

**The Impact of Association, Repetition, and Application Technique on
Vocabulary Development and Expansion in University Students at Level
A1 according to the CEFR.**

**El Impacto de la Técnica de Asociación, Repetición y Aplicación en el
Desarrollo y Expansión del Vocabulario en Estudiantes Universitarios
A1 Según el CEFR.**

Autores:

Heredia-Quiroz, María Augusta
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS (ESPE)
Quito-Ecuador



 maheredia@espe.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3919-4482>

Peña-Ledesma, Vanessa Lizet
UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR (UCE)
Quito-Ecuador



 vlpenal@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0002-7090-4817>

Rivera-Arcos, Marco Orlando
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS (ESPE)
Quito-Ecuador



 morivera@espe.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-9508-4775>

Fechas de recepción: 06-Sep-2025 aceptación: 06-Oct-2025 publicación: 31-Dic-2025



<https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>
<http://mqrinvestigar.com/>



Resumen

El objetivo de este estudio es analizar el impacto del uso de la técnica de asociación, repetición y aplicación en el incremento del vocabulario en inglés de los estudiantes del nivel A1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en una universidad ubicada al norte de Quito. La investigación adopta un diseño cuasi-experimental, con grupos intactos y un grupo de control, por lo que combina aspectos cuantitativos y experimentales en su metodología. La población estuvo conformada por los estudiantes de la universidad durante un semestre académico, de los cuales se seleccionó una muestra de 94 participantes. No obstante, el tratamiento se aplicó a 50 estudiantes de inglés A1 que integraron el grupo experimental. A este grupo se le implementó la técnica de asociación, repetición y aplicación como estrategia de aprendizaje del vocabulario. Los datos se recopilaron mediante un pretest y un posttest diseñados para medir el conocimiento léxico antes y después de la intervención. Los resultados del pretest evidenciaron un nivel limitado de vocabulario, lo que justificó la pertinencia de realizar este estudio. Para el análisis de los datos y la comprobación de las hipótesis se utilizaron medidas estadísticas como la media, la desviación estándar y el valor “z”. Los hallazgos demostraron que la aplicación de esta técnica mejora significativamente el vocabulario en inglés de los estudiantes y favorece la reutilización de nuevas palabras, promoviendo la retención y el uso continuo del léxico adquirido.

Palabras clave: vocabulario; asociación; reciclar; motivación; léxico; lexicon

Abstract

The objective of this study is to analyse the impact of using association, repetition, and application techniques on increasing the English vocabulary of A1-level students, as defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), at a university located north of Quito. The research employs a quasi-experimental design, featuring intact groups and a control group, which combines quantitative and experimental aspects in its methodology. The population consisted of university students during one academic semester, from which a sample of 94 participants was selected. However, the treatment was applied to 50 A1 English students, who comprised the experimental group. This group was taught vocabulary using the association, repetition, and application technique as a learning strategy. Data were collected using a pretest and posttest designed to measure lexical knowledge before and after the intervention. The pretest results showed a limited vocabulary level, which justified the relevance of conducting this study. Statistical measures, including the mean, standard deviation, and z-score, were used to analyse the data and test the hypotheses. The findings showed that the application of this technique significantly improves students' English vocabulary and encourages the reuse of new words, promoting retention and continued use of the acquired lexicon.

Keywords: vocabulary; association; repetition; recycling; motivation; lexicon

Introducción

Se reconoce generalmente que el vocabulario es clave para la comunicación. El vocabulario es, fundamentalmente, el suelo o la base sólida sobre la cual los estudiantes de inglés desarrollan las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) y la gramática. Mejorar el vocabulario de los estudiantes significa mejorar su capacidad para aprender más. Por ejemplo, cuando los estudiantes tienen un buen nivel de vocabulario, leen y comprenden mejor. Asimismo, al escribir, tienen un mayor rango de vocabulario para hacer sus textos más académicos. Al hablar, utilizan el vocabulario adquirido y son más fluidos y comprenden más las conversaciones e interacciones. Esto significa que su esfuerzo dará frutos en forma de escritos más eficientes y conversaciones más fluidas.

Lewis (1993), afirmó que “el léxico es el núcleo o corazón del idioma”, y actualmente hay una necesidad de ampliar el vocabulario de los estudiantes de inglés para formar comunicadores que dominen la gramática y las cuatro habilidades.

El vocabulario puede ser problemático porque muchos profesores no están seguros de las mejores prácticas para enseñar vocabulario y, a veces, no saben por dónde empezar (Berne & Blachowicz, 2008). Los estudiantes de inglés enfrentan problemas serios para adquirir vocabulario porque las universidades dan más atención a la gramática (Hamouda, 2013). La mayoría de los docentes asume que el vocabulario se desarrolla naturalmente mientras los estudiantes estudian y completan unidades. Sin embargo, cuando los estudiantes aprenden una nueva palabra, necesitan acceso a toda la información sobre ella: su significado, tipo, conjugación, ortografía y pronunciación (Zhang, 2016).

El vocabulario incluye no solo palabras individuales, sino también unidades léxicas, colocaciones, expresiones idiomáticas y frases de dos o más palabras, que se aprenden como unidades completas. Estas frases, llamadas secuencias formulaicas (Alali & Schmitt, 2012), son esenciales para el aprendizaje del vocabulario inglés (Lewis, 1993). Muchos docentes desconocen los mejores métodos para enseñar vocabulario y suelen ignorarlo, enfocándose en gramática debido a que ésta se evalúa en exámenes (Segura, 2011). Sin embargo, “sin gramática se dice poco; sin vocabulario no se dice nada” (Wilkins, 1972). El vocabulario juega un papel fundamental en la adquisición de una segunda lengua (Cameron, 2001). La mayoría de los estudios sobre vocabulario son en países como Arabia

Saudita, China, Japón y pocos en Ecuador. En este estudio se examina el impacto de la técnica de asociación, repetición y oraciones.

El vocabulario se ha definido como el conjunto de palabras que una persona, grupo social, nivel socioeconómico, profesión, entre otros, conoce y utiliza. El término técnico es léxico (<https://bit.ly/2IswlJX>). El vocabulario activo comprende todas las palabras usadas expresivamente (en la escritura, el habla o el canto), mientras que el vocabulario pasivo incluye todas las palabras reconocidas y comprendidas, aunque no se usen expresivamente. El vocabulario pasivo de un adulto es aproximadamente un tercio mayor que su vocabulario activo (Crystal, 2006). Neuman y Dwyer (2009) aseguran que el vocabulario está formado por “las palabras que debemos conocer para comunicarnos eficazmente; palabras para hablar (vocabulario expresivo) y palabras para escuchar (vocabulario receptivo)”. De igual manera, Ur (2019) sostiene que “el vocabulario puede definirse, grosso modo, como las palabras que enseñamos en una lengua extranjera”. Sin embargo, un nuevo ítem de vocabulario puede ser más que una palabra individual. Por ejemplo, post office y mother-in-law, que están formados por dos o tres palabras, pero expresan una sola idea. Una convención útil es denominar vocabulario como ‘ítems’ más que como ‘palabras’”. Hornby (1995) define vocabulario como “el número total de palabras en un idioma; es una lista de palabras con sus significados”.

