

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA GENERAL

TESIS DOCTORAL



APRENDIZAJE DE LÉXICO
EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA:
INVESTIGACIÓN SOBRE LA EFECTIVIDAD DE TRES TIPOS DE ACTIVIDADES
PARA APRENDER VOCABULARIO

ALICIA SAN MATEO VALDEHÍTA

Licenciada en Filología Hispánica

2012

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA GENERAL
FACULTAD DE FILOLOGÍA

APRENDIZAJE DE LÉXICO
EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA:
INVESTIGACIÓN SOBRE LA EFECTIVIDAD DE TRES TIPOS DE ACTIVIDADES
PARA APRENDER VOCABULARIO

ALICIA SAN MATEO VALDEHÍTA

Licenciada en Filología Hispánica

DIRECTORA:

Dra. D.^a M.^a Antonieta Andión Herrero

2012

AGRADECIMIENTOS

Quiero darle las gracias a la directora de esta tesis, M.^a Antonieta Andión Herrero, por su apoyo, esfuerzo y dedicación, y por ser una guía constante durante todo este tiempo.

Gracias al departamento de Lengua española y Lingüística general de la UNED por aceptar la inscripción de la tesis.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a los estudiantes estadounidenses de la Universidad de Vanderbilt que participaron en el experimento en el que se basa este trabajo; sin ellos el proyecto no podría haberse realizado.

No puedo dejar de dar las gracias a todas aquellas personas que me han ayudado con la localización de la bibliografía y a los propios autores que, desinteresadamente, me han hecho llegar sus trabajos: M.^a del Pilar Agustín Llach, Joe Barcroft, Jim Coomber, Keith Folse, José Ramón Gómez Molina, Marta Higuera, Gregory Keating, Batia Laufer, M.^a Josefa Reyes, Eleanor Rosch, Stuart Webb y Eve Zyzik. Gracias también a quienes me han instruido en el manejo de las herramientas informáticas que me han facilitado la tarea del análisis de los datos.

Gracias a mis compañeros de la UNED, a los del programa de Vanderbilt-in-Spain y a todos mis amigos y familiares, que han hecho posible que ahora esté escribiendo estas palabras.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
1. Importancia y justificación de la presente investigación	17
2. Objetivos y aportaciones	20
3. Organización del informe de la investigación	22
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	25
1.1. Aprendizaje y adquisición	26
1.2. El lexicón mental	29
1.2.1. Léxico y vocabulario	29
1.2.2. Descripción del lexicón mental	30
1.2.3. Organización del lexicón mental en L1 y L2	40
1.3. Competencia léxica y competencia semántica	45
1.4. Dominio del vocabulario	51
1.5. El proceso de incorporación léxica	57
1.5.1. Estadios del proceso de incorporación	57
1.5.2. Hipótesis explicativas del proceso	59
1.5.2.1. Hipótesis de los niveles de procesamiento (Craik y Lockhart, 1972) y del procesamiento de transferencia apropiada (Morris, Bransford y Franks, 1977)	59
1.5.2.2. Hipótesis del <i>input</i> (Krashen, 1981; 1982) y del <i>output</i> (Swain, 1985; 1995)	62
1.5.2.3. Hipótesis del nivel de participación o compromiso (Hulstijn y Laufer, 2001)	65
1.5.2.4. Modelo <i>TOPRA</i> (Barcroft, 2002; 2003)	67
1.6. Estrategias de aprendizaje	70
1.7. Los factores personales y las diferencias individuales del aprendiz	74
1.8. Lugar que ocupa la enseñanza del vocabulario en las diferentes metodologías	77
1.9. Criterios de selección léxica	83
1.10. Sugerencias metodológicas	86
CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	97
2.1. Adquisición de léxico en la lengua materna	97
2.1.1. Investigación de J. E. Coomber, D. A. Ramstad y D. A. R. Sheets (1986)	111
2.1.2. Aprendizaje del léxico en español lengua materna	118
2.1.2.1. Investigación de G. Matanzo Vicens (1991; 1999)	118
2.1.2.2. Investigación de M. ^a J. Reyes Díaz (1995)	125

2.2. Aprendizaje de léxico en segunda lengua/lengua extranjera	132
2.2.1. En inglés	132
2.2.1.1. Investigaciones de J. H. Hulstijn y B. Laufer (2001) y B. Laufer (2001; 2003)	132
2.2.1.2. Investigación de S. Webb (2002)	146
2.2.1.3. Investigación de C. Browne (2003)	150
2.2.1.4. Investigación de K. S. Folse (2006)	154
2.2.1.5. Investigación de F. Pichette, L. de Serres y M. Lafontaine (2012)	159
2.2.2. En español	162
2.2.2.1. Investigación de P. Benítez Pérez, M. ^a A. Andión Herrero y M. ^a C. Fernández López (1996)	162
2.2.2.2. Investigaciones de J. Barcroft (2004a; 2006; 2007b)	164
2.2.2.3. Investigación de G. D. Keating (2008)	172
2.2.2.4. Investigación de M. ^a P. Agustín Llach (2009)	176
2.2.2.5. Investigaciones llevadas a cabo dentro del grupo de la UNED	180
2.2.2.5.1. Investigación de A. San Mateo Valdehíta (2005)	182
2.2.2.5.2. Investigación de E. O. Ferrer Corredor (2011)	191
CAPÍTULO 3. ELEMENTOS DE ESTA INVESTIGACIÓN	195
3.1. Objetivos e hipótesis de trabajo	195
3.2. Metodología	199
3.3. Participantes	202
3.4. Variables de estudio	204
3.5. Materiales	216
3.5.1. Palabras estímulo y diccionario	216
3.5.2. Descripción de las pruebas	219
3.6. Recogida de datos	222
3.6.1. Procedimiento de aplicación de las pruebas	222
3.6.2. Corrección de las pruebas	224
3.6.3. Tabulación de datos y análisis	227
CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE ESTA INVESTIGACIÓN	235
4.1. Comportamiento de las variables	235
4.1.1. Variable <i>sexo</i>	236
4.1.2. Variable <i>procedencia escolar</i>	236
4.1.3. Variable <i>nivel sociocultural</i>	237
4.1.4. Variable <i>dominio de otras lenguas</i>	239
4.1.5. Variable <i>años de estudio de español</i>	239

