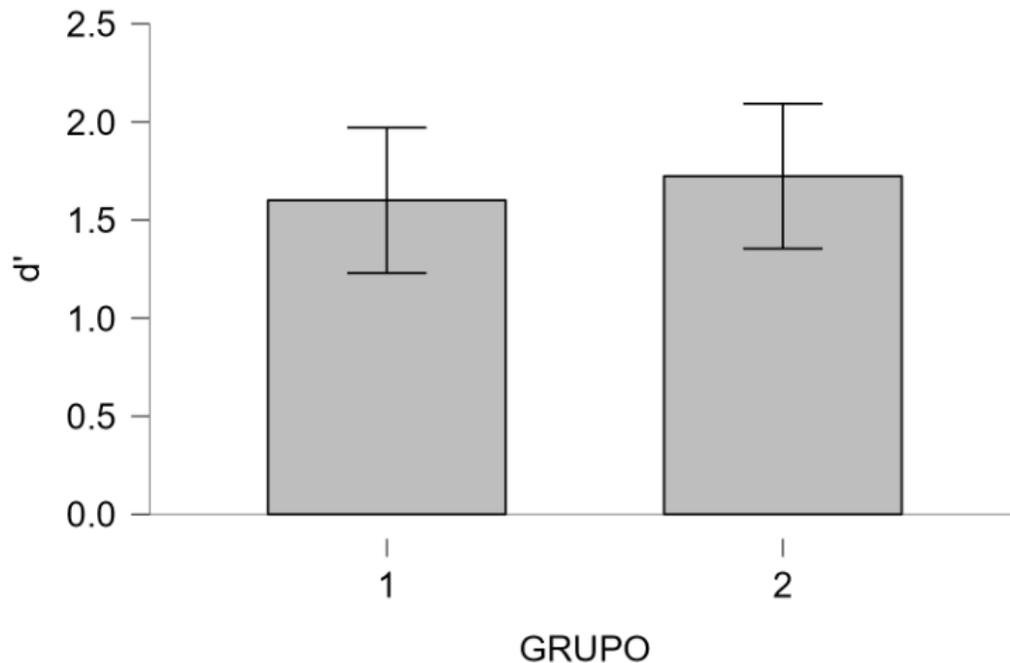
**Tabla 5.**

*Estadísticos descriptivos de Prueba t de Student para muestras independientes*

	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Post-test inmediato	Imágenes	29	1.600	.974	.181	.609
	Traducciones	23	1.723	.854	.178	.495

**Figura 8.**

*Comparación de aprendizaje de vocabulario abstracto en francés entre grupo de imágenes y traducciones*



*Nota: GRUPO= 1 (Imágenes), 2 (Traducciones).*

**Pregunta 2: ¿Cuál es la estrategia más efectiva de enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera a largo plazo: el uso de traducciones o imágenes?**

Se llevó a cabo una prueba de Levene para evaluar la igualdad de las varianzas entre grupos. Se corroboró la inexistencia de diferencias entre las medias de los grupos y, por ende, la homogeneidad de varianzas ( $p = .641$ ).

Se realizó una prueba t de Student de muestras independientes (ver Tabla

6 y 7) para comparar el aprendizaje de vocabulario abstracto a nivel receptivo a largo plazo, es decir, una semana después de la aplicación del post-test inmediato, entre los participantes del grupo de imágenes y traducciones. La prueba t de Student ( $t=1.271$ ,  $p= .210$ ,  $d=.355$ ) reveló que los participantes del grupo de imágenes ( $M=1.394$ ) manifestaron un aprendizaje de vocabulario abstracto en francés a largo plazo similar al de los participantes en el grupo de traducciones ( $M=1.099$ ) (ver Figura 9).

A partir de este resultado, se rechaza la segunda hipótesis planteada (H2):

H2. Los estudiantes haciendo uso de imágenes recordarán más vocabulario abstracto a nivel receptivo en francés a largo plazo.

**Tabla 6.**

*Prueba t de Student para muestras independientes*

	t	gl	p	DM	Diferencia del EE	IC del 95% para DM		D de Cohen	EE D de Cohen
						Inferior	Superior		
Post-test postergado	1.271	50	.210	.295	.232	-.171	.762	.355	.283

*Nota:* EE= Error estándar, DM=Diferencia de medias.

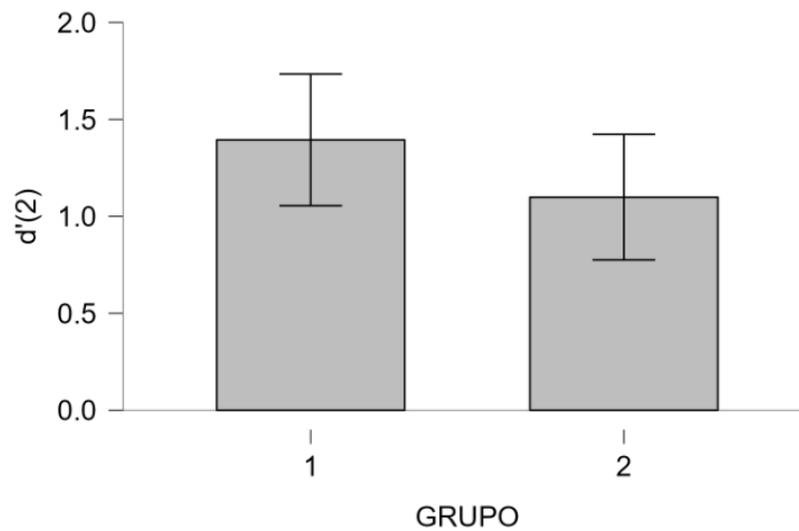
**Tabla 7.**

*Estadísticos descriptivos de Prueba t de Student para muestras independientes*

	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Post-test postergado	Imágenes	29	1.394	.892	.166	.640
	Traducciones	23	1.099	.749	.156	.681

**Figura 9.**

*Comparación de aprendizaje de vocabulario abstracto en francés a largo plazo entre grupo de imágenes y traducciones*



*Nota:* GRUPO= 1 (Imágenes), 2 (Traducciones).

**Pregunta 3: ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia de los estudiantes y**

## **aprendizaje de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera?**

A fin de determinar la prueba de correlación adecuada para establecer la relación entre autoeficacia y aprendizaje de vocabulario, se realizó una prueba de Shapiro-Wilk para verificar la homogeneidad de las varianzas. La prueba Shapiro-Wilk resultó significativa ( $p=.024$ ), por lo cual el empleo de una correlación de Pearson no es adecuada debido a que asume normalidad de las varianzas. Por ende, se optó por una prueba no-paramétrica como la correlación de Spearman. El análisis de correlación mostró una relación no significativa entre autoeficacia y aprendizaje de vocabulario (ver Tablas 8, 9 y Figura 10).

En función del resultado, se rechaza la hipótesis planteada (H3):

H3. El sentido de autoeficacia de los estudiantes se relaciona de manera positiva con la adquisición de vocabulario abstracto a nivel receptivo en francés.

### **Tabla 8.**

*Correlación entre autoeficacia y aprendizaje de vocabulario*

	Rho de Spearman	$p$
Autoeficacia - d'TOTAL	.098	.490

*Nota.* Correlación de Spearman. d'TOTAL= Promedio entre post-test inmediato y post-test postergado.