Richard Nordquist (2017) propone que el vocabulario se refiere a todas las palabras de un idioma o a las palabras usadas por una persona o grupo particular. También se denomina word-stock, lexicón y léxico. El inglés, según el lingüista John McWhorter, tiene “un vocabulario sorprendentemente híbrido”, dado que más del 99% de las palabras del Oxford English Dictionary provienen de otros idiomas (The Power of Babel, 2001). Sin embargo, el vocabulario es “más que palabras”, según Ula Manzo y Anthony Manzo, quienes afirman que la medida del vocabulario representa todo lo que una persona ha aprendido, experimentado, sentido y reflexionado, además de ser un buen indicador de lo que puede aprender.

Con base en estas definiciones, el equipo investigador concluye que el vocabulario está compuesto por palabras e ítems (colocaciones, frases, expresiones idiomáticas) que los estudiantes deben aprender para comunicarse eficazmente en una lengua extranjera. Es

importante señalar que existen dos tipos de vocabulario: activo, que es el que los estudiantes usan al hablar y escribir; y pasivo, que son las palabras que reconocen y comprenden. Por ello, el aprendizaje del vocabulario es esencial.

Diversos investigadores sostienen que la adquisición de vocabulario es fundamental para el uso efectivo de una segunda lengua, y juega un papel decisivo en la formación de textos completos tanto orales como escritos. En el inglés como segunda lengua (ESL) y como idioma extranjero (EFL), el aprendizaje de vocabulario es crucial para todas las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir (Laufer y Nation, 1999; Maximo, 2000; Read, 2000; Gu, 2003; Marion, 2008; Nation, 2011). Complementariamente, Richards (1980) y Krashen (1989) enfatizan la necesidad de prestar atención al vocabulario, pues “un vocabulario amplio es, sin duda, vital para el dominio de un idioma”. Los aprendices lo saben y suelen llevar diccionarios en lugar de libros de gramática, reportando que la falta de vocabulario es un problema mayor”. Alqahtany (2015) señala que un vocabulario limitado dificulta la comunicación exitosa.

Schmitt (2000) resalta que “el conocimiento léxico es central para la competencia comunicativa y la adquisición de una segunda lengua” (p. 55). Rivers y Nunan (1991) afirman que adquirir un vocabulario adecuado es imprescindible para el uso efectivo del segundo idioma, sin un vocabulario amplio, los estudiantes no podrán usar las estructuras y funciones aprendidas para comunicarse eficazmente. Nation (2001) describe la relación entre el conocimiento del vocabulario y el uso del lenguaje como complementaria:

El conocimiento permite el uso, y permite incrementar dicho conocimiento. Los autores de este proyecto concluyen que sin un vocabulario considerable, los aprendices no podrían expresar sus ideas ni comprender a otros. El uso de vocabulario adecuado junto con estructuras gramaticales avanzadas mejora el nivel de inglés de los estudiantes de segunda lengua.

Es crucial reconocer las dificultades que enfrentan los aprendices en el proceso de adquisición del vocabulario para poder aplicar estrategias que las mitiguen. Thornbury (2004, p. 27) resalta algunos obstáculos importantes para el aprendizaje del vocabulario. Entre ellos, la pronunciación, pues se ha comprobado que las palabras que el estudiante no puede pronunciar son difíciles de aprender. La longitud de la palabra también afecta el aprendizaje,

siendo las palabras largas más difíciles de memorizar que las cortas. La arbitrariedad, entendida como la falta de conexión natural o necesaria entre el significado de una palabra y su sonido o forma (Nordquist, 2018), es otro factor limitante. Trask (en *Language: The Basics*) indica que la abrumadora presencia de arbitrariedad es la principal razón del tiempo que lleva adquirir vocabulario en una segunda lengua. Otro problema es la homonimia, que implica que una sola forma puede tener varios significados no relacionados entre sí, por ejemplo, “file” que puede significar “archivo” o “lima” dependiendo del contexto (<https://bit.ly/2yLkFCM>). Los verbos compuestos también presentan múltiples significados. La falta de conocimiento sobre prefijos y sufijos impide la formación de nuevas palabras (<https://bit.ly/2yNr5Bn>).

Además, la discordancia entre sonidos y escritura produce errores de pronunciación y ortografía. A pesar de que la ortografía inglesa sigue patrones, hay irregularidades como letras mudas en palabras tales como "talk", "walk", "comb", "half". También es compleja la gramática asociada a algunas palabras, especialmente cuando difiere de la lengua materna, por ejemplo, verbos que requieren infinitivo o gerundio.

Otros problemas para los aprendices son los falsos amigos y los grupos consonánticos (clusters). Los falsos amigos son palabras que se parecen fonéticamente o gráficamente a palabras de otro idioma, pero tienen significados diferentes, como *carpeta* y *"carpet"*. Los clusters, secuencias de dos o tres consonantes inexistentes en la lengua materna, dificultan la pronunciación. Un ejemplo es “spring”, que los hispanohablantes suelen pronunciar como “espring”.

Gower, Philips y Walter (1995, p. 143) indican que varios factores afectan la facilidad o dificultad para aprender vocabulario, siendo el principal la similitud con palabras ya conocidas en inglés. Por ejemplo, conocer la palabra “rapid” facilita deducir el significado de “rapidly”.

Finalmente, los ítems multipalabra, como sustantivos compuestos (“bus stop”, “swimming pool”), verbos compuestos (“turn on”, “put up with”) y colocaciones (“do homework”, “make your bed”), presentan desafíos para los aprendices por su naturaleza verbo+preposición/adverbio y múltiples acepciones.

Según Hiebert y Kamil (2005, p. 3), existen dos tipos de vocabulario: vocabulario productivo y vocabulario receptivo o de reconocimiento.