4.1.6. Variable <i>contexto previo de aprendizaje</i>	240
4.1.7. Variable <i>interés y motivación</i>	240
4.1.8. Variable <i>categoría gramatical</i>	242
4.1.9. Variable <i>actividad de entrenamiento</i>	243
4.1.9.1. Resultados en cada sección del postest según la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	247
4.1.10. Análisis de cada variable en relación con la actividad de entrenamiento	253
4.1.10.1. Variable <i>sexo</i>	253
4.1.10.2. Variable <i>procedencia escolar</i>	255
4.1.10.3. Variable <i>nivel sociocultural</i>	258
4.1.10.4. Variable <i>dominio de otras lenguas</i>	260
4.1.10.5. Variable <i>años de estudio de español</i>	262
4.1.10.6. Variable <i>contexto previo de aprendizaje</i>	264
4.1.10.7. Variable <i>interés y motivación</i>	266
4.1.10.8. Variable <i>categoría gramatical</i>	271
4.2. Resultados del grupo de febrero de 2010	273
4.3. Comentario de los resultados y comparación con investigaciones precedentes	280
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	289
BIBLIOGRAFÍA	301
ANEXOS	327
I. Correspondencia entre estrategias de aprendizaje y atributos del proceso de escritura	329
II. Material de la investigación de J. E. Coomber, D. A. Ramstad y D. A. R. Sheets	330
III. Material de la investigación de G. Matanzo Vicens	333
IV. Material de la investigación de M. ^a J. Reyes Díaz	344
V. Material de las investigaciones de J. H. Hulstijn y B. Laufer	364
VI. Material de la investigación de S. Webb	367
VII. Material de la investigación de C. Browne	374
VIII. Material de la investigación de K. S. Folse	376
IX. Material de la investigación de P. Benítez Pérez, M. ^a A. Andión Herrero y M. ^a C. Fernández López	378
X. Material de la investigación de J. Barcroft	379
XI. Material de la investigación de G. D. Keating	383
XII. Material de la investigación de M. ^a P. Agustín Llach	384
XIII. Material de la investigación de A. San Mateo Valdehíta	385
XIV. Material de la investigación de E. O. Ferrer Corredor	392
XV. Material de esta investigación	393

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Representación de las relaciones entre conceptos (Collins y Loftus, 1975: 412)	35
Figura 1.2. Teoría del glóbulo de átomos y de la telaraña (Aitchison, 1987: 64)	37
Figura 1.3. Las competencias del usuario o alumno según el <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2002: 99-127)	46
Figura 1.4. Representación gráfica del modelo <i>TOPRA</i> de Barcroft (2002: 325; 2003: 549; 2004b: 205): relación entre el procesamiento semántico y el de la forma, el aprendizaje semántico y el de la forma	67
Figura 1.5. Componentes del aprendizaje léxico (Barcroft, 2003: 549)	68
Figura 4.1. Gráfico de perfil del promedio de aciertos según la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	244
Figura 4.2. Gráfico de barras de error del promedio de aciertos según la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	246
Figura 4.3. Gráfico de perfil del promedio de aciertos en cada sección del posttest	248
Figura 4.4. Gráfico de perfil del promedio de aciertos en cada sección del posttest según la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	250
Figura 4.5. Gráfico de perfil del promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada posttest	275
Figura 4.6. Gráfico de perfil del promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los posttest	277

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Distribución del número de informantes por curso	202
Tabla 3.2. Distribución del grupo según la variable <i>sexo</i>	205
Tabla 3.3. Distribución del grupo según la variable <i>procedencia escolar preuniversitaria</i>	206
Tabla 3.4. Distribución del grupo según la variable <i>procedencia escolar</i>	206
Tabla 3.5. Distribución del grupo según la variable <i>nivel sociocultural</i>	208
Tabla 3.6. Distribución del grupo según la variable <i>dominio de otras lenguas</i>	209
Tabla 3.7. Distribución del grupo según la variable <i>años de estudio de español</i>	209
Tabla 3.8. Distribución del grupo según la variable <i>contexto previo de aprendizaje</i>	209
Tabla 3.9. Distribución del grupo según la variable <i>interés y motivación</i> (siete grupos)	212
Tabla 3.10. Distribución del grupo según la variable <i>interés y motivación</i> (tres grupos)	215
Tabla 3.11. Distribución del grupo según la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	215
Tabla 3.12. Distribución del número de postest por curso y por tipo de entrenamiento	227
Tabla 3.13. Muestra de resultados de la prueba T para la variable <i>sexo</i>	228
Tabla 3.14. Muestra de resultados del análisis de varianza para la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	230
Tabla 3.15. Muestra de resultados de la prueba de Scheffé para la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	231
Tabla 3.16. Muestra de resultados de contrastes multivariados de cuatro estadísticos para los promedios obtenidos en cada sección del postest	232
Tabla 3.17. Muestra de resultados de la comparación por pares para los promedios obtenidos en cada sección del postest	232
Tabla 4.1. Promedio total de aciertos	235
Tabla 4.2. Promedio de aciertos según la variable <i>sexo</i>	236
Tabla 4.3. Promedio de aciertos según la variable <i>procedencia escolar preuniversitaria</i>	236
Tabla 4.4. Promedio de aciertos según la variable <i>procedencia escolar</i>	237
Tabla 4.5. Promedio de aciertos según la variable <i>nivel sociocultural</i>	238
Tabla 4.6. Resultados del ANOVA para la variable <i>nivel sociocultural</i>	238
Tabla 4.7. Resultados de la prueba T2 de Tamhane para la variable <i>nivel sociocultural</i>	238
Tabla 4.8. Promedio de aciertos según la variable <i>dominio de otras lenguas</i>	239
Tabla 4.9. Promedio de aciertos según la variable <i>años de estudio de español</i>	239
Tabla 4.10. Promedio de aciertos según la variable <i>contexto previo de aprendizaje</i>	240
Tabla 4.11. Promedio de aciertos según la variable <i>interés y motivación</i> (siete grupos)	241
Tabla 4.12. Promedio de aciertos según la variable <i>interés y motivación</i> (tres grupos)	241
Tabla 4.13. Promedio de aciertos según la variable <i>categoría gramatical</i>	242
Tabla 4.14. Resultados del ANOVA para la variable <i>categoría gramatical</i>	242
Tabla 4.15. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable <i>categoría gramatical</i>	243
Tabla 4.16. Promedio de aciertos según la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	244