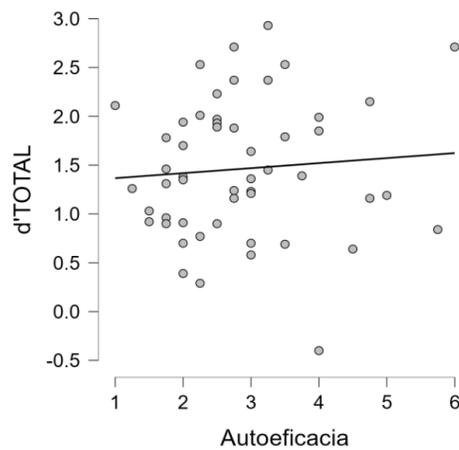
**Tabla 9.***Correlaciones de Spearman a nivel grupal y combinados*

		Autoeficacia
1. Grupo Imágenes (Post-test inmediato)	Rho de Spearman	-.268
	Valor de p	.160
2. Grupo Imágenes (Post-test postergado)	Rho de Spearman	.349
	Valor de p	.063
3. Grupo Imágenes (Post-test inmediato + Post-test postergado)	Rho de Spearman	.067
	Valor de p	.729
4. Grupo Traducciones (Post-test inmediato)	Rho de Spearman	.126
	Valor de p	.566
5. Grupo Traducciones (Post-test postergado)	Rho de Spearman	.191
	Valor de p	.382
6. Grupo Traducciones (Post-test inmediato + Post-test postergado)	Rho de Spearman	.120
	Valor de p	.586

7. Grupos Imágenes y Traducciones (Post-test inmediato)	Rho de Spearman	-.067
	Valor de p	.638
7. Grupos Imágenes y Traducciones (Post-test postergado)	Rho de Spearman	.267
	Valor de p	.056
8. Grupos Imágenes y Traducciones (Post-test inmediato + Post-test postergado)	Rho de Spearman	.098
	Valor de p	.490

**Figura 10.**

*Gráfica de dispersión*



*Nota.* d'TOTAL= Promedio entre post-test inmediato y post-test postergado.

## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se retoman los resultados de los objetivos planteados en esta investigación en relación a la efectividad de dos estrategias de enseñanza de vocabulario abstracto en una lengua extranjera (uso de imágenes o de traducciones) en función del aprendizaje de vocabulario a nivel receptivo, considerando la relación entre la autoeficacia y el aprendizaje de vocabulario. Los datos obtenidos son analizados en el marco de la literatura científica previa. Se discuten las implicaciones prácticas y se presentan las conclusiones generales sobre las contribuciones de este estudio en el área de enseñanza de lenguas extranjeras. Los factores y aspectos no contemplados al inicio de esta investigación son considerados para propuestas de futuros estudios.

Para la organización de este capítulo, se parte de las preguntas de investigación.

### **1) ¿Cuál es la estrategia más efectiva de enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera a corto plazo: el uso de traducciones o imágenes?**

La primera prueba de reconocimiento de palabras “Viejo-Nuevo” no arrojó diferencias significativas entre las estrategias de enseñanza basadas en el uso de imágenes y traducciones. Esto implica que ambos grupos de estudiantes aprendieron el vocabulario en francés con la misma efectividad sin importar la estrategia de enseñanza. Este resultado difiere del encontrado en estudios previos, en los cuales las imágenes demuestran ser una estrategia más efectiva

(Andrä et al., 2020; Bates & Son, 2020; Bisson et al., 2015; Bueno Alastuey & García, 2019; Carpenter & Olson, 2012; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; García Gámez & Macizo, 2019; Morett, 2019).

Este resultado puede ser explicado por la construcción de las evaluaciones de la dimensión receptiva del vocabulario. Diversos estudios previos relacionados al aprendizaje de vocabulario a nivel receptivo en diversas lenguas extranjeras (Andrä et al., 2020; Bueno Alastuey & García, 2019; Cancino et al., 2021; Farley et al., 2014; Qadha & Mahdi, 2019) han usado tests e ítems diferentes a los empleados en la presente tesis. Por ejemplo, en la investigación de Farley et al. (2014), los estudiantes de español como lengua extranjera recibieron una lista de palabras que debían aprender para posteriormente proporcionar las traducciones correspondientes. Por su parte, uno de los tests de medición de vocabulario receptivo empleado en el estudio de Bueno Alastuey y García (2019) consistió en emparejar las palabras en lengua extranjera con sus definiciones correspondientes. En Cancino et al. (2021), parte de los instrumentos de medición de vocabulario receptivo fue un test de reconocimiento de opción múltiple del significado del vocabulario en lengua extranjera.

Esta diversidad en las mediciones de vocabulario receptivo puede ser un indicio de los resultados distintos obtenidos en el presente estudio. Nation (2001) señala que la presencia o ausencia de pistas contextuales, la presentación oral o escritas de las palabras, al igual que la integración o separación del vocabulario de una tarea comunicativa, pueden influir en la variabilidad de los resultados de las pruebas.

En este caso, la prueba “Viejo-Nuevo” no proporciona pistas contextuales,

ya que cada palabra presentada en la fase de aprendizaje se muestra de manera individual, sin el estímulo que la acompañaba: la imagen o traducción en lengua materna. Además, la prueba se caracterizaba por su medición dicotómica: el reconocimiento positivo o negativo de la palabra en turno. Por el contrario, las pruebas descritas (Bueno Alastuey & García, 2019; Cancino et al., 2021; Farley et al., 2014) presentan de manera simultánea todas las palabras aprendidas durante la fase de aprendizaje y/o las múltiples respuestas posibles. Esto pudo permitir a los participantes seleccionar la respuesta indicada por descarte o utilizar las respuestas disponibles como indicios para seleccionar la respuesta correcta, dando así una ventaja a los participantes que aprendieron el vocabulario por medio de imágenes.

Otro aspecto que pudo haber influido en los resultados obtenidos es la forma de presentación del vocabulario abstracto durante la fase de aprendizaje. Estudios previos (Bates & Son, 2020; Farley et al., 2012; Qadha & Mahdi, 2019) han apuntado a una ventaja en el aprendizaje al momento de asociar el vocabulario abstracto con una imagen por sobre la asociación con su traducción correspondiente en la lengua materna de los participantes. Sin embargo, dichas investigaciones son dispares en el formato de presentación del vocabulario abstracto. Qadha y Mahdi (2019) presentan cada palabra abstracta junto con su imagen o traducción correspondiente, al igual que en el presente estudio. En Bates y Son (2020), el vocabulario abstracto fue presentado junto con las imágenes que representaban el significado de la palabra, así como una explicación de cómo las imágenes representan la palabra en turno. En Farley et al. (2012), la presentación del vocabulario abstracto en el grupo de imágenes no se

realiza únicamente con la imagen correspondiente, sino que se acompaña con su traducción correspondiente en la lengua de los participantes.

Estas diferencias en el procedimiento de presentación del vocabulario abstracto pueden haber contribuido al favorecimiento de la estrategia basada en el uso de imágenes con respecto a la basada en traducciones, debido a que la estrategia de imágenes es acompañada de otras estrategias de manera simultánea. En el caso de Bates y Son (2020), la explicación de cómo la palabra abstracta es representada por su imagen asociada pudo haber permitido a los estudiantes haber procesado con mayor profundidad el vocabulario ( Craik y Lockhart, 1972). Por su parte, en Farley et al. (2012), esta ventaja del grupo de imágenes con respecto al de traducciones puede ser más evidente debido a que este grupo fue expuesto adicionalmente a la traducción de la palabra en turno. Esto pudo haber contribuido a facilitar la evocación de las representaciones mentales asociadas al vocabulario abstracto presentado y, en consecuencia, facilitar y profundizar en el procesamiento del vocabulario (Clark & Paivio, 1991; Craik y Lockhart, 1972).

Una posible variable de confusión que pudo haber influido durante la fase de aprendizaje del vocabulario abstracto es el grado de imaginabilidad de las palabras. La imaginabilidad hace referencia a la facilidad de formar imágenes mentales a partir de palabras y es considerado un indicador adecuado del nivel de concreción de palabras (Bonin et al., 2018; Desrochers & Thompson, 2009). Es un factor que no ha sido considerado en múltiples estudios de enseñanza de vocabulario abstracto en lenguas extranjeras (Bates & Son, 2020; Farley et al., 2012; Qadha & Mahdi, 2019).