El vocabulario productivo se refiere a las palabras que los aprendices usan al escribir o hablar, ya que son bien conocidas por su uso frecuente en las actividades diarias. Por otro lado, el vocabulario receptivo o de reconocimiento incluye el conjunto de palabras que un aprendiz puede identificar y comprender al escuchar o leer, aunque estas palabras no sean usadas comúnmente ni de manera espontánea. Por ejemplo, un estudiante podría reconocer una palabra en un texto de lectura, aun si su conocimiento no es total o activo. Complementariamente, Nation (2000, p. 40) señala que las palabras se aprenden para dos funciones: uso receptivo (escuchar o leer) y uso tanto receptivo como productivo (escuchar, hablar, leer y escribir).

De acuerdo con el Oxford Dictionary, el vocabulario es “el conjunto de palabras usadas en un idioma” (<https://bit.ly/2MxgeNT>). Con base en esta definición, es necesario comprender qué es una palabra y qué implica conocerla. Una palabra es una unidad única de lengua que posee significado y puede ser hablada o escrita (<https://bit.ly/2yR9W9R>). Para que los aprendices de una segunda lengua sean competentes comunicativamente, es vital conocer el vocabulario del idioma meta. Sin embargo, conocer las palabras en otro idioma implica múltiples aspectos:

En su forma hablada, cómo suena y cómo se pronuncia la palabra. En su forma escrita, cómo luce, cómo se escribe y se deletrea. En su posición gramatical, saber en qué patrones gramaticales aparece la palabra y cómo debe usarse. Cuando se usan colocaciones, es importante saber qué palabras o tipos de palabras se esperan antes o después, o cuáles deben acompañarlas. En cuanto a la función, es necesario conocer la frecuencia con la que una palabra es usada. También es importante la adecuación, es decir, el contexto en que la palabra es apropiada. Finalmente, el significado o definición de la palabra es esencial, así como saber qué palabras se usan para expresar ese significado.

Un aspecto relevante es la asociación; los aprendices deben considerar qué otras palabras les evocan una determinada palabra y cuáles podrían usar como sinónimos o alternativas. Todos estos aspectos se refieren al conocimiento receptivo y productivo del vocabulario (Nation, 2000, p. 40).



Asimismo, Grauberg (1997) plantea que el aprendizaje de las palabras pasa por cuatro etapas: Discriminación: En esta etapa, los aprendices distinguen sonidos y letras de palabras similares tanto al escuchar como al leer, lo que les permite mantenerlas diferenciadas al hablar y escribir. Si no pueden distinguirlas, se generan errores.

Comprensión del significado: Aquí, los aprendices comprenden el concepto de la palabra en inglés ya sea por asociación directa o usando la palabra equivalente en español.

Memorización: Tras introducir y explicar el vocabulario, el siguiente paso es asegurar su retención. Los aprendices tienden a olvidar palabras después de conocer su significado, por lo que algunas deben ser reaprendidas.

Consolidación y extensión del significado: Esto implica que las palabras se absorben lentamente con el tiempo y se incorporan de manera gradual al vocabulario personal, a medida que los aprendices las usan con la misma fluidez que emplean su lengua materna (Meara, citado en Grauberg, 1997, p. 22).

Alcanzar un dominio léxico es un proceso lento. Primero, los estudiantes aprenden la pronunciación y la ortografía de las palabras; luego, su significado y control sobre las formas morfológicas y sintácticas; y finalmente, adquieren conocimiento semántico. El equipo de investigación aplicó esta técnica de vocabulario al grupo experimental, fundamentándose en teorías relevantes. Existe un dicho popular que afirma “una imagen vale más que mil palabras”. Con esto en mente, se introdujeron semanalmente 15 palabras a estudiantes de nivel básico, presentadas con imágenes (tarjetas, fotografías, ilustraciones). Las imágenes contextualizan y definen las palabras de forma significativa, facilitando un aprendizaje más rápido y duradero (Corcoran, 2008).

Complementariamente, las imágenes visuales ayudan a los estudiantes a comprender el significado de las palabras y a realizar predicciones e inferencias más acertadas (Center et al., 1999). Además, las imágenes sirven de apoyo para estudiantes con dificultades de aprendizaje, facilitándoles la decodificación de palabras desconocidas, reduciendo la complejidad de la tarea y apoyando el desarrollo de la memoria visual (Van Der Bijl, Alant & Lloyd, 2006).

En esta investigación, los estudiantes asociaron imágenes con palabras y sus significados. La repetición se usó para reforzar la retención y el reciclaje del vocabulario. Es reconocido que

los aprendices de una segunda lengua requieren una exposición repetida para adquirir vocabulario eficazmente; la teoría indica un mínimo de siete exposiciones, acompañadas de un uso gramatical y semánticamente correcto. A diferencia de la gramática, que se basa principalmente en reglas, el vocabulario es un recurso infinito en el que los aprendices pueden sentirse abrumados (Thomas, 2016).

En este estudio, los estudiantes repitieron cinco veces las palabras aprendidas para reforzar la ortografía y pronunciaron las palabras varias veces siguiendo el modelo del docente.

Finalmente, escribieron oraciones con las palabras nuevas. Esta aplicación se fundamenta en la teoría $i+1$ de Krashen (1982, 1985), que señala: “si i es el nivel de competencia actual del aprendiz, $i + 1$ es el siguiente paso inmediato en el continuo del desarrollo lingüístico”. Esto implica que, al aprender una palabra, el estudiante se encuentra en su nivel actual de competencia y que al escribir oraciones con esa palabra avanza al siguiente nivel en la adquisición del idioma objetivo.

El aprendizaje del vocabulario en una lengua extranjera representa uno de los retos más significativos para los estudiantes universitarios, especialmente en niveles iniciales como A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR). Diversas investigaciones han abordado la eficacia de estrategias didácticas que combinan la asociación visual, la repetición y la aplicación contextualizada para mejorar la adquisición léxica. Este estudio revisa estudios empíricos que han evaluado el impacto de estas técnicas en el desarrollo del vocabulario, proporcionando evidencia teórica y práctica sobre su efectividad. Primeramente, Marin-Marín (2023) examina las estrategias de aprendizaje mediadas por la tecnología en estudiantes universitarios mexicanos ($n = 205$). Su investigación, realizada mediante cuestionarios, revela que el uso combinado de la repetición y la asociación con imágenes es muy apreciado por los estudiantes y, en última instancia, ayuda a generar un aprendizaje eficaz, duradero y autosostenido del vocabulario. Este hallazgo concuerda con la necesidad de aplicar métodos multisensoriales para que el aprendizaje sea más significativo. En una bibliografía, Salas Vaca (2021) señala la eficacia comprobada de la repetición espaciada para adquirir vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera. Si bien careció de una muestra, su análisis ve que presentaciones reiteradas a lo largo de un tiempo

le brindan la posibilidad de transferir el vocabulario del activo al pasivo del conocimiento, indispensable para la competencia comunicativa.