Tabla 4.17. Resultados del ANOVA para la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	245
Tabla 4.18. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	245
Tabla 4.19. Promedio total de aciertos en cada sección del postest	247
Tabla 4.20. Comparación por pares de los resultados en cada sección del postest	248
Tabla 4.21. Promedio de aciertos en cada sección del postest según la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	250
Tabla 4.22. Resultados del ANOVA para cada sección del postest según la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	251
Tabla 4.23. Resultados de la prueba de Scheffé para cada sección del postest según la variable <i>actividad de entrenamiento</i>	252
Tabla 4.24. Promedio de aciertos según las variables <i>sexo</i> y <i>actividad de entrenamiento</i>	254
Tabla 4.25. Promedio de aciertos según la variable <i>sexo</i> y <i>entrenamiento</i> con redacción de oraciones	254
Tabla 4.26. Promedio de aciertos según la variable <i>sexo</i> y <i>entrenamiento</i> con selección de ejemplos	254
Tabla 4.27. Promedio de aciertos según la variable <i>sexo</i> y <i>entrenamiento</i> con selección de definiciones	254
Tabla 4.28. Promedio de aciertos según las variables <i>procedencia escolar preuniversitaria</i> y <i>actividad de entrenamiento</i>	255
Tabla 4.29. Promedio de aciertos según la variable <i>procedencia escolar preuniversitaria</i> y <i>entrenamiento</i> con redacción de oraciones	256
Tabla 4.30. Promedio de aciertos según la variable <i>procedencia escolar preuniversitaria</i> y <i>entrenamiento</i> con selección de ejemplos	256
Tabla 4.31. Promedio de aciertos según la variable <i>procedencia escolar preuniversitaria</i> y <i>entrenamiento</i> con selección de definiciones	256
Tabla 4.32. Promedio de aciertos según las variables <i>procedencia escolar</i> y <i>actividad de entrenamiento</i>	257
Tabla 4.33. Promedio de aciertos según la variable <i>procedencia escolar</i> y <i>entrenamiento</i> con redacción de oraciones	257
Tabla 4.34. Promedio de aciertos según la variable <i>procedencia escolar</i> y <i>entrenamiento</i> con selección de ejemplos	257
Tabla 4.35. Promedio de aciertos según la variable <i>procedencia escolar</i> y <i>entrenamiento</i> con selección de definiciones	258
Tabla 4.36. Promedio de aciertos según las variables <i>nivel sociocultural</i> y <i>actividad de entrenamiento</i>	259
Tabla 4.37. Promedio de aciertos según la variable <i>nivel sociocultural</i> y <i>entrenamiento</i> con redacción de oraciones	259
Tabla 4.38. Promedio de aciertos según la variable <i>nivel sociocultural</i> y <i>entrenamiento</i> con selección de ejemplos	259
Tabla 4.39. Promedio de aciertos según la variable <i>nivel sociocultural</i> y <i>entrenamiento</i> con selección de definiciones	260
Tabla 4.40. Promedio de aciertos según las variables <i>dominio de otras lenguas</i> y <i>actividad de entrenamiento</i>	261

Tabla 4.41. Promedio de aciertos según la variable <i>dominio de otras lenguas y entrenamiento con escritura de oraciones</i>	261
Tabla 4.42. Promedio de aciertos según la variable <i>dominio de otras lenguas y entrenamiento con selección de ejemplos</i>	261
Tabla 4.43. Promedio de aciertos según la variable <i>dominio de otras lenguas y entrenamiento con selección de definiciones</i>	261
Tabla 4.44. Promedio de aciertos según las variables <i>años de estudio de español y actividad de entrenamiento</i>	262
Tabla 4.45. Promedio de aciertos según la variable <i>años de estudio de español y entrenamiento con redacción de oraciones</i>	263
Tabla 4.46. Promedio de aciertos según la variable <i>años de estudio de español y entrenamiento con selección de ejemplos</i>	263
Tabla 4.47. Promedio de aciertos según la variable <i>años de estudio de español y entrenamiento con selección de definiciones</i>	263
Tabla 4.48. Promedio de aciertos según las variables <i>contexto previo de aprendizaje y actividad de entrenamiento</i>	264
Tabla 4.49. Promedio de aciertos según la variable <i>contexto previo de aprendizaje y entrenamiento con redacción de oraciones</i>	265
Tabla 4.50. Promedio de aciertos según la variable <i>contexto previo de aprendizaje y entrenamiento con selección de ejemplos</i>	265
Tabla 4.51. Promedio de aciertos según la variable <i>contexto previo de aprendizaje y entrenamiento con selección de definiciones</i>	265
Tabla 4.52. Promedio de aciertos según las variables <i>interés y motivación (siete grupos) y actividad de entrenamiento</i>	266
Tabla 4.53. Promedio de aciertos según la variable <i>interés y motivación (siete grupos) y entrenamiento con redacción de oraciones</i>	267
Tabla 4.54. Promedio de aciertos según la variable <i>interés y motivación (siete grupos) y entrenamiento con selección de ejemplos</i>	267
Tabla 4.55. Promedio de aciertos según la variable <i>interés y motivación (siete grupos) y entrenamiento con selección de definiciones</i>	268
Tabla 4.56. Promedio de aciertos según las variables <i>interés y motivación (tres grupos) y actividad de entrenamiento</i>	269
Tabla 4.57. Promedio de aciertos según la variable <i>interés y motivación (tres grupos) y entrenamiento con redacción de oraciones</i>	269
Tabla 4.58. Promedio de aciertos según la variable <i>interés y motivación (tres grupos) y entrenamiento con selección de ejemplos</i>	269
Tabla 4.59. Promedio de aciertos según la variable <i>interés y motivación (tres grupos) y entrenamiento con selección de definiciones</i>	270
Tabla 4.60. Resultados del ANOVA para la variable <i>interés y motivación (tres grupos) y entrenamiento con selección de definiciones</i>	270
Tabla 4.61. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable <i>interés y motivación (tres grupos) y entrenamiento con selección de definiciones</i>	271
Tabla 4.62. Promedio de aciertos según las variables <i>categoría gramatical y actividad de entrenamiento</i>	272
Tabla 4.63. Promedio de aciertos según la variable <i>categoría gramatical y entrenamiento con redacción de oraciones</i>	272

Tabla 4.64. Promedio de aciertos según la variable <i>categoría gramatical</i> y entrenamiento con selección de ejemplos	272
Tabla 4.65. Promedio de aciertos según la variable <i>categoría gramatical</i> y entrenamiento con selección de definiciones	272
Tabla 4.66. Promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada postest según la variable <i>actividad de aprendizaje</i>	274
Tabla 4.67. Promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada postest	275
Tabla 4.68. Comparación por pares de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada postest	276
Tabla 4.69. Promedio total de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los postest	276
Tabla 4.70. Comparación por pares de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los postest	278
Tabla 4.71. Promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los tres postest	278
Tabla 4.72. Comparación por pares de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los tres postest	279