En Bates y Son (2020), uno de los criterios de selección del vocabulario fue la familiaridad estimada de los participantes con las palabras. Los investigadores procuraron que fuesen poco familiares en el contexto cultural japonés. Esta aproximación puede conllevar un sesgo sobre aquello que los investigadores consideran que es poco o muy familiar para los participantes dentro de su contexto, además de no indicar de manera objetiva el grado de percepción de imaginabilidad de las palabras utilizadas.

En Qadha y Mahdi (2019), el problema del grado de imaginabilidad del vocabulario seleccionado se acentúa debido a la falta de información relacionada con las palabras incluidas en las pruebas. En Farley et al. (2012), el grado de imaginabilidad del vocabulario no es considerado en el proceso de selección. Esto permite cuestionar y considerar la imaginabilidad de las palabras utilizadas como un posible factor de influencia en los resultados obtenidos.

Al igual que en los estudios anteriormente mencionados (Bates y Son, 2020; Farley et al., 2012; Qadha y Mahdi, 2019), el grado de imaginabilidad no fue considerado durante la selección del vocabulario. Esto pudo haber influido en la posible disparidad del grado de imaginabilidad de las palabras utilizadas. Por lo tanto, incluso la ventaja resultante de la asociación de imágenes con las palabras abstractas pudo haberse visto reducida debido al grado variable de las palabras empleadas en inducir imágenes mentales (Bonin et al., 2018; Clark & Paivio, 1991).

Un factor adicional que pudo haber contribuido a la diferencia no significativa entre el aprendizaje del grupo de imágenes y el de traducciones es el control del conocimiento previo o nivel de proficiencia de la lengua empleada en

este estudio. Varios estudios utilizan muestras de participantes que poseen un nivel intermedio o avanzado de proficiencia o años estudiando la lengua empleada en el estudio en cuestión (Bueno Alastuey & García, 2019; Cancino et al., 2021; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; Qadha & Mahdi, 2019). Esto permite inferir que los participantes poseen un cierto repertorio lexical previo a su participación en el estudio.

Si bien estos estudios (Bueno Alastuey & García, 2019; Cancino et al., 2021; Emirmustafaoğlu & Gökmen, 2015; Qadha & Mahdi, 2019) utilizan pre-tests para controlar el posible conocimiento previo que poseen los participantes con respecto al vocabulario empleado en las fases de aprendizaje, el potencial conocimiento adicional que poseen sobre la morfología de otras palabras en la misma lengua, puede dar una ventaja en el procesamiento del vocabulario a participantes que cuentan con un considerable vocabulario en dicha lengua. Cuando los participantes establecen la relación entre la forma de la palabra y su significado durante la fase de aprendizaje, esto puede activar la evocación de palabras que no fueron presentadas durante el estudio, pero que comparten raíces o morfemas con las palabras presentadas. Esto permitiría al participante establecer más conexiones con el nuevo vocabulario y, en consecuencia, facilitar y procesar con mayor profundidad el vocabulario (Craig y Lockhart, 1972; Ke & Koda, 2019; Zhang, 2016).

No obstante, la mayoría de los participantes en el presente estudio reportaron no poseer conocimiento previo sobre la lengua (francés) empleada en la fase de aprendizaje. De esta forma, la homogeneidad del grupo en cuanto a su baja o nula familiaridad con la lengua utilizada permite inferir condiciones similares

entre los participantes. Esto reduciría, en consecuencia, la variabilidad entre participantes con respecto a las posibles conexiones que pudieran haber realizado con vocabulario previo en la lengua meta.

## **2) ¿Cuál es la estrategia más efectiva de enseñanza de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera a largo plazo: el uso de traducciones o imágenes?**

La prueba “Viejo-Nuevo” fue utilizada para identificar una posible diferencia entre ambas estrategias de enseñanza de vocabulario en el aprendizaje a largo plazo. El post-test postergado no arrojó diferencias significativas entre los grupos de imágenes y traducciones.

En estudios similares al presente, donde miden el aprendizaje de vocabulario abstracto en un post-test postergado (Andrä et al., 2020; Bisson et al., 2015; Farley et al., 2014), estos resultados pueden deberse a las condiciones del estudio, ya que en ocasiones la estrategia de uso de imágenes es acompañada con traducciones o tiempo extra es otorgado en el procesamiento de las imágenes que acompañan al vocabulario.

En el caso de André et al. (2020), el grupo que aprendió el vocabulario a partir de imágenes, las palabras en la lengua extranjera fueron acompañadas simultáneamente de su traducción correspondiente en la lengua materna de los participantes. La adición de las traducciones pudo haber contribuido a facilitar la evocación de las representaciones mentales asociadas al vocabulario y profundizar en el procesamiento del vocabulario (Clark & Paivio, 1991; Craik y Lockhart, 1972). Por su parte, en Bisson et al. (2015), la presentación con

antelación de la imagen con respecto a la presentación oral de la palabra en la lengua extranjera pudo haber permitido a los participantes utilizar todos sus recursos cognitivos posibles para procesar la información visual, evitando el posible impacto del efecto de atención dividida que podría ocurrir cuando se presentan simultáneamente el vocabulario con sus imágenes correspondientes (Sweller, 2020).

Los resultados del post-test postergado del presente estudio están en concordancia con aquellos obtenidos en Farley et al. (2014), donde igualmente no se obtuvo una diferencia significativa entre el grupo de traducciones y el grupo de imágenes. A pesar de haber incluido igualmente la traducción en lengua materna en el grupo de imágenes, lo cual pudo haber representado una ventaja en el procesamiento del vocabulario para el grupo de imágenes, Farley et al. (2014) mencionan que otros factores, como el poco tiempo de exposición al vocabulario, la falta de práctica con el vocabulario entre sesiones y variaciones individuales pudieron haber influido en los resultados.

Esta variabilidad del diseño de la fase de aprendizaje del vocabulario abstracto puede jugar un rol determinante en la efectividad del uso de imágenes y traducciones en la medición del aprendizaje a largo plazo. Los resultados anteriormente expuestos (Andrä et al., 2020; Bisson et al., 2015) aparentan colocar el empleo de imágenes en una posición superior al de las traducciones. Sin embargo, una revisión minuciosa del diseño de la fase de aprendizaje sugiere que el empleo simultáneo de las imágenes con traducciones, en grupos de participantes catalogados únicamente como de “imágenes”, así como otorgar mayor tiempo de procesamiento a las imágenes antes de presentar la palabra en

la lengua meta, pueden ser considerados como variables externas que ponen en entredicho la validez de los resultados obtenidos.

De igual forma que en el post-test inmediato, la nula diferencia en el aprendizaje obtenido en el post-test postergado entre el grupo de imágenes y traducciones podría ser explicada por los mismos factores. Entre ellos se encuentran la diferencia en el diseño del post-postergado en cuanto a la presentación de los ítems (Nation, 2001), la variabilidad en el grado de imaginabilidad de las palabras seleccionadas (Bonin et al., 2018; Clark & Paivio, 1991), el control de la proficiencia o conocimiento previo en el idioma utilizado en el estudio y el conocimiento sobre la morfología de las palabras (Ke & Koda, 2019; Zhang, 2016). En términos generales, estos factores juegan un rol en la profundidad con que los participantes pueden llegar a procesar el vocabulario (Craik y Lockhart, 1972) y, en consecuencia, influir en su aprendizaje y desempeño.

**Pregunta 3: ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia de los estudiantes y aprendizaje de vocabulario abstracto a nivel receptivo en una lengua extranjera?**

Los resultados obtenidos en la Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario (Mizumoto, 2013b) y el promedio obtenido de las pruebas “Viejo-Nuevo” en el post-test inmediato y el post-test postergado fueron sometidos a un análisis de correlación de Spearman. Este análisis mostró una relación estadísticamente no significativa entre autoeficacia y aprendizaje de vocabulario.