Heliche (2024), en investigación con 56 alumnas de secundaria, usa observaciones para describir las estrategias espontáneas de aprendizaje. Repetición escrita de palabras, su traducción y asociación visual se presentan como preferidas, dando validez a la técnica de asociación y repetición para facilitar la memorización.

Villarreal Palomeque (2020) utiliza un experimento con 30 estudiantes de bachillerato técnico para apreciar el efecto de la repetición en la mejora en la expresión oral. La intervención por repetición constante tuvo efecto real en el incremento en fluidez y exactitud oral, demostrando el efecto beneficioso de la repetición en el proceso de aprendizaje del idioma.

Nash and Snowling (2006) aplican a 50 niños con desórdenes de aprendizaje las técnicas de asociación e imágenes para enriquecer vocabulario. Obtuvieron mejores mejoras en comprensión y uso productivo de las palabras, que prueban la eficacia de los elementos visuales combinados con refraseo.

Por su parte, Rosenthal y Ehri (2008) llevaron a cabo un estudio experimental con 60 estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL) para evaluar el efecto semántico combinado de las imágenes y la repetición. Según sus conclusiones, esta combinación aumenta la retención de vocabulario y su transferencia a situaciones comunicativas.

Asimismo, Connor, Morrison y Slominski (2006), en una intervención longitudinal de 78 escolares, demuestran que la enseñanza orientada al vocabulario, complementada por la utilización de técnicas de repetición y asociación, tiene efectos positivos en la comprensión de texto y expresión oral, dirigiéndose al alcanzamiento global escolar.

Adicionalmente, Shi (2024), en un estudio con 40 aprendices de inglés, investiga el impacto de la repetición secuenciada en la adquisición incidental de vocabulario especializado. Los resultados indican un aumento significativo en la retención y aplicación de nuevo léxico, destacando la relevancia de la puesta en práctica sistemática de la repetición en contextos auténticos del aprendizaje.

Finalmente, Asgari y Mustapha (2011), utilizando entrevistas con 10 estudiantes universitarios, examinan percepciones sobre estrategias de aprendizaje. La repetición y la

asociación visual son nombradas como las técnicas más efectivas para disminuir la dificultad y mejorar el memorizar vocabulario.

En resumen, la evidencia empírica se alinea en que la técnica asociativa, asociación visual, repetición frecuente y aplicación contextualizada es muy eficaz para el desarrollo y crecimiento del vocabulario en alumnos universitarios A1. Esta metodología lleva a la transferencia del vocabulario del conocimiento pasivo al productivo, fomenta la motivación y mejora la competencia comunicativa. Adicionalmente, sus bases teóricas y descubrimientos aplicados ofrecen un respaldo seguro para su adopción en programas de enseñanza de lenguas extranjeras y contribuir a dominar desafíos típicos del aprendizaje léxico.

El marco conceptual de la investigación se configuró como se muestra en la Figura 1.

Figura No. 1

Modelo conceptual de la investigación

Grupo experimental G1 (intacto):	X1 Preprueba	T Tratamiento (Técnica de asociación-repetición-vocabulario de oraciones)	X2 Postprueba
Grupo de control G2 (intacto):	X1 Preprueba	O Observación	X2 Postprueba

Fuente: Heredia (2025).

G1 (Intacto): representa el grupo experimental, el cual recibió el tratamiento (la técnica de vocabulario de asociación-repetición-aplicación).

G2 (Intacto): representa el grupo control, que no recibió tratamiento alguno. Este grupo solo fue utilizado para observar hasta qué punto los estudiantes mejoraron su vocabulario, siguiendo únicamente las actividades del libro de texto sin desarrollar técnicas adicionales de vocabulario. También sirvió para comparar los resultados entre ambos grupos y determinar la efectividad de la técnica aplicada.

Hipótesis alternativa: la aplicación de la técnica de vocabulario asociación-repetición-aplicación (tratamiento) incrementa el vocabulario de los estudiantes del grupo experimental.

Hipótesis nula: no existe correlación entre la aplicación del tratamiento (la técnica

asociación-repetición-aplicación) y la mejora del vocabulario de los estudiantes del grupo experimental.

Material y métodos

Este estudio es, en términos de propósito, una investigación experimental, y en cuanto a naturaleza y método, también experimental. La población estadística está conformada por estudiantes de una universidad en el norte de Quito, durante un semestre académico. El equipo de investigación empleó un método cuasi-experimental (grupos intactos con un solo grupo control). Se conoce que un “grupo intacto” es aquel formado por cualquier proceso que no sea la asignación aleatoria realizada por el investigador, por ejemplo: universidad, clase, sección, etc.

Se destaca que la asignación aleatoria de grupos intactos no garantiza equivalencia inicial entre los grupos por diversas razones: Primero, las personas pertenecen a los grupos por “alguna razón” no aleatoria. Segundo, no hay motivos para creer que distintos grupos tengan equivalencia inicial entre sí. Tercero, la asignación aleatoria a grupos no garantiza la equivalencia inicial de individuos. Se habla a menudo de “unidad de asignación” (grupos) que no coincide con la “unidad de análisis” (individuos) (<https://bit.ly/2Ktqr0q>). Asimismo, los métodos cuasiexperimentales calculan aproximadamente cómo afecta el tratamiento al grupo tratado (grupo experimental). Para establecer la efectividad del tratamiento (técnica asociación-repetición-oración) se comparó el grupo experimental con un grupo control que no recibió tratamiento. El equipo de investigación enfatiza que trabajó con grupos intactos, lo cual es apropiado para realizar análisis factorial. Los autores aplicaron aleatoriamente el tratamiento a dos de los cuatro grupos mediante el lanzamiento de una moneda.

La recolección de datos en esta investigación experimental se realizó por medio de un pretest y un postest. Estos instrumentos fueron pruebas de vocabulario que incluían básicamente cuatro partes.

Parte 1: Completar. Incluía cinco imágenes. Los estudiantes debían observar las imágenes y escribir sus significados. Podían ser palabras o frases, por ejemplo: salir del camión, dejar salir aire de la llanta, conducir bajo un puente, ver televisión, lavar la ropa, etc.

Parte 2: Escribir oraciones. Se les daban 5 palabras y debían escribir oraciones afirmativas, negativas o preguntas (sí/no o de información).

Parte 3: Dictado. Los estudiantes escuchaban al profesor dictar palabras o frases cortas y las copiaban.