LISTA DE ABREVIATURAS

DRAE: Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española

E/L2: español segunda lengua

E/LE: español lengua extranjera

IL: interlengua

LE: lengua extranjera

L1: lengua materna

L2: segunda lengua o lengua segunda

L2/LE: segunda lengua/lengua extrajera

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

INTRODUCCIÓN

1. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Hasta la década de los 80, el estudio de la adquisición de vocabulario estuvo relegado a un segundo plano y recibió poca atención dentro de la lingüística aplicada (Meara, 1980); hecho que sorprende, tal y como Paul Meara indicaba en su artículo “Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning” (1980) –el mismo título hace referencia a la situación de “descuido” en la que estaba sumida la investigación sobre la adquisición de vocabulario–, puesto que los estudiantes de segundas lenguas admitían tener dificultades con el aprendizaje de nuevas palabras, sobre todo, una vez adquiridos los rudimentos básicos de la segunda lengua (Meara, 1980).

Meara (1980: 18-19¹) constata (1) que la mayor parte de los trabajos realizados hasta la fecha de publicación de su artículo se habían centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje de vocabulario; (2) que las investigaciones de orientación psicológica tienen un alcance bastante limitado, por el tipo de técnicas empleadas y porque se han centrado en cuestiones relacionadas con todo el vocabulario de la segunda lengua; y (3) que el trabajo más completo es el que ha estudiado las asociaciones de palabras realizadas por estudiantes de segunda lengua –si bien no es sistemático y tiene el inconveniente de que está hecho con informantes con grandes diferencias individuales–.

¹ Las referencias a este artículo, publicado por primera vez en la revista *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13 (4), pertenecen a la versión que está disponible en la página web del autor: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1980.pdf>.

Definitivamente, el estudio del aprendizaje del vocabulario en ese momento era un campo en el que se precisaba una investigación seria que diera respuesta a numerosos interrogantes aún sin resolver.

La serie *Applied Linguistics and Language Study* (ed. Longman), que incluye estudios de lingüística, pragmática y psicolingüística, no dedicó un volumen a la enseñanza del vocabulario hasta 1988, que fue llevado a cabo por Ronald Carter y Michael McCarthy, con colaboraciones de varios especialistas más (J. Nattinger, J. Channel, P. I. Nation, J. Coady, A. P. Cowie, J. McH. Sinclair y A. Renouf); y ya en el prefacio destacaban el hecho de que hasta ese momento el vocabulario no hubiera tenido identidad suficiente, ni hubiera sido un tema clave para dedicarle un estudio: había estado considerado como parte de otros campos, entre ellos la lectura o la escritura. Para los autores de este libro:

[...] the study of vocabulary is at the heart of language teaching and learning, in terms of the organization of syllabuses, the evaluation of learner performance, the provision of learning resources, and, most obviously, because it is how most learners see language and its learning difficulty (Carter y McCarthy, 1988: vii)².

Y además era el momento de situar el vocabulario en el centro de atención, desde el punto de vista pedagógico, pues su estudio podía ayudar a reflexionar sobre el proceso de adquisición, la enseñanza y la estructura de la lengua.

Solo diez años después de la publicación de Carter y McCarthy (1988), el panorama de los estudios sobre vocabulario era muy diferente: pasaron definitivamente a ser un “invitado de honor” (Maignashca, 1993: 83), sobre todo en el ámbito del inglés como segunda lengua, en el que literalmente se dio una explosión de investigaciones y de publicaciones.

Desde finales de los 80 se han publicado numerosos textos dedicados exclusivamente al estudio del vocabulario, su aprendizaje y enseñanza en segundas lenguas³, que en conjunto representan un esfuerzo considerable por acabar con el vacío existente: Allen, 1983; Arnaud y Béjoint, 1992; Carter, 1987; Chacón-Beltrán, Abello-Contesse y Torreblanca-López, 2010; Coady y Huckin, 1997; Gairns y Redman, 1986; McCarthy, 1990; Nation, 1990, 2001; Nation y

² Traducción (nuestra): [...] el estudio del vocabulario está en el centro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas tanto en lo que se refiere a la organización de los programas, la evaluación del rendimiento del estudiante como en la disposición de los recursos de aprendizaje y, sobre todo, porque es como la mayoría de los aprendices ven la lengua y sus dificultades de aprendizaje.

³ Pérez Basanta (1996: 299) lo dice claramente: es en la década de los 90 “cuando, por primera vez, se considera que [el léxico] tiene un peso mucho más significativo que la gramática e incluso que las mismas funciones”. Véanse Bogaards y Laufer (2004: vii-xiv); Arnaud y Béjoint (1992: x-xv).

Carter, 1989; Read, 2000; Schmitt, 2000; Schmitt y McCarthy, 1997; además de bibliografías anotadas y comentadas, materiales específicos para utilizar en el aula (que tratan de ir más allá de presentar el vocabulario en listas bilingües) y diccionarios monolingües creados específicamente para estudiantes de segunda lengua (Maugwashca, 1993: 85-90).

El componente léxico actualmente es uno de los centros de estudio más importantes dentro del campo de las segundas lenguas (si bien, son pocos los trabajos si se comparan con los realizados sobre adquisición de la gramática, por ejemplo) y prueba de ello es la existencia de grupos de investigación que se dedican exclusivamente, o casi, a su estudio; nos referimos al **Vocabulary Acquisition Research Group** (VARG) de la Universidad de Swansea, en Gales (Reino Unido), creado y liderado por el profesor Paul Meara desde 1990; y a la **School of Linguistics and Applied Language Studies** (LALS) de la Universidad de Victoria, en Wellington (Nueva Zelanda), donde destaca Paul Nation.

En el VARG se ha consolidado un programa de doctorado tremendamente eficiente, que se ha ganado el respeto y reconocimiento internacionales gracias a la solidez de sus investigaciones⁴. Se trata de un sistema de estudio a distancia, en el que los estudiantes adquieren una sólida base en metodología, para así llevar a cabo sus investigaciones. Cuenta además con un archivo impreso de más de 1500 trabajos tanto publicados como inéditos sobre la adquisición de vocabulario.

El grupo de LALS se ha centrado, sobre todo, en el desarrollo de listas de palabras, test de vocabulario y programas informáticos para analizar el contenido léxico de un texto.