Este resultado se contrapone a diversos estudios previos en donde se ha encontrado una correlación positiva entre el aprendizaje de diferentes componentes de una lengua, entre ellos el vocabulario, y el sentido de autoeficacia de los participantes (Deng & Trainin, 2020; Mizumoto, 2013; Soleimani et al., 2022; Wu et al., 2013).

Diversos factores identificados sugieren posibles causas de este resultado. Uno de ellos concierne la experiencia de los participantes aprendiendo vocabulario. Bandura (1997) ha señalado que la fuente de mayor contribución a la autoeficacia son las experiencias de dominio. Esto apunta a la importancia de la acumulación de experiencias específicas al dominio para la formación de creencias precisas de autoeficacia (Gore, 2006; Honicke & Broadbent, 2016). La imprecisión resultante de una posible falta de experiencia explícita en el aprendizaje de vocabulario pudo haber contribuido a la relación no significativa entre autoeficacia y aprendizaje de vocabulario.

Otro posible factor de influencia en la relación no significativa entre autoeficacia y aprendizaje de vocabulario es el proceso de presentación de la escala empleada en el presente estudio. Un estudio previo halló una correlación positiva entre el aprendizaje de vocabulario y la autoeficacia utilizando la misma Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario (Mizumoto, 2013a). En dicho estudio no se especifican las instrucciones en relación a la forma de contestar dicha escala. Esto es relevante debido a que los participantes de dicho estudio son estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera y pudo haberse indicado o sobreentendido que los ítems presentados en la escala debían

ser contestados en relación a su experiencia previa aprendiendo vocabulario en inglés.

La especificidad de la escala es un factor fundamental a considerar en la relación no significativa entre el aprendizaje de vocabulario y la autoeficacia de los participantes. Los ítems empleados en la Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario (Mizumoto, 2013b) hacen referencia a experiencias personales en el aprendizaje de vocabulario. No obstante, la ausencia de referencia explícita al idioma en el que ocurren dichas experiencias personales pudo haber contribuido a la falta de correlación entre el aprendizaje de vocabulario y la autoeficacia. Estudios previos han confirmado la relevancia del grado de especificidad de una escala de autoeficacia en la obtención de una correlación significativa (Honicke & Broadbent, 2016; Talsma et al., 2018).

### **Recomendaciones para futuros estudios**

En la presente tesis, la selección del material utilizado para la fase de aprendizaje, como las palabras abstractas en francés e imágenes, fue realizada en torno a definiciones específicas de vocabulario abstracto (Ferrand, 2001) y validación de jueces. Futuros estudios podrían realizar una validación psicométrica previa del grado de abstracción e imaginabilidad de las palabras seleccionadas, al igual que de la idoneidad de las imágenes empleadas para representar dicho vocabulario abstracto. Esto permitiría reducir la influencia de estas variables y su posible efecto combinado con las estrategias de enseñanza de vocabulario utilizadas durante la fase de aprendizaje.

Asimismo, estudios subsecuentes podrían extender el estudio del

aprendizaje de vocabulario abstracto a partir de la dimensión productiva. La evaluación del aprendizaje de vocabulario a partir de pruebas productivas escritas u orales permitiría establecer la efectividad de las estrategias de enseñanza en relación a su capacidad de transferencia a otras competencias lingüísticas.

El examen diagnóstico y las preguntas de autoreporte en relación al conocimiento previo de los participantes en francés fueron utilizados como criterio de inclusión o exclusión en el análisis final. Estos filtros pretendieron limitar el posible impacto de la habilidad previa de los participantes en francés en el post-test inmediato y post-test postergado. Sin embargo, se desconoce el posible efecto de la proficiencia de los participantes en otros idiomas en los resultados obtenidos. Se recomienda para futuros estudios realizar un análisis de la interacción entre la proficiencia de los participantes en otros idiomas y el aprendizaje de vocabulario.

La relación entre el sentido de autoeficacia y el aprendizaje de vocabulario fue otra variable de interés en el presente estudio. La relación no significativa entre la autoeficacia y el aprendizaje de vocabulario apunta a una revisión exhaustiva de la validez de los ítems empleados en la escala. Próximos estudios podrían considerar el grado de especificidad de la escala utilizada en relación al dominio de estudio específico en el que se utiliza. La elaboración de los ítems específicos al idioma o aspecto del vocabulario a tratar podría aportar resultados más válidos y confiables.

Se recomienda replicar este estudio en contextos y muestras con características esencialmente diferentes al del presente estudio. La utilización de otra lengua extranjera como objeto de estudio permitiría expandir el conocimiento

sobre la efectividad de estas estrategias en el aprendizaje de otros idiomas. El aumento del tamaño de la muestra es recomendable para aumentar la confiabilidad de los datos obtenidos. La replicación del estudio en distintos niveles educativos permitiría observar la variabilidad en la efectividad de las estrategias empleadas en función de distintos grupos de edad y educación previa.

## **Conclusiones**

La presente tesis determinó una falta de diferencias significativas en el aprendizaje de vocabulario abstracto a nivel receptivo con respecto al uso de imágenes y traducciones. Asimismo, no se halló una relación significativa entre el sentido de autoeficacia y el aprendizaje de vocabulario. Estos resultados tienen implicaciones en la práctica del docente de lenguas extranjeras.

La efectividad similar del empleo de imágenes y traducciones como estrategias en el aprendizaje de vocabulario permite a los docentes considerar añadir estas estrategias a su repertorio. El enfoque en el aspecto receptivo del vocabulario sugiere que ambas estrategias pueden ser utilizadas indistintamente cuando se trabaje en el reconocimiento de la forma escrita de las palabras. La naturaleza abstracta del vocabulario empleado no aparenta ser un factor determinante al momento de la selección de la estrategia de enseñanza. Los docentes de lengua extranjera pueden considerar estas estrategias de enseñanza de vocabulario sin hacer una diferenciación entre el tipo de entidad al cual hace referencia el vocabulario.

La correlación no significativa entre la autoeficacia y el aprendizaje de vocabulario en el presente estudio debe ser tomada con cautela. La autoeficacia

ha demostrado ser un predictor estable del aprendizaje y desempeño en varios aspectos de una lengua extranjera. Esto apunta a la importancia de hacer una revaloración del proceso de validación y confiabilidad de la escala original para obtener resultados pertinentes al rubro en el cual se aplica. La autoeficacia debe ser considerada por los docentes al momento de valorar el efecto de las creencias individuales en el aprendizaje de los alumnos.

El estudio de la efectividad de las estrategias de enseñanza de vocabulario es fundamental para informar a los docentes sobre las prácticas que faciliten de mejor manera el aprendizaje de sus alumnos. Realizar estas comparaciones permite hacer un mejor uso del tiempo en clase al determinar qué estrategias ofrecen los mejores resultados. La consideración de la autoeficacia de los alumnos puede informar al docente como sus creencias, en cuánto a su capacidad de tener éxito en el aprendizaje de vocabulario en una determinada lengua, influyen en su aprendizaje o desempeño. Esta evaluación de las creencias de autoeficacia guiaría al docente a seleccionar aquellas estrategias de enseñanza que promuevan el éxito en el aprendizaje de sus alumnos y, en consecuencia, aporte al sentido de autoeficacia de sus alumnos.