Parte 4 (a veces presente): Completar. Escribir los opuestos de 5 palabras. Se calcularon medias y desviaciones estándar para obtener datos numéricos para análisis posteriores.

En cuanto al tratamiento la técnica de asociación, repetición y aplicación, los días lunes durante un semestre, a los estudiantes del grupo experimental se les entregaban 15 palabras tomadas de su libro antes de estudiar la gramática, escritura, producción oral y lectura de cada unidad. El profesor presentaba cada palabra mediante tarjetas ilustradas y explicaba su significado en inglés. Los estudiantes copiaban las palabras y las repetían cinco veces oralmente, siguiendo el modelo del profesor y en forma escrita. Luego, dirigían dictados de oraciones con las palabras aprendidas, las cuales el profesor escribía en el pizarrón para corregir posibles errores gramaticales. Se promovía que los estudiantes escribieran oraciones afirmativas, negativas, preguntas, usaran verbos modales, etc.

Finalmente, dibujaban o pegaban imágenes relacionadas con las palabras y cuando la palabra era abstracta, se escribía en español el significado para reforzar la retención y evitar que se olviden las palabras aprendidas.

Se enseñaban palabras como sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, frases que comenzaban con verbos (e.g. go to school, take the school bus, have breakfast), colocaciones (do yoga, make progress), y phrasal verbs (turn off, pick up). Los martes, los estudiantes realizaban breves pruebas de vocabulario con las cuatro partes mencionadas anteriormente.

De martes a viernes, ambos grupos seguían las actividades del libro de texto. Se notó que los estudiantes del grupo experimental usaban el vocabulario aprendido para dar ejemplos gramaticales, escribir composiciones y comprender lecturas con mayor rapidez. Asimismo, los estudiantes usaban este vocabulario para hablar en clase describiendo dibujos y respondiendo preguntas y participando en juegos de roles, donde pretendían ser otras personas.

Resultados

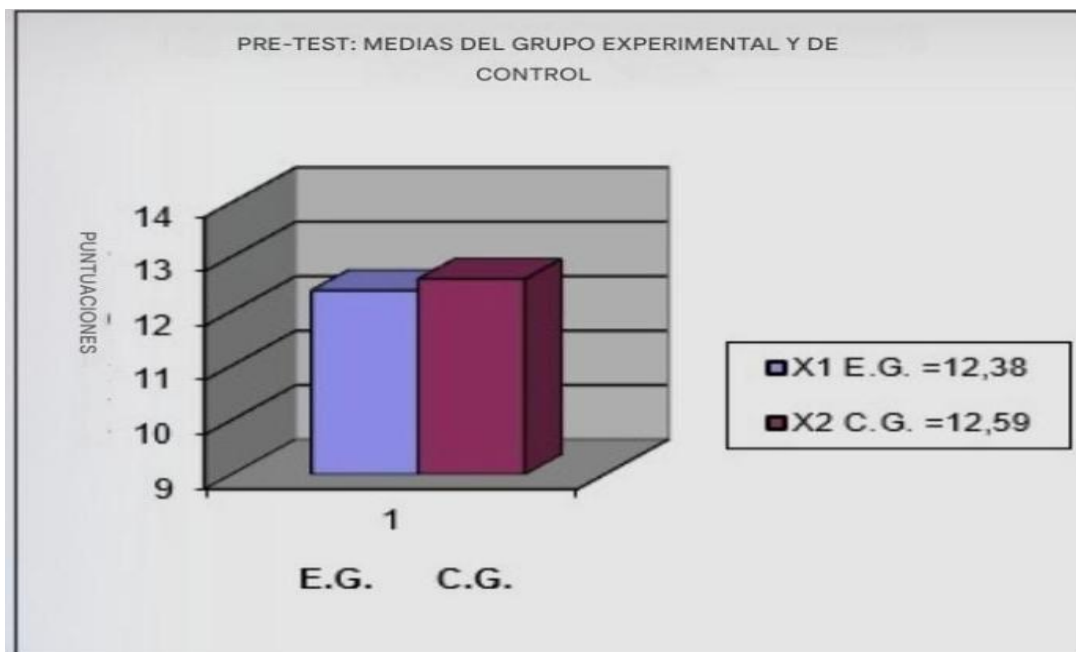
Los resultados de las pruebas de vocabulario pre y post se compararon y contrastaron por el equipo de investigación, concluyendo con esto el rechazo de la hipótesis nula.

Análisis factorial de los resultados del pretest de los grupos experimental y control

El pretest se aplicó a los estudiantes de ambos grupos, experimental y control, al inicio del año escolar. Por un lado, los resultados del pretest del grupo experimental mostraron una media de 12.38, equivalente al 61.90% de conocimiento de vocabulario. Por otro lado, los resultados del pretest del grupo control mostraron una media de 12.59, igual al 62.95% de conocimiento de vocabulario. Ambos resultados son bajos, considerando que para ser competentes comunicativamente los estudiantes necesitan poseer un vocabulario enriquecido. Cabe destacar que la diferencia entre las medias en el pretest fue de 0.21, equivalente al 1.05%, y no fue significativa, por lo que ambos grupos estaban en condiciones similares, señalando que tenían un conocimiento de vocabulario comparable. No obstante, fue necesario aplicar la técnica de vocabulario de asociación, repetición y oraciones para potenciar el vocabulario del grupo experimental.