Y no son los únicos, también destaca el **Vocabulary Research Group**, dentro del Centre for Research in Applied Linguistics, de la Universidad de Nottingham (Reino Unido), con Norbert Schmitt al frente. El interés principal de Batia Laufer y John Read es el vocabulario en L2; y la lista de investigadores que han hecho importantes contribuciones a este campo, aunque no sea esta su principal área de interés, es extensa: Joe Barcroft, Frank Boers, Doug Biber, Ronald Carter, Tom Cobb, Averil Coxhead, Kees de Bot, Annete de Groot, Nick Ellis, Rod Ellis, Tess Fitzpatrick, Keith Folse, Dee Gardner, Sylvianne Granger, Kirsten Haastруп, Birgit Henriksen, Marlise Horst, Jan Hulstijn, Nan Jiang, Keiko Koda, Kon Kuiper, Michael McCarthy, Margaret McKeown, Rosamund Moon, William Nagy,

⁴ Véase Fitzpatrick y Barfield (2009), donde se recogen varios trabajos llevados a cabo por investigadores formados con el profesor Meara en este grupo o relacionados de alguna forma con él.

Sima Paribakht, Diana Pulido, Paul Rayson, Susanna Rott, Rob Schoonen, Norman Segalowitz, David Singleton, Rob Waring, Stuart Webb, Bert Weltens, Mari Wesche, Brent Wolter, Alison Wray, Cheryl Zimmerman, Isabel Beck, John Carroll, Hermann Ebbinghaus, Jim Nattinger y Jeanette DeCarrico, Harold Palmer, Charles Ogden e Ivor Richards, Håkan Ringbom, Steven Stahl, John Sinclair, Edgard Thorndike e Irving Lorge, Michael West, Dave y Jane Willis, como el propio Schmitt (2010a: 352-358) consigna en un manual dedicado exclusivamente a la investigación sobre vocabulario –más concretamente, a cómo deben ser los trabajos de investigación en este terreno–.

Afortunadamente la idea de que el vocabulario se aprende de forma automática e inconsciente, y de que la manera más efectiva de incorporar nuevas palabras en una segunda lengua es por medio de la realización de ejercicios de gramática o actividades comunicativas, o de la exposición a una gran cantidad de *input* (Krashen: 1989) –como sí es posible que ocurra en la lengua materna– mediante la lectura relajada de textos, con frecuencia, extensos y sin emplear el diccionario ni llevar a cabo actividad alguna, ha dejado de aceptarse y han irrumpido nuevas propuestas de aprendizaje más elaboradas, centradas en la palabra, y generalmente más explícitas. En esta dirección se inserta nuestro estudio, en el que probamos la eficacia de tres tipos de ejercicios en relación con la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental del estudiante de español como segunda lengua.

2. OBJETIVOS Y APORTACIONES

El objetivo principal de nuestra investigación es determinar con cuál de tres actividades, empleadas habitualmente en los manuales y en el aula de segundas lenguas, el alumno aprende un mayor número de palabras. En concreto, estos ejercicios se centran en (1) la selección de definiciones, (2) la selección de ejemplos en los que se usa correctamente un equivalente de la palabra estímulo y, en tercer lugar, (3) la escritura de oraciones incluyendo la unidad léxica objeto de estudio. La hipótesis principal es que la tarea que le exige más grado de esfuerzo y procesamiento al aprendiz es la más eficaz, de manera que según las hemos presentado estarían ordenadas de menor a mayor esfuerzo.

Este trabajo constituye una réplica de estudios anteriores (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986; Matanzo Vicens, 1991), con lo cual, otro de nuestros objetivos es comparar los resultados con los obtenidos en investigaciones

precedentes en las que se pusieron en práctica las mismas tres técnicas de aprendizaje (en inglés como L1: Coomber, Ramstad y Sheets, 1986; en español como L1: Matanzo Vicens, 1991, 1999; Reyes Díaz, 1995; en español como L2: Benítez Pérez, Andi6n Herrero y Fern6ndez L6pez, 1996; San Mateo Valdeh6ta, 2005; Ferrer Corredor, 2011), por un lado; y compararlos tambi6n con otros experimentos en los que se utiliz6, al menos, una de esas t6cnicas (en ingl6s como L2: Browne, 2003; Hulstijn y Laufer, 2001; Laufer, 2001, 2003; Webb, 2002; Folse, 2006; Pichette, De Serres y Lafontaine, 2012; en espa6ol como L2: Agust6n Llach, 2009; Barcroft, 2004a, 2006, 2007b; Keating, 2008).

Al igual que en algunos de los estudios precedentes mencionados (desde Matanzo Vicens, 1991; y Reyes D6az, 1995), hemos incluido una serie de variables sociales, como el sexo de los informantes, el nivel sociocultural, la escolarizaci6n previa (en centros privados o p6blicos); y otras relacionadas estrechamente con su condici6n de aprendices de espa6ol: el n6mero de a6os que llevan estudi6ndolo, el contexto en el que lo han aprendido y su motivaci6n e inter6s por aprenderlo; adem6s del dominio de otras lenguas aparte del ingl6s (la lengua materna de los sujetos de nuestro estudio) y el espa6ol. En definitiva, lo que pretendemos es dar cuenta de la posible influencia de cada una de estas variables en el aprendizaje de l6xico en la segunda lengua.

Y, por otro lado, hemos analizado la variable categor6a gramatical de la palabra est6mulo (*nombre, adjetivo, verbo o adverbio*), con el fin de determinar la posible relaci6n entre la dificultad de incorporar una palabra al lexic6n mental y su categor6a, ya sea por la variedad de accidentes morfol6gicos de la misma o por sus posibilidades combinatorias.

Pensamos que la aportaci6n m6s importante de este experimento es la escala de eficacia entre tres tareas frecuentemente utilizadas en la ense6anza de segundas lenguas, en la que se determinar6 cu6l de ellas es m6s eficaz y cu6l lo es menos en dos sentidos: (1) en t6rminos de n6mero de palabras incorporadas al lexic6n mental, y (2) en relaci6n con la diversidad de actividades que es capaz de llevar a cabo el aprendiz una vez que ha aprendido una nueva unidad l6xica.

La investigaci6n, gracias al amplio corpus de informantes con el que ha contado, 150 estudiantes universitarios estadounidenses, permite ofrecer resultados definitivos, que bien pueden tener aplicaci6n en el aula de segundas lenguas, as6 como en manuales y otros materiales destinados al aprendizaje de vocabulario.

3. ORGANIZACIÓN DEL INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo está dividido en cinco capítulos, seguidos de la bibliografía y de los anexos.