## REFERENCIAS

- Akçay, A., Ferzan Bütüner, T., & Arikan, A. (2015). Reasons behind Young Learners' Learning of Foreign Languages. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 56-68. <https://eric.ed.gov/?id=ED576678>
- Alroe, M. J., & Reinders, H. (2015). The role of translation in vocabulary acquisition: A replication study. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 39-58. <https://doi.org/10.32601/ejal.460588>
- Altarriba, J., & Mathis, K. M. (1997). Conceptual and Lexical Development in Second Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 36(4), 550-568. <https://doi.org/10.1006/jmla.1997.2493>
- Alzubi, A. A. F., Nazim, M., & Al-Mwzaiji, K. N. A. (2023). Teaching practices for English as foreign language at the tertiary level: A comprehensibility perspective. *Frontiers in Education*, 7(1068628). <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1068628>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Andarab, M. S. (2019). The Effect of Humor-Integrated Pictures Using Quizlet on Vocabulary Learning of EFL Learners. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(2), 24-31. <https://doi.org/10.5430/jct.v8n2p24>
- Andrä, C., Mathias, B., Schwager, A., Macedonia, M., & von Kriegstein, K. (2020). Learning Foreign Language Vocabulary with Gestures and Pictures Enhances Vocabulary Memory for Several Months Post-Learning in Eight-

- Year-Old School Children. *Educational Psychology Review*, 32, 812-850.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09527-z>
- Arslan, A. (2012). Predictive Power of the Sources of Primary School Students' Self-Efficacy Beliefs on Their Self-Efficacy Beliefs for Learning and Performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1915-1920.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000903.pdf>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.  
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayua, G. A. (2017). Effective teaching strategies. *Workshop papers*.  
[https://www.researchgate.net/publication/337946302\\_EFFECTIVE\\_TEACHING\\_STRATEGIES](https://www.researchgate.net/publication/337946302_EFFECTIVE_TEACHING_STRATEGIES)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bates, J., & Son, J.-B. (2020). English Vocabulary Learning with Simplified Pictures. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(3).  
<https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej95/ej95a12/>
- Berne, J. I., & Blachowicz, C. L. Z. (2008). What Reading Teachers Say About Vocabulary Instruction: Voices From the Classroom. *The Reading Teacher*, 62(4), 314-323. <https://doi.org/10.1598/RT.62.4.4>
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19-23.  
<https://doi.org/10.1177/0963721409358571>
- Bisson, M.-J., van Heuven, W. J. B., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2015). The role of verbal and pictorial information in multimodal incidental acquisition of

foreign language vocabulary. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68(7), 1306-1326.

<https://doi.org/10.1080/17470218.2014.979211>

Bonin, P., Méot, A., & Bugaiska, A. (2018). Concreteness norms for 1,659 French words: Relationships with other psycholinguistic variables and word recognition times. *Behavior Research Methods*, 50, 2366–2387.

<https://doi.org/10.3758/s13428-018-1014-y>

Borghi, A. M., Flumini, A., Cimatti, F., Marocco, D., & Scorolli, C. (2011).

Manipulating objects and telling words: a study on concrete and abstract words acquisition. *Frontiers in Psychology*, 2(15).

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00015>

Boustani, K. (2019). The Correlation between Translation Equivalence, as a Vocabulary Learning Strategy, and Tunisian EFL Learners' Speaking Anxiety. *Languages*, 4(1), 19. <https://doi.org/10.3390/languages4010019>

British Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/informes-y-estudios/english-mexico-examination-policy-perceptions-and-influencing-factors>

Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language Acquisition*. Pearson Education.

Bueno Alastuey, M. C., & García, D. N. (2019). The Effectiveness of Translation, Image-based and Video-based Methodologies for Receptive and Productive Vocabulary Acquisition. *Huarte De San Juan. Filología Y Didáctica De La Lengua*, (19), 6-31. <http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/2663>

- Bueno-Alastuey, M. C., & Nemeth, K. (2020). Quizlet and podcasts: effects on vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 35(7), 1407-1436. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1802601>
- Butler, Y. G. (2015). English language education among young learners in East Asia: A review of current research (2004–2014). *Language Teaching*, 48(3), 303-342. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000105>
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- Cancino, M., Silva, J., & Gatica, F. (2021). The Role of Visual Cues in the Keyword Method: Assessing Variations of the Mnemonic Approach in L2 Vocabulary Learning. *MEXTESOL Journal*, 45(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1289124>
- Carpenter, S. K., & Olson, K. M. (2012). Are Pictures Good for Learning New Vocabulary in a Foreign Language? Only If You Think They Are Not. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38(1), 92-101. <https://doi.org/10.1037/a0024828>
- Chao, C. N. G., McInerney, D. M., & Bai, B. (2019). Self-efficacy and Self-concept as Predictors of Language Learning Achievements in an Asian Bilingual Context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 139-147. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0420-3>
- Chaouch-Orozco, A., González Alonso, J., & Rothman, J. (2021). Individual differences in bilingual word recognition: The role of experiential factors and word frequency in cross-language lexical priming. *Applied Psycholinguistics*, 42(2), 447-474. <https://doi.org/10.1017/S014271642000082X>

- Chung, E. (2018). Revisiting Second Language Vocabulary Teaching: Insights from Hong Kong In-Service Teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27, 499-508. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0412-3>
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Codina Camó, A., & Pladevall Ballester, E. (2015). The effects of using L1 translation on young learners' foreign language vocabulary learning. *Estudios de lingüística aplicada*, (15), 109-134. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2015.i15.06>
- Comesaña, M., Perea, M., Piñeiro, A., & Fraga, I. (2009). Vocabulary teaching strategies and conceptual representations of words in L2 in children: Evidence with novice learners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(1), 22-33. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.10.004>
- Corson, D. (1995). *Using English Words*. Springer Netherlands.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671-684. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Pearson. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Dagilienė, I. (2012). Translation as a Learning Method in English Language Teaching. *Studies about Languages*, (21). <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.21.1469>
- Deng, Q., & Trainin, G. (2020). Self-Efficacy and Attitudes for Vocabulary

- Strategies Among English Learners and Native Speakers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 59(1).  
[https://scholarworks.boisestate.edu/literacy\\_facpubs/109/](https://scholarworks.boisestate.edu/literacy_facpubs/109/)
- Desrochers, A., & Thompson, G. L. (2009). Subjective frequency and imageability ratings for 3,600 French nouns. *Behavior Research Methods*, 41(2), 546-557. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.2.546>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. L. Erlbaum.
- Dunn, K., & Iwaniec, J. (2022). Exploring the relationship between second language learning motivation and proficiency: A latent profiling approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(4), 967-997.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263121000759>
- El-Abd, M., & Chaaban, Y. (2020). The role of vicarious experiences in the development of pre-service teachers' classroom management self-efficacy beliefs. *International Journal of Early Years Education*, 282-297.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1779669>
- Ellis, G., Girard, D., & Brewster, J. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English.
- Emirmustafaoğlu, A., & Gökmen, D. U. (2015). The Effects of Picture vs. Translation Mediated Instruction on L2 Vocabulary Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 357-362.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.559>
- Enns-Kananen, J., Fallas Escobar, C., & Bigelow, M. (2017). "It's Practically a Must": Neoliberal Reasons for Foreign Language Learning. *International*

*Journal of Society, Culture & Language*, 5(1), 15-28.

[http://www.ijscel.net/article\\_22788.html](http://www.ijscel.net/article_22788.html)

Eurostat. (2022). *Foreign language learning statistics*. Eurostat Statistics

Explained. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Lower_secondary_education)

[explained/index.php?title=Foreign language learning statistics#Lower secondary education](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Lower_secondary_education)

Falco, L. D., & Summers, J. J. (2019). Social Persuasions in Math and their Prediction of STEM Courses Self-Efficacy in Middle School. *The Journal of Experimental Education*, 89(2), 326-343.

<https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1681350>

Farley, A., Pahom, O., & Ramonda, K. (2014). Is a Picture Worth a Thousand Words? Using Images to Create a Concreteness Effect for Abstract Words: Evidence from Beginning L2 Learners of Spanish. *Hispania*, 97(4), 634-650.