Figura No. 2

Medias del Grupo Experimental y el grupo de Control en el Pre-test



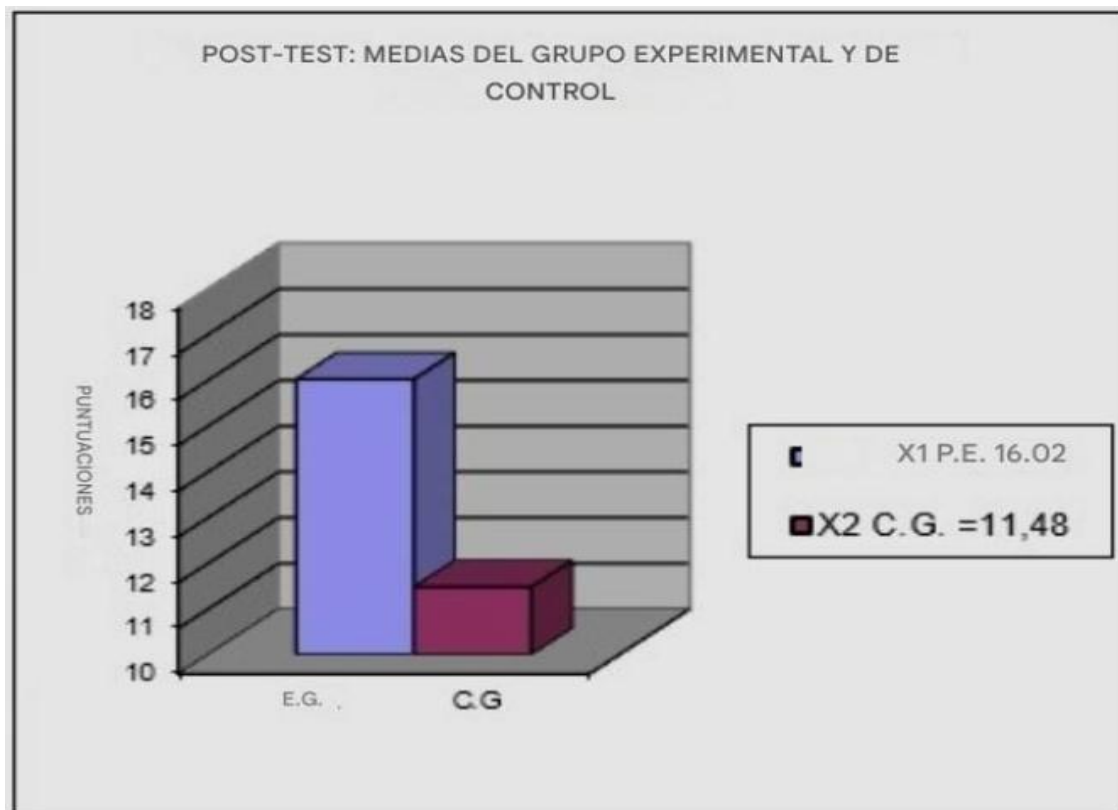
Fuente: Heredia (2025)

Análisis factorial de los resultados del posttest de los grupos experimental y control
 El posttest se aplicó a los estudiantes de ambos grupos, experimental y control, al final del año escolar, después de que se administrara el tratamiento de vocabulario (técnica de asociación-repetición-oración) al grupo experimental.

Por un lado, los resultados del posttest del grupo experimental mostraron una media de 16.02, equivalente al 80.10% de conocimiento de vocabulario. Por otro lado, el posttest del grupo control presentó una media de 11.48, correspondiente al 57.40% de conocimiento de vocabulario.

Figura No. 3

Medias del grupo experimental y el grupo de control en el Post-test



Fuente: Heredia (2025)

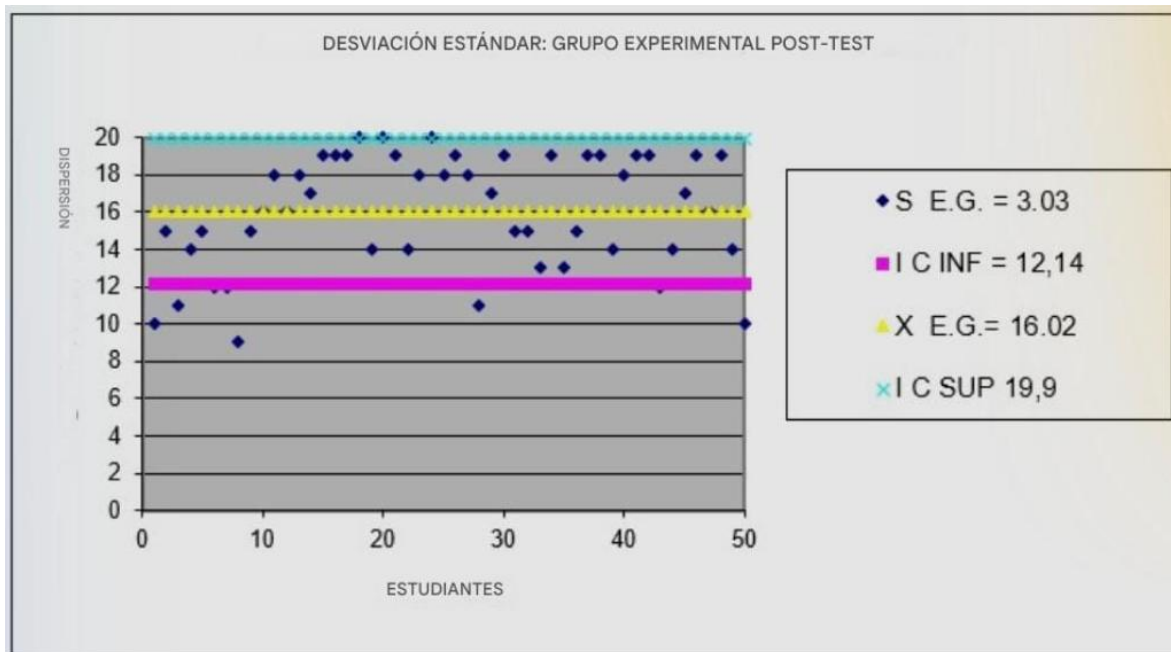
Análisis factorial de la dispersión de los resultados del posttest en los grupos experimental y control.

La desviación estándar del grupo experimental después del tratamiento en el posttest fue de

3.03, lo que indica que el grupo experimental se volvió más homogéneo tras la aplicación del tratamiento. En contraste, el grupo control presentó una desviación estándar de 4.45. Consecuentemente, el grupo experimental mostró una dispersión menor después del tratamiento en comparación con el grupo control, que no recibió ninguna intervención.

Figura No. 4

Dispersion del grupo experimental después de la intervención



Fuente: Heredia (2025)

Descripción de la muestra

La muestra de esta investigación experimental fue cuatro cursos de estudiantes de nivel A1. Los estudiantes tenían clases de inglés dos horas cada día hábil, es decir, 10 horas a la semana y 40 horas al mes. La muestra fue de 94 estudiantes: 41 estudiantes mujeres y 53 estudiantes varones, todos hablantes nativos de español, entre 19 y 28 años. El grupo experimental tuvo 50 estudiantes y el grupo control, 44.

Análisis de los Resultados

Los resultados de las pruebas de vocabulario pre y post se sometieron a comparación y contraste por parte del equipo investigador, concluyendo con el rechazo de la hipótesis nula. En el análisis factorial del pretest, aplicado al inicio del semestre a los grupos experimental

y control, se observó que el grupo experimental obtuvo una media de 12.38 (61.90% de conocimiento del vocabulario), mientras que el grupo control tuvo una media de 12.59 (62.95%). Ambas medias reflejan un nivel bajo de vocabulario, insuficiente para una comunicación efectiva, y la diferencia entre ellas fue mínima (0.21, equivalente a 1.05%) y no significativa, confirmando condiciones similares y un conocimiento equivalente en ambos grupos al inicio del estudio. Esto fundamentó la necesidad de aplicar la técnica de asociación, repetición y aplicación para potenciar el vocabulario del grupo experimental.