En el primer capítulo explicaremos algunos de los conceptos fundamentales para situar la investigación en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua. La descripción del lugar donde se almacenan nuestros conocimientos léxicos, es decir, el lexicón mental, ocupa una parte importante, pues conocer cómo está organizado nos ayudará a presentarlo y trabajarlo de manera adecuada en el aula de L2, y por lo tanto favoreceremos la retención y recuperación de información. Ese almacén inteligente precisa de un orden, si no fuera así, no seríamos tan hábiles y rápidos en nuestras búsquedas, ya sea en la L1 o en la L2. Probablemente haya más de un criterio de almacenaje, pues la utilización de la lengua incluye procesos diversos como la producción y la percepción; que cuando son orales, en la L1 parece que vamos del concepto al sonido y en la segunda lengua al revés: lo primero es la forma acústica.

A continuación, expondremos en qué consiste la *competencia léxica*, concepto que ha recibido especial atención desde finales de los años setenta, y la *competencia semántica*; ambas forman parte de la competencia lingüística del hablante, que a su vez está dentro de las competencias comunicativas, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* (Consejo de Europa, 2002). Y, de manera más concreta, analizaremos qué se entiende por *conocer una palabra*.

La incorporación de unidades léxicas por parte del aprendiz es un proceso complejo que básicamente se puede dividir en tres fases: la comprensión, el almacenamiento y la recuperación. Son muchos los investigadores que han tratado de explicar este proceso y otras tantas las hipótesis formuladas: la de los niveles de procesamiento (Craik y Lockhart, 1972), la del procesamiento de transferencia apropiada (Morris, Bransford y Franks, 1977), la del *input* (Krashen, 1981; 1982) y la del *output* (Swain, 1985; 1995), la del nivel de participación o compromiso (Hulstijn y Laufer, 2001) o el modelo *TOPRA* (Barcroft, 2002; 2003).

En el proceso de aprendizaje de cualquier materia el alumno cuenta con una serie de estrategias que ha desarrollado a lo largo de su vida y que dependen de múltiples factores, que van desde su experiencia hasta su capacidad para enfrentarse a lo desconocido; nosotros nos centraremos en las estrategias de aprendizaje encaminadas a la incorporación y retención de nuevas unidades

léxicas, siguiendo la clasificación que propone Schmitt (1997). El estudio de las estrategias sirve fundamentalmente para considerar la manera en que pueden ser enseñadas explícitamente y el aprendiz puede practicarlas, con el fin de que sea cada vez más autónomo en su aprendizaje. Analizaremos, asimismo, qué tipo de estrategias emplean los informantes de nuestro estudio cuando realizan las diferentes tareas que les proponemos. Además de las estrategias, los factores personales, como la personalidad, el estilo de aprendizaje, la aptitud o la motivación condicionan el proceso de aprendizaje.

Seguidamente, ofrecemos un breve panorama del lugar que ha ocupado la enseñanza del vocabulario en las diferentes metodologías dentro del campo de las segundas lenguas, que nos servirá para comprobar cómo, a pesar de que es uno de los aspectos más importantes y complejos, no siempre ha recibido la suficiente atención: en un primer momento la traducción era la única forma de aprender nuevas palabras (método gramática-traducción), pero el léxico ha pasado a ser el componente fundamental del aprendizaje de la L2, que debe realizarse mediante el trabajo con unidades léxicas complejas (y no solo con palabras), según el “enfoque” léxico.

Para cerrar el marco teórico ofrecemos algunas sugerencias metodológicas para enseñar nuevas palabras, entre las que se encuentran las actividades que proponemos en el experimento que hemos puesto en práctica.

En el segundo capítulo, damos cuenta del estado de la cuestión, empezando por los trabajos del campo de la psicología previos al estudio en el que se basa nuestra investigación, llevado a cabo por Coomber, Ramstad y Sheets (1986), con hablantes de inglés como L1. Lo siguieron dos réplicas con estudiantes de español, también como L1, en Puerto Rico (Matanzo Vicens, 1991) y Las Palmas de Gran Canaria (Reyes Díaz, 1995), de las que hemos tomado los materiales para nuestro experimento. Ya en el terreno de las segundas lenguas, hay un gran número de investigaciones empíricas que, aunque no son réplicas exactas de las anteriores, sí que estudian el efecto de las mismas tareas, o de alguna de ellas; de ahí que las hayamos incluido: aparecen agrupadas, por una parte, las realizadas con aprendices de inglés y, por otra, con aprendices de español.

En los siguientes capítulos exponemos propiamente el experimento realizado para esta tesis. En el capítulo tercero presentamos los elementos de la investigación que incluyen los objetivos y las hipótesis de trabajo, la metodología, la descripción del grupo de participantes, las variables de estudio, los materiales

(palabras estímulo, diccionario y pruebas) y la recogida de datos (procedimiento de aplicación de las pruebas, corrección de estas, tabulación de datos y análisis).

El capítulo cuarto recoge los resultados de esta investigación y el análisis del comportamiento de todas las variables estudiadas; primero, de cada variable por separado dentro del grupo completo de informantes (§ 4.1.1 al 4.1.9); después, le dedicaremos un apartado (§ 4.1.9.1) al análisis de los resultados obtenidos en cada una de las tres partes de las que consta el postest que completan los sujetos. En segundo lugar, analizaremos cada variable en relación con la actividad de entrenamiento que antes del postest ha realizado el alumno (§ 4.1.10). El último apartado del capítulo incluye los comentarios sobre los resultados y la comparación con investigaciones precedentes.

El quinto capítulo está dedicado a las conclusiones. Primero analizaremos si es posible ratificar nuestras hipótesis de trabajo y expondremos las conclusiones que podemos extraer en cada caso. Asimismo presentaremos el resto de aportaciones que se desprendan del análisis completo de las variables estudiadas en el experimento, incluyendo las relacionadas con las tareas para las que capacitan las actividades de instrucción empleadas, sin olvidar las propias limitaciones del estudio.

Finalmente se indican las referencias bibliográficas y los anexos, en los que quedan recogidos tanto los materiales empleados en los diferentes experimentos de aprendizaje de vocabulario que hemos comentado en esta tesis como los resultados obtenidos en cada uno de ellos, así como todos los datos de las pruebas estadísticas que hemos aplicado en nuestro trabajo.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

La investigación experimental, que es el centro de esta tesis doctoral, se enmarca en el ámbito de la **lingüística aplicada** a la enseñanza de lenguas, concretamente en el **aprendizaje del léxico** en español como segunda lengua¹. Para Santos Gargallo (1999: 10) la lingüística aplicada es “una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de la comunidad lingüística”; es una de las cuatro áreas en que se divide la Lingüística, según la finalidad de su objeto de estudio y el método que utilizan; y son teórica, descriptiva, histórica y aplicada.