<https://doi.org/10.1353/hpn.2014.0106>

Farley, A. P., Ramonda, K., & Liu, X. (2012). The concreteness effect and the bilingual lexicon: The impact of visual stimuli attachment on meaning recall of abstract L2 words. *Language Teaching Research*, 16(4), 449-466.

<https://doi.org/10.1177/1362168812436910>

Fehr, C. N., Davison, M. L., Graves, M. F., Sales, G. C., Seipel, B., & Sekhran Sharma, S. (2011). The effects of individualized, online vocabulary instruction on picture vocabulary scores: an efficacy study. *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 87-102.

<https://doi.org/10.1080/09588221.2011.586640>

Ferrand, L. (2001). Normes d'associations verbales pour 260 mots « abstraits ».

*L'année psychologique*, 101(4), 683-721.

<https://doi.org/10.3406/psy.2001.29575>

Francis, W. S., & Goldmann, L. L. (2011). Repetition priming within and between languages in semantic classification of concrete and abstract words.

*Memory*, 19(6), 653-663. <http://dx.doi.org/10.1080/09658211.2011.595724>

García Gámez, A. B., & Macizo, P. (2019). The Way in Which Foreign Words Are Learned Determines Their Use in Isolation and Within Sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 364-379.

<http://dx.doi.org/10.1037/xlm0000721>

Gold, B. T., Kim, C., Johnson, N. F., Kryscio, R. J., & Smith, C. D. (2013). Lifelong Bilingualism Maintains Neural Efficiency for Cognitive Control in Aging. *The Journal of Neuroscience*, 33(2), 387-396.

<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3837-12.2013>

González-Fernández, B., & Schmitt, N. (2019). Word Knowledge: Exploring the Relationships and Order of Acquisition of Vocabulary Knowledge Components. *Applied Linguistics*, 41(4), 481-505.

<https://doi.org/10.1093/applin/amy057>

Gore, P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92-115. <https://doi.org/10.1177/1069072705281367>

Gu, C., & Lornklang, T. (2021). The Use of Picture-Word Inductive Model and Readers' Theater to Improve Chinese EFL Learners' Vocabulary Learning Achievement. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(3), 120-126.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307957.pdf>

- Halse, C. (2013). Asia literacy and schooling. *Curriculum Perspectives*, 33(3), 71-73. [https://www.academia.edu/17353831/Asia\\_literacy\\_and\\_schooling](https://www.academia.edu/17353831/Asia_literacy_and_schooling)
- Hamid, M. O., & Kirkpatrick, A. (2016). Foreign language policies in Asia and Australia in the Asian century. *Language Problems & Language Planning*, 40(1), 26-46. <https://doi.org/10.1075/lplp.40.1.02ham>
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta* (1st ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hummel, K. M. (2010). Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help? *Language Teaching Research*, 14(1), 61-74. <https://doi.org/10.1177/1362168809346497>
- Ismail, N. A. H., & Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 4(3), 143-150. <https://www.semanticscholar.org/paper/Rediscovering-Rogers%27s-Self-Theory-and-Personality-Ismail-Tekke/8abdfc8575c54ec931f319cd092f70f144a4fffc>
- Kadlec, H. (1999). Statistical Properties of d' and p Estimates of Signal Detection Theory. *Psychological Methods*, 4(1), 22-43. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.4.1.22>

- Kang, N., Ding, D., Van Riemsdijk, M. B., Morina, N., Neerincx, M. A., & Brinkman, W.-P. (2021). Self-identification with a Virtual Experience and Its Moderating Effect on Self-efficacy and Presence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 37(2), 181-196.  
<https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1812909>
- Kang, X., & Wu, Y. (2022). Academic enjoyment, behavioral engagement, self-concept, organizational strategy and achievement in EFL setting: A multiple mediation analysis. *PLoS ONE*, 17(4).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267405>
- Ke, S., & Koda, K. (2019). Is Vocabulary Knowledge Sufficient for Word-Meaning Inference? An Investigation of the Role of Morphological Awareness in Adult L2 Learners of Chinese. *Applied Linguistics*, 40(3), 456–477.  
<https://doi.org/10.1093/applin/amx040>
- Kennedy, T. J., Nelson, J. K., Odell, M. R. L., & Austin, L. K. (2000). The FLES Attitudinal Inventory. *Foreign Language Annals*, 33(3), 278-289.  
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00606.x>
- Kerrigan, L., Thomas, M. S.C., Bright, P., & Filippi, R. (2017). Evidence of an advantage in visuo-spatial memory for bilingual compared to monolingual speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(3), 602-612.  
<https://doi.org/10.1017/S1366728915000917>
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>

Kossakowska-Pisarek, S. (2019). Developing Self-efficacy with the Use of Vocabulary Strategy Training. *Discourses on Culture*, 11, 75-98.

<http://dyskursy.spoleczna.pl/index.php?id=126>

Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.

<https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008>

Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation.

*Applied Linguistics*, 29(4), 694-716. <https://doi.org/10.1093/applin/amn018>

Lee, Y., Jang, E., & Choi, W. (2018). L2-L1 Translation Priming Effects in a Lexical Decision Task: Evidence From Low Proficient Korean-English Bilinguals.

*Journal of Memory and Language*, 36(4), 550-568.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00267>

Li, Y., & Hafner, C. A. (2022). Mobile-assisted vocabulary learning: Investigating receptive and productive vocabulary knowledge of Chinese EFL learners.

*ReCALL*, 34(1), 66-80. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000161>

Loomis, R. L. (2010). The Influence of Sentence Context on Reading Times for Abstract and Concrete Words.

<https://digitalcollections.wesleyan.edu/object/ir-1544>

Lotto, L., & de Groot, A. M.B. (1998). Effects of Learning Method and Word Type on Acquiring Vocabulary in an Unfamiliar Language. *Language Learning*,

48(1), 31-69. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00032>

- MacMillan, N. A. (2004). Signal Detection Theory. In H. Pashler & J. T. Wixted (Eds.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology* (3rd ed., Vol. 4).
- Magnussen, E. S., & Sukying, A. (2021). The Impact of Songs and TPR on Thai Preschoolers' Vocabulary Acquisition. *THAITESOL JOURNAL*, 34(1), 71-95.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1304648>
- Mashhadi, F., & Jamalifar, G. (2015). Second Language Vocabulary Learning Through Visual and Textual Representation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 298-307.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.043>
- Masrai, A., & Milton, J. (2015). An Investigation of the Relationship between L1 Lexical Translation Equivalence and L2 Vocabulary Acquisition. *International Journal of English Linguistics*, 5(2).  
<http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v5n2p1>
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 6(2), 150–154. <https://doi.org/10.1177/026765839000600204>
- Mihaljević Djigunović, J. (2015). Section 2: Focusing on the young EFL learner. In *Children and English as a Foreign Language* (pp. 31-52). Jelena Mihaljević Djigunović. <https://doi.org/10.17234/9789531755603.05>
- Mizumoto, A. (2012). Exploring the Effects of Self-efficacy on Vocabulary Learning Strategies. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 423-437.  
<http://sisaljournal.org/archives/dec12/mizumoto>
- Mizumoto, A. (2013a). Effects of self-regulated vocabulary learning process on self-efficacy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 253-265.  
<http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2013.836206>

- Mizumoto, A. (2013b). Enhancing Self-efficacy in Vocabulary Learning: A Self-regulated Learning Approach. *Vocabulary Learning and Instruction*, 2(1), 15-24. <http://dx.doi.org/10.7820/vli.v02.1.mizumoto>
- Moghadam, S. H., Zainal, Z., & Ghaderpour, M. (2012). A Review on the Important Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66(7), 555-563. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.300>
- Morett, L. M. (2019). The Power of an Image: Images, Not Glosses, Enhance Learning of Concrete L2 Words in Beginning Learners. *Journal of Psycholinguistic Research*. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9623-2>
- Mulligan, N. W., Besken, M., & Peterson, D. (2010). Remember-Know and Source Memory Instructions Can Qualitatively Change Old-New Recognition Accuracy: The Modality-Match Effect in Recognition Memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 36(2), 558-566. <https://doi.org/10.1037/a0018408>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Navidinia, H., Nazarloo, S. A., & Esmaili, Z. (2018). Using Translation in Foreign Language Classrooms: Examining its Effectiveness in Teaching Vocabulary to EFL Students. *The Asian Journal of English Language & Pedagogy*, 6, 1-10. <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-Translation-in-Foreign-Language-Classrooms%3A-Navidinia-Nazarloo/1410b0db9374a3537e0158f74ea4dfc87aed4801#citing-papers>
- Nelson, D. L., Reed, V. S., & McEvoy, C. L. (1977). Learning to order pictures and

words: A model of sensory and semantic encoding. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3(5), 485-497.