Posteriormente, en el posttest realizado al final del semestre tras la aplicación del tratamiento, el grupo experimental alcanzó una media de 16.02 (80.10% de conocimiento), superior en casi 23 puntos porcentuales al grupo control que obtuvo 11.48 (57.40%).

El análisis de la desviación estándar indicó que el grupo experimental presentó una menor dispersión (3.03) en comparación con el grupo control (4.45), sugiriendo mayor homogeneidad y consistencia en el aprendizaje tras el tratamiento. La muestra incluyó 94 estudiantes de nivel A1 con edades entre 19 y 28 años, con una distribución equilibrada entre géneros; 50 formaron el grupo experimental y 44 el grupo control.

Discusión

Los resultados más relevantes confirmaban que la técnica de asociación, repetición y aplicación utilizada con el grupo experimental fue eficaz para incrementar muy por encima el saber de vocabulario en estudiantes del nivel A1, sin dejar en zaga al grupo control que siguió solo las actividades del libro de texto. Este resultado se alinea con principios establecidos en la teoría de adquisición lingüística y refuerza la importancia de métodos pedagógicos activos y multisensoriales que incorporan elementos visuales y repetitivos para consolidar el aprendizaje léxico.

La similitud en los dos grupos en el pretest significa que ambos iniciaron en niveles similares, lo que afirma la validez de las medias postintervención. La mayor uniformidad del grupo experimental luego de la intervención significa que la intervención benefició no sólo a los estudiantes con mejor nivel, sino también a los que poseían menor información, corroborando un aprendizaje más uniforme.

Estos resultados concuerdan con estudios previos que demuestran la eficacia de las técnicas multisensoriales y repetitivas para la adquisición de léxico a segundas lenguas (Nash &



Snowling, 2006; Rosenthal & Ehri, 2008; Connor, Morrison & Slominski, 2006). La significancia estadística encontrada apoya la hipótesis alternativa y elimina las diferencias que fueron del azar.

Desde una perspectiva teórica, la evidencia contribuye a reforzar la teoría i+1 de Krashen (1982, 1985), que plantea la progresión natural en niveles de competencia mediante la exposición gradual y contextualizada al idioma. En términos prácticos, la técnica investigada provee una herramienta efectiva para docentes que buscan mejorar el vocabulario en niveles básicos, incentivando la motivación y el éxito comunicativo.

Por lo tanto, el uso de técnicas activas y estructuradas de enseñanza del vocabulario es una estrategia alentadora para el aprendizaje de idiomas, con desempeños medibles y seguros que benefician la construcción integral de la competencia comunicativa en estudiantes de inglés nivel A1.

Conclusiones

La investigación evaluó el impacto de la técnica asociación-repetición-oración para aumentar el vocabulario de los estudiantes. Los resultados mostraron un aumento significativo en las calificaciones de vocabulario del grupo experimental. Después del tratamiento, en el post-test, la media fue 16.02, superior a la del grupo control, con media 11.48. La diferencia en las medias del pre-test y post-test en el grupo experimental fue de 3.64 (18.20%), significativa.

El grupo control no mostró mejora. Además, la desviación estándar del grupo experimental fue 3.03, indicando que el tratamiento benefició a todos, especialmente a los estudiantes con bajo vocabulario. Este resultado es consistente con estudios previos como Nash & Snowling (2006), Rosenthal & Ehri (2008), y Connor, Morrison & Slominski (2006). La hipótesis nula fue rechazada ya que el valor “z” (3.19) fue mayor que el crítico ± 1.65 . En conclusión, la técnica asociación-repetición-oración es un método efectivo para aumentar el vocabulario en alumnos elementales con bajo nivel.

Recomendaciones

La técnica asociación-repetición-oración debería ser implementada por los docentes en sus clases, ya que mejora la capacidad de los estudiantes para adquirir nuevo vocabulario.



También aumenta la motivación al ver que funciona y les permite comunicarse y comprender mejor.

Se recomienda aumentar la frecuencia de encuentros con esta técnica en cada sesión, pues se ha demostrado que potencia el aprendizaje del vocabulario.

Además, los docentes deben buscar diversas maneras de enseñar vocabulario, pues solo seguir las actividades del libro de texto no es suficiente para mejorar el vocabulario.

Referencias bibliográficas

- Arnaud, P. & Bejoint, H.** (1992). *Vocabulary and Applied Linguistic*. Basingstoke: Macmillan.
- Asgari, A., & Mustapha, G.** (2011). Vocabulary learning strategies among Malaysian university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1834-1838. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.165>
- Brown, D.** (2001). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Addison Wesley Longman: New York.
- Cameron, L.** (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R.** (1987). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. London: Allen and Unwin.
- Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.).** (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Coady, J., & Huckin, T. (Eds.).** (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L.** (2006). The early years: Algorithm-guided individualized reading instruction. *Science*, 315(5811), 464-466.
- Crystal, D.** (2006) *Words Words Words* Oxford: Oxford University Press.
- Dubin, F.** (1993). Predicting word meanings from contextual clues: Evidence from L1 readers. In Huckin, T.,
- Folse, K.** (2004). *Vocabulary Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.



Gairns, R. & Redman, S. (1986). Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary. USA: Cambridge University Press.

Gattegno, C. (1972). Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. Second Edition. New York: Educational Solutions.

Gruenberg, M. and Sykes, R. (1991). Individual differences and attitudes to the keyword method of foreign language learning. *Language Learning Journal*, 4, 60-62 (Harmer 1991).

Gu, Y. (2003a). Vocabulary learning in second language: person, task, context and strategies. *Electronic*

Hamouda, A. (2013). An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2(2), 113-155.

Harmon, J. M., Wood, K. D., & Keser, K. (2009) Promoting vocabulary learning with interactive word wall. *Middle School Journal*, 40(3), 58-63.

Hatch, E. & Brown, C. (1995). Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Haynes, M., and Coady, J (Ed.), Second language reading and vocabulary learning (pp. 181-202). Norwood, N.J.: Ablex.