Su nacimiento hay que situarlo en los Estados Unidos de América: en 1946 en la Universidad de Míchigan se organizó un curso con el título de *Lingüística aplicada*; los impulsores fueron Charles Fries y Robert Lado, profesores de esa universidad, y en 1948 comenzó a publicarse la revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. Por otro lado, en 1964 se fundó la Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) y ese mismo año se celebró el primer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, en Nancy

¹ Los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera* se emplean en ocasiones como sinónimos; si bien hacen alusión a contextos de aprendizaje diferentes: la *segunda lengua* (o *lengua segunda*) (L2) se aprende dentro de la comunidad que la habla como lengua materna (L1), y la *lengua extranjera* (LE), en cambio, se aprende en un lugar donde no se habla ni es la lengua materna de los hablantes. Ambos conceptos quedan englobados en *lengua meta* (del inglés, *target language*), que designa la lengua que constituye el objeto de aprendizaje tanto en un contexto formal como en uno natural. A pesar de las diferencias existentes entre L2 y LE, frecuentemente se usan como sinónimos o bien se añoran en la abreviatura L2/LE (segunda lengua/lengua extranjera) o se utiliza el término *segunda lengua* para hacer alusión a cualquier lengua que se aprende después de la primera, independientemente de la situación de aprendizaje. En el caso de nuestra investigación el aprendizaje de la lengua meta, el español, se produce en un contexto formal (universitario) y en España, donde la lengua es oficial y autóctona; es decir, se trata de aprendizaje de una segunda lengua: español como segunda lengua (E/L2). (Véase Griffin, 2005: 21-26).

(Francia), que marcó el inicio de los estudios científicos en esta disciplina; al comienzo muy ligada a la enseñanza de segundas lenguas, pero que luego ha ido ampliando sus ámbitos de interés; entre los que están, según Marcos Marín (2004: 37), (1) el aprendizaje y enseñanza de lenguas, (2) los usos de las lenguas, (3) la coparticipación de lenguas, (4) la lengua en el medio social y (5) los “problemas” con la lengua².

Los estudios dedicados al léxico se pueden clasificar en tres grupos, siguiendo la distribución que hizo Carter de los artículos incluidos en *Vocabulary acquisition* (Carter, 1989): los dedicados (1) a la descripción del léxico, (2) a la enseñanza del léxico y (3) al aprendizaje del léxico. Nuestro trabajo está relacionado con las dos últimas ramas, pues estudiamos el efecto que diversos procedimientos (en el sentido de técnicas, actividades, tareas, ejercicios, e incluso algunos autores en sus publicaciones los denominan *métodos*³) tienen en el aprendizaje del léxico y, por lo tanto, obtendremos conclusiones que se podrán aplicar a la didáctica, al planteamiento que el docente lleve a cabo en el aula y al que en los manuales se utilice para practicar las nuevas palabras que deba ir aprendiendo el estudiante de una segunda lengua.

1.1. APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN

Con frecuencia nos encontraremos con los conceptos de **adquisición** y **aprendizaje**, y conviene tener en cuenta que hay autores como Carter y McCarthy (1988) que los emplean indistintamente, ya que consideran que la distinción no es útil para sus propósitos: “The terms acquisition and learning are, however, used interchangeably, and issues of the sort raised by Krashen (1981) are not engaged delicately enough here for a distinction to be useful” (Carter y McCarthy, 1988: 11)⁴;

² Así, en la actualidad la lingüística aplicada incluye disciplinas tan diversas como la logopedia, la planificación lingüística (rama de la sociolingüística), la lexicografía, la terminología, la traducción asistida por ordenador, la fonética aplicada, la lingüística forense). Véase Marcos Marín (2004), Santos Gargallo (1999) y el *Diccionario de términos clave de ELE*, elaborado por el Instituto Cervantes y cuyo director es Ernesto Martín Peris (http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm).

³ No confundir con *método* como el conjunto de procedimientos o principios teórico-prácticos, establecidos a partir de un enfoque, que determinan, fundamentan y justifican el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, las técnicas de trabajo, las actividades, y las funciones del profesor, los alumnos y los materiales didácticos (Santos Gargallo, 1999: 48; *Diccionario de términos clave de ELE*).

⁴ Traducción (nuestra): Los términos *adquisición* y *aprendizaje* se usan, sin embargo, indistintamente, y cuestiones por el estilo planteadas por Krashen (1981) no están suficientemente tratadas aquí para que la distinción sea útil.

para Laufer (1997) ambos términos se refieren al proceso por el cual se interioriza el conocimiento: “‘Learning’ and ‘acquisition’ will be used interchangeably; both will refer to the process by which knowledge is internalised” (Laufer, 1997: 154).

La diferencia se estableció a finales de los sesenta: Corder (1967) cita un trabajo de W. A. Lambert (*Some observations on first language acquisition and second language learning*), de 1966, donde este hacía hincapié en la utilidad de la distinción para diferenciar el proceso de adquirir la lengua materna y el de aprender una segunda lengua. Corder (1967: 163) señala que las diferencias son obvias pero no por ello fáciles de explicar: también se produce aprendizaje de la lengua materna y, de hecho, es inevitable y forma parte del proceso de maduración del niño, mientras que la segunda lengua se suele aprender una vez superada la infancia y además ya conocemos otra lengua, la materna; y, por último, los motivos que nos llevan a aprender una lengua u otra también son diferentes:

The differences between the two are obvious but not for that reason easy to explain: that the learning of the mother-tongue is inevitable, whereas, alas, we all know that there is no such inevitability about the learning of a second language; that the learning of the mother-tongue is part of the whole maturational process of the child, whilst learning a second language normally begins only after the maturational process is largely complete; that the infant starts with no overt language behaviour, while in the case of the second language learner such behaviour, of course, exists; that the motivation (if we can properly use the term in the context) for learning a first language is quite different from that for learning a second language (Corder, 1967: 163)⁵.