<https://doi.org/10.1037/0278-7393.3.5.485>

Núñez Peña, M. I. (2011). *Diseños de investigación en Psicología*. Universitat de Barcelona. Departament de Metodologia de les Ciències del Comportament.

<http://hdl.handle.net/2445/20322>

Özcan, B., & Kültür, Y. Z. (2021). The Relationship Between Sources of Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Test and Course Achievement in High School Seniors. *SAGE Open*, 11(3).

<https://doi.org/10.1177/21582440211040124>

Paivio, A. (1974). Spacing of repetitions in the incidental and intentional free recall of pictures and words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13(5), 497-511. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(74\)80002-2](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(74)80002-2)

Paivio, A. (1975). Coding Distinctions and Repetition Effects in Memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 9, 179-214.

[https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60271-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60271-6)

Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford University Press.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, 45(3), 255-287.

<https://doi.org/10.1037/h0084295>

Palacios Vivar, C. (2022). *Effects of exposure to L1 translation in vocabulary acquisition in English as a Foreign Language with college students*.

<https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/183071>

- Pamplona Raigosa, J., Cuesta Saldarriaga, J. C., & Cano Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista eleuthera*, 21, 13-33.  
<https://doi.org/10.17151/elev.2019.21.2>
- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E. L., & Aro, M. (2021). Trajectories of change in reading self-efficacy: A longitudinal analysis of self-efficacy and its sources. *Contemporary Educational Psychology*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>
- Potter, M. C., So, K.-F., Von Eckardt, B., & Feldman, L. B. (1984). Lexical and Conceptual Representation in Beginning and Proficient Bilinguals. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 23, 23-38.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(84\)90489-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(84)90489-4)
- Prince, P. (1996). Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493. <https://doi.org/10.2307/329727>
- Printer, L. (2021). Student perceptions on the motivational pull of Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS): a self-determination theory perspective. *The Language Learning Journal*, 49(3), 288-301.  
<https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1566397>
- Qadha, A. M. H., & Mahdi, H. S. (2019). The Use of Images for Teaching Abstract Words Versus Concrete Words: A Semiotic Study. *Arab World English Journal*, 10(3), 287-298. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.19>

- Qian, D. D., & Lin, L. H. F. (2022). The Relationship Between Vocabulary Knowledge and Language Proficiency. In S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*.
- Raofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11).  
<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Repetto, C., Pedroli, E., & Macedonia, M. (2017). Enrichment Effects of Gestures and Pictures on Abstract Words in a Second Language. *Frontiers in Psychology*, 8(2136). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02136>
- Reyez Cruz, M. d. R., Loyo, G. M., & Méndez, E. H. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6(12), 167-197.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-41152011000200006&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-41152011000200006&script=sci_abstract)
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as developed in the Client-Centered Framework. In *Psychology: A Study of a Science. Study 1, Volume 3: Formulations of the Person and the Social Context* (pp. 184-256). Sigmund Koch.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Sadeghi, K., & Farzizadeh, B. (2013). The Effect of Visually-Supported Vocabulary Instruction on Abstract Beginner EFL Learners' Vocabulary Gain. *MEXTESOL Journal*, 37(1).  
<http://www.mextesol.net/journal/public/files/b673cd6a46cfeade6b620fe5bb7f>

[3836.pdf](#)

- Saz, O., Lin, Y., & Eskenazi, M. (2015). Measuring the impact of translation on the accuracy and fluency of vocabulary acquisition of English. *Computer Speech & Language*, 31(1), 49-64. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2014.11.005>
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N. (2014). Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What the Research Shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Schumacher, S., & McMillan, J. H. (2005). *Investigación educativa: Una Introducción conceptual* (J. Sánchez Baidés, Trans.; 5th ed.). Pearson Educación.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2022). Academic Self-Efficacy. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools: Supporting Process and Practice*. Taylor & Francis Group.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés*. Secretaría de Educación Pública. <http://pnieb.sepbcgs.gob.mx/Default.aspx>
- Segura, M., Roquet, H., & Barón, J. (2021). Receptive Vocabulary Acquisition in Pre-Primary Education through Soft-Content and Language Integrated Learning. *English Language Teaching*, 14(10). <https://doi.org/10.5539/elt.v14n10p1>

- Soleimani, H., Mohammaddockht, F., & Fathi, J. (2022). Exploring the Effect of Assisted Repeated Reading on Incidental Vocabulary Learning and Vocabulary Learning Self-Efficacy in an EFL Context. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.851812>
- Sperl, L., Schröger, A., Kaufmann, J. M., & Kreysa, H. (2023). Mental representation of words and concepts in late multilingualism: A replication and extension of the Revised Hierarchical Model. *PsyArXiv*. <https://osf.io/preprints/psyarxiv/yfktw>
- Stoet, G. (2010). PsyToolkit: A software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods*, 42, 1096-1104. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.4.1096>
- Stoet, G. (2017). PsyToolkit: A Novel Web-Based Method for Running Online Questionnaires and Reaction-Time Experiments. *Teaching of Psychology*, 44(1), 24-31. <https://doi.org/10.1177/0098628316677643>
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09701-3>
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- The Noun Project. (2023). *Legal*. Terms of use. <https://thenounproject.com/legal/>
- Toth, M., Sambeth, A., & Blokland, A. (2022). Age Effects on Old/New Recognition Memory Involving Abstract Figures and Non-words. *Frontiers in Aging*

- Neuroscience*, 14(915055). <https://doi.org/10.3389/fnagi.2022.915055>
- Truong, T. N., & Wang, C. (2019). Understanding Vietnamese college students' self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *System*, 84, 123-132. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.06.007>
- ttsMP3.com. (2023). *FAQ - Frequently asked questions*. ttsMP3.com. <https://ttsmp3.com/faq>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Wang, C., & Sun, T. (2020). Relationship between self-efficacy and language proficiency: A meta-analysis. *System*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102366>
- Wilde, N., & Hsu, A. (2019). The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(26). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0158-x>
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2018). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Wu, X., Lowyck, J., Sercu, L., & Elen, J. (2013). Task complexity, student perceptions of vocabulary learning in EFL, and task performance. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 160-181. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02061.x>

- Yaniv, I., & Meyer, D. E. (1987). Activation and Metacognition of Inaccessible Stored Information: Potential Bases for Incubation Effects in Problem Solving. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, 13(2), 187-205. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.13.2.187>
- Yowaboot, C., & Sukying, A. (2022). Using Digital Flashcards to Enhance Thai EFL Primary School Students' Vocabulary Knowledge. *English Language Teaching*, 15(7). <https://doi.org/10.5539/elt.v15n7p61>
- Zhang, H. S. (2016). Does Morphology Play an Important Role in L2 Chinese Vocabulary Acquisition? *Foreign Language Annals*, 49(2), 384-402. <https://doi.org/10.1111/flan.12193>
- Zhang, S., & Zhang, X. (2022). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta- analysis. *Language Teaching Research*, 26(4), 696-725. <https://doi.org/10.1177/1362168820913998>
- Zhao, M., & Lornklang, T. (2019). The Use of Picture Word Inductive Model Focusing on Chinese Culture to Promote Young Learners' English Vocabulary Acquisition. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 105-111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239111.pdf>
- Zheng, C., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2017). Validating an Instrument for EFL Learners' Sources of Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy and the Relation to English Proficiency. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(6), 329-340. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0352-3>
- Zhong, H. F. (2016). The relationship between receptive and productive vocabulary knowledge: a perspective from vocabulary use in sentence writing. *The*

*Language Learning Journal*, 46(4), 357.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1127403>

Zhou, J., & Day, R. R. (2020). The Incidental Learning of L2 Chinese Vocabulary through Reading. *Reading in a Foreign Language*, 32(2), 169-193.