Heliche, I. (2024). Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés. *Revista de Educación*, 45(2), 101-117. <https://core.ac.uk/download/pdf/61902528.pdf>

Hopkins, Kenneth D., Hopkins, B. R. and Glass, Gene V. (1997) Estadística Básica para las Ciencias Sociales y del Comportamiento. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-12.RocioSeguraAlonso2013.pdf>

Hymes, D. (1971 [1972, 1979]). On Communicative Competence. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

John Benjamins Publishing, 8 (2), pp.219-235.<hal-00375251>

John Read (2004). 7. RESEARCH IN TEACHING VOCABULARY. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp 146-161. doi:10.1017/S0267190504000078.



Krashen, S. & Terrell, T. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Hayward: The Alemany Press.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). The input Hypothesis: Issues and Implications. Harlow: Longman

Larsen-Freeman, Diane. (1986). Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, Diane. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press.

Laufer B, Nation ISP. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 1995; 16 (3), 307-322. [35] Laufer B. The lexical profile of second language writing: Does it change over time? *RELC Journal* 1994; 25(2), 21-32.

Laufer, B. & P. Nation. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing* 16, 33-51.

Lewis, M. (1993). The Lexical Approach. Language Teaching Publications.

Linse, C. T. & Nunan, D. (Ed). (2005). Practical English language teaching: Young learners. New York: McGraw-Hill ESL/ELT.

Lozanov G. (1979). Suggestology and Outlines of Suggestopedy. New York: Gordon and Breach.

Marin-Marin, A. (2023). Estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés mediadas por tecnología en contextos universitarios. *Revista Colombiana de Lenguas Extranjeras*, 23(1), 45-60. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2835>.

Marin-Marin, A. (2023). Estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés mediadas por tecnología en ambientes universitarios. *Revista Colombiana de Lenguas Extranjeras*, 23(1), 45-60. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2835/4660>

Maximo, R. (2000). Effects if rote, context, keyword, and context/ keyword method on retention of vocabulary in EFL classroom, *Language Learning*, 50, 2, 385-412.

McCarthy, M. J. (1988). Some vocabulary patterns in conversation. In R. A. Carter and M. J.



McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13, 221-246.

Mompean, J. A. (2005). Taking advantage of phonetic symbols in the efl classroom.[Online].Availableat:<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp28.pdf> [December, 16, 2012]

MyES School. (2025). Cómo recordar palabras en inglés - Técnicas efectivas de aprendizaje. <https://www.myes.school/es/magazine/tips-y-curiosidades/como-recordar-palabras-vocabulario-ingles/>

MyWebStudies. (2024). Estrategias para memorizar palabras en inglés. <https://www.mywebstudies.com/post/vocabulario-ingles/estrategias-memorizar-palabras-ingles>.

Nation ISP. "Helping learners take control of their vocabulary learning". GRETA 1998; 6/1: 9-18.

Nation ISP. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press; 2001.

Nation ISP. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House; 1990.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Mass.: Heinle&Heinle Publishers.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. (Ed.). (1994). *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.

Nash, H. M., & Snowling, M. J. (2006). Teaching new vocabulary to children with language impairment: A comparison of semantic and phonological approaches. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 826-834.

Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009).Missing in action: Vocabulary instruction in pre-k. *The Reading Teacher*, 62(5), 384-392.

Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009).Missing in action: Vocabulary instruction in pre-k. *The Reading Teacher*, 62(5), 384-392.



Nunan, D. (2002). *Research Methods in Language Learning*. United States of America: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher should know*. Boston: Heinle and 323 Heinle.

Prince, P. (1996) 'Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency'. *The Modern Language Journal*, 80(4), pp. 478-493.

Read J. *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press; 2000.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Reed, D. K. (2012). *Why teach spelling?* Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Reed, D. K. (2012). *Why teach spelling?* Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction

Richards, J. & Rogers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., Platt, J. & Platt, H. (1992, p.216). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (Second edition). London: Longman.

Rosenthal, J., & Ehri, L. C. (2008). Repeated exposure plus active learning helps children learn new words. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 267-288.

Salas Vaca, L. E. (2021). Técnica repetición espaciada en el desarrollo lexical del inglés como lengua extranjera: una revisión bibliográfica. *Repositorio Institucional*, Universidad Central del Ecuador. <https://dspace.uce.edu.ec/entities/publication/f5e1a7b8-f737-4d6c-b638-784feb3ccabd>.

Schmitt N, McCarthy M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press; 1997. [22] Schmitt N. Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning* 1998; 48, 281-317.

Schmitt N. *Vocabulary in language teaching*. UK: Cambridge University Press; 2000.



Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary: Descriptive, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1999). The relation between TOEFL vocabulary items and meaning, association, 325 collocation, and word-class knowledge. *Language Testing* 16, 189-216

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: word association and verbal suffix. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 17-36.

Schmitt, N., & M. J. McCarthy (Eds.) (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shi, D. (2024). Los efectos de la repetición de tareas en el procesamiento y adquisición incidental de vocabulario técnico en L2. *Applied Linguistics Research*, 11(2), 99-115. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12679>

Saksittanupab, P. (2024). Mejorando la adquisición y retención de vocabulario. *Journal of Modern Language Studies*, 15(3), 105-120. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/jomld/article/view/273598>

Stuart, W. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The Effects of Reading and Writing

Stuart, W., (2008). Receptive and productive vocabulary size of L2 learners, *Studies in Second Language Acquisition* / Volume 30 / Issue 01 / March, pp 79 - 95

Taylor & Francis (2014). *Measurement Instrumentation, and Sensors Handbook* CRC Press.

The Good English Academy. (2025). Cómo memorizar vocabulario en inglés de forma efectiva. <https://thegoodenglishacademy.com/memorizar-vocabulario-ingles/>

Thorbury, S. (2002). *How to teach vocabulary* England: Pearson Education Limited Ur, P., (1998). *A course in language teaching*. Abridge University Press.

Thornbury, Scott. 2002. *How to Teach Vocabulary*. London: Longman



Villarreal Palomeque, C. J. (2020). Aplicación de la técnica didáctica de la repetición para mejorar la expresión oral en inglés. Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.unae.edu.ec/bitstreams/15646ffc-665d-4145-839e-c75aa114b7c4/download>

Walters, J.D. (2006) 'Methods of teaching inferring meaning from context'. RELC Journal, 37(2), pp. 176-190.

Walters, J.M. (2004) 'Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research'. Language Teaching, 37(4), pp. 243-252.

Webb, S.A. and Chang, A.C.S. (2012) 'Second Language Vocabulary Growth'. RELC Journal, 43(1), pp. 113- 126.

Wilkins D. Linguistics in language teaching. London: Arnold; 1972.

Wilkins, David A. (1972).Linguistics in language teaching. Edward Arnold, London.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

MQR INVESTIGAR

N/A

Nota:

El artículo es producto de una publicación anterior.