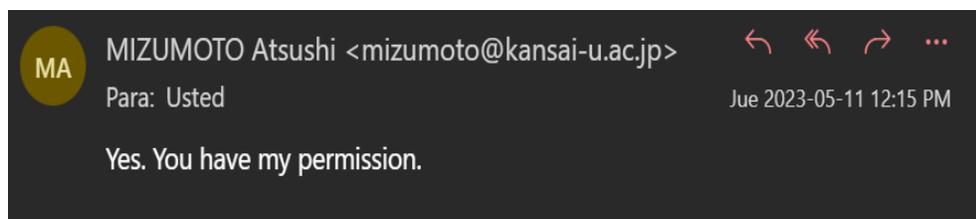
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1304648>

# ANEXOS

A continuación se encuentran los anexos mencionados durante el desarrollo del estudio.

## Anexo 1

### Permiso de uso, adaptación y traducción de la Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario



## Anexo 2

### Escala Likert de Autoeficacia en Aprendizaje de Vocabulario

Contesta la siguiente escala de acuerdo a tu opinión.

1-Soy bueno(a) memorizando vocabulario.

1. No aplica en absoluto conmigo / 2 / 3 / 4 / 5 / 6. Aplica mucho conmigo

2-Conozco más vocabulario que los demás.

1. No aplica en absoluto conmigo / 2 / 3 / 4 / 5 / 6. Aplica mucho conmigo

3-Conozco en cierta medida vocabulario básico.

1. No aplica en absoluto conmigo / 2 / 3 / 4 / 5 / 6. Aplica mucho conmigo

4-Creo que puedo obtener una buena puntuación en el examen de vocabulario.

1. No aplica en absoluto conmigo / 2 / 3 / 4 / 5 / 6. Aplica mucho conmigo

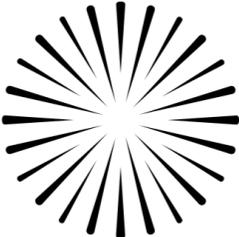
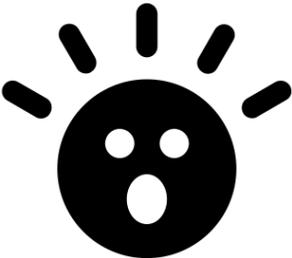
## Anexo 3

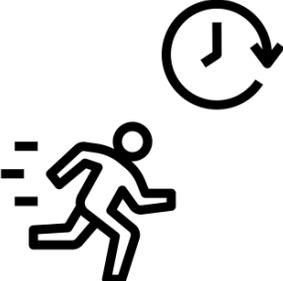
### Palabras abstractas en francés

Palabra	Traducción	Palabra	Traducción	Palabra	Traducción	Palabra	Traducción	Palabra	Traducción	Palabra	Traducción
Hausse	Incremento	Peur	Miedo	Feinte	Astucia	Plainte	Queja	Panne	Avería	Lâcheté	Cobardía
Bonheur	Alegría	Quête	Búsqueda	Haine	Odio	Octroi	Concesión	Puissance	Fuerza	Souplesse	Flexibilidad
Choix	Elección	Rêve	Sueño	Soin	Cuidado	Hargne	Agresividad	Blague	Chiste	Mainmise	Dominio
Hâte	Prisa	Senteur	Aroma	Aisance	Desenvoltura	Mirage	Espejismo	Gauche	Izquierda	Faute	Error
Prière	Oración	Folie	Locura	Gré	Conveniencia	Bail	Arrendamiento	Avis	Opinión	Aveu	Confesión
Étonnement	Asombro	Vitesse	Velocidad	Manque	Falta	Lien	Vínculo	Honte	Vergüenza	Noce	Boda
Grève	Huelga	Tournée	Recorrido	Supercherie	Estafa	Aboiement	Ladrado	Devis	Presupuesto	But	Objetivo
Lueur	Resplandor	Potin	Chisme	Fougue	Viveza	Usure	Desgaste	Envoûtement	Hechizo	Alibi	Coartada
Maladie	Enfermedad	Chagrin	Tristeza	Lubie	Capricho	Aise	Comodidad	Fléau	Plaga	Besogne	Labor
Soir	Noche	Flemme	Flojera	Nuance	Matiz	Bagatelle	Nimiedad	Voeu	Deseo	Effleurement	Roce

Anexo 4

Imagen, Palabra en francés y Traducción en español

Imagen	Palabra en francés y Traducción en español
	Lueur - Resplandor
	Étonnement - Asombro
	Potin - Chisme

	<p><b>Rêve - Sueño</b></p>
	<p><b>Hâte - Prisa</b></p>
	<p><b>Chagrin - Tristeza</b></p>
	<p><b>Vitesse - Velocidad</b></p>

	<p><b>Bonheur - Alegría</b></p>
	<p><b>Tournée - Recorrido</b></p>
	<p><b>Senteur - Aroma</b></p>
	<p><b>Grève - Huelga</b></p>

	<p><b>Quête - Búsqueda</b></p>
	<p><b>Hausse - Incremento</b></p>
	<p><b>Folie - Locura</b></p>
	<p><b>Choix - Elección</b></p>

	<p><b>Maladie - Enfermedad</b></p>
	<p><b>Flemme - Flojera</b></p>
	<p><b>Soir - Noche</b></p>
	<p><b>Peur - Miedo</b></p>



**Prière - Oración**

## **Anexo 5**

### **Consentimiento informado**

El objetivo de este estudio es obtener información sobre la efectividad de distintas estrategias de enseñanza de vocabulario en una lengua extranjera. La información obtenida será tratada con absoluta confidencialidad. Los datos recopilados solo serán utilizados por el equipo de investigación del proyecto con fines académicos y de investigación. Su participación es voluntaria y sin ninguna obligación. Puedes terminarla en cualquier momento sin dar explicaciones.

Su participación nos ayudará a avanzar el conocimiento del aprendizaje de idiomas.

Si está de acuerdo, haga clic en el recuadro "Acepto"; en caso contrario, puede cerrar esta ventana.

## Anexo 6

### Cuestionario de datos personales

- Nombre completo: \_\_\_\_\_
- ¿Cuál es tu número de matrícula?: \_\_\_\_\_
- ¿Cuál es tu edad?: \_\_\_\_\_
- El español es mi lengua materna: Sí / No
- Semestre: 1° / 2° / 3° / 4°
- Bachillerato: Bilingüe / Bilingüe Progresivo en Inglés / General / Bilingüe Progresivo en Francés
- ¿Has tomado clases de francés?: Sí / No
- ¿Has tomado clases de otro idioma? Sí > ¿De qué otro(s) idiomas has tomado clase? / No
- ¿Tienes problemas de dislexia? Sí / No
- ¿Puedes ver con claridad la información presentada en pantalla? Sí / No
- ¿Puedes escuchar con claridad un audio si usas audífonos? Sí / No