Lawler y Selinker (1971: 35) ya proponían que para la internalización de reglas se podían postular dos tipos de estructuras cognitivas: (1) those mechanisms that guide "automatic" language performance and (2) those mechanisms that guide puzzle- or problem-solving performance⁶; y por funcionamiento automático entienden aquel en el cual el aprendiz no dispone de tiempo para aplicar conscientemente los mecanismos lingüísticos, pues la velocidad y la espontaneidad son fundamentales: “That is, performance (language drills included) where speed

⁵ Traducción (nuestra): Las diferencias entre ambos son evidentes, pero no por eso fáciles de explicar: el aprendizaje de la lengua materna es inevitable, mientras que, por desgracia, todos sabemos que no hay tal inevitabilidad sobre el aprendizaje de una segunda lengua; el aprendizaje de la lengua materna es parte de todo el proceso de maduración del niño, mientras que el aprendizaje de una segunda lengua normalmente comienza solo después de que el proceso de maduración está bastante completo; el bebé comienza sin ninguna conducta relacionada con el lenguaje, mientras que en el caso del aprendiz de una segunda lengua, por supuesto, sí que existe; la motivación (si es que se puede usar el término en este contexto) para el aprendizaje de una primera lengua es muy diferente de la de aprender una segunda lengua.

⁶ Traducción (nuestra): (1) los mecanismos que guían el funcionamiento “automático” del lenguaje y (2) los mecanismos que guían el proceso de resolución de un problema o rompecabezas.

and spontaneity are crucial and the learner has no time to consciously apply linguistic mechanisms” (Lawler y Selinker, 1971: 35, nota 6).

Generalmente se acepta que la distinción entre **adquisición** y **aprendizaje** en el marco de las segundas lenguas la estableció Krashen (1981, 1982): los adultos tenemos dos formas de desarrollar la competencia en una lengua, por medio de la adquisición o del aprendizaje (Krashen, 1982: 10-11). La adquisición es el proceso natural, espontáneo e inconsciente, similar al del niño que aprende su lengua materna, que requiere interacción significativa y real, en la lengua meta, con hablantes centrados en el mensaje que tratan de transmitir o comprender, y no en la forma de los enunciados que construyen; y de igual manera el aprendiz no es consciente de las reglas de la lengua. Así, cuando este se ve expuesto a un nivel de lengua comprensible para él (pero ligeramente superior a su propio nivel de conocimientos), desarrolla la competencia para la comunicación en la L2⁷. Por otro lado, el aprendizaje de la lengua (o como dice Krashen, “sobre la lengua”) es el conocimiento consciente de las reglas y la capacidad de expresarlo verbalmente. Krashen defiende que la adquisición no se produce solo en los niños, sino también en los adultos.

En la adquisición la corrección de errores y la explicación explícita de reglas no es relevante, si bien nuestro interlocutor puede intervenir y modificar los enunciados para ayudarnos a hacernos comprender. En el aprendizaje, que se desarrolla en la enseñanza formal, la corrección de errores y la presentación explícita y práctica de las reglas gramaticales son básicas para que el estudiante llegue a tener una correcta representación mental de la L2.

Por tanto, la diferencia entre los dos procesos se basa en criterios psicolingüísticos (proceso inconsciente frente a proceso consciente y guiado), sociolingüísticos (comunidad lingüística de la lengua meta frente a aula) y educativos (solo con interacción con los hablantes nativos frente a las actividades que potencian el uso y la reflexión sobre las reglas) (Santos Gargallo, 1999: 20).

Según esta distinción, el aprendizaje del vocabulario consiste en “los procesos artificiales de incorporación de unidades léxicas, controlados estos por entrenamientos programados” (López Morales, 1993: 9). Este es el proceso por el que pasan los participantes de nuestra investigación: un aprendizaje consciente y

⁷ Esta es la idea básica de la propuesta metodológica de Krashen: el enfoque natural, que se basa en cuatro hipótesis: (1) la hipótesis del orden natural, (2) la del monitor, (3) la del *input* comprensible y (4) la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982).

dirigido desde el aula por el profesor. Sin embargo, en el proceso también hay algo de adquisición, sobre todo porque estamos trabajando la incorporación del léxico, uno de los aspectos de la lengua con menos metalenguaje y reglas explícitas, que se produce muchas veces fuera del aula o recibe un refuerzo de actividades no relacionadas con la instrucción formal, y además, es que los informantes se encuentran expuestos de forma natural a la lengua en su estancia en Madrid⁸.

A pesar de la distinción teórica entre *adquisición* y *aprendizaje*, en la actualidad la tendencia dominante es considerarlos dos procesos muy relacionados, pues los mecanismos de la enseñanza formal y los conocimientos explícitos favorecen el proceso de adquisición, y viceversa. Para Channell (1988: 84), el aprendizaje es el proceso y la adquisición es el resultado final; es decir, el aprendizaje son las estrategias conscientes empleadas que conducen a la adquisición: haber adquirido una palabra supone poder reconocer y entender su significado (en lugar de adivinarlo) y ser capaz de utilizarla de forma natural y apropiada en una situación.

1.2. EL LEXICÓN MENTAL

1.2.1. LÉXICO Y VOCABULARIO

Conviene, en primer lugar, diferenciar dos términos estrechamente relacionados entre sí, como son: **léxico** y **vocabulario**⁹. El *léxico* es el conjunto de palabras o unidades virtuales que forman una lengua. Es, por tanto, el conjunto de todos los vocablos, o mejor, lexemas, que están a disposición del hablante en un momento determinado. Una unidad léxica puede ser simple o compleja, es decir, está compuesta por una o varias palabras y tiene un significado unitario, que remite a un concepto. *Léxico* es un término muy amplio que engloba el significado de *vocabulario*, que es una parte de aquel y está constituido por las palabras o los vocablos –así se llaman cada una de las unidades que lo componen– que

⁸ Santos Gargallo (1999: 20-21) recoge esta posibilidad y la denomina “proceso mixto (adquisición + aprendizaje)”.

⁹ Véase Benítez Pérez (1994b: 9), Gómez Molina (2004c: 497), Higuera García (2004b: 30), Justicia Justicia (1995: 11), Pichardo Castro y Cervero Chamorro (2000: 189-193), Richards, Platt y Platt (1996), San Mateo Valdehíta (2005: 8). Cfr. Pérez Basanta (1996: 301): “El vocabulario se define como el conjunto de palabras de una lengua, en tanto que el léxico se refiere a las unidades léxicas, o entidades individuales de significado, que pueden consistir en una o varias palabras”.

actualizamos en la lengua oral y escrita en el discurso, en un acto de habla concreto, ya sea desde el punto de vista de la producción o de la comprensión.

Ahora bien, con frecuencia en la didáctica de lenguas, *léxico* y *vocabulario* se emplean indistintamente; por ejemplo, la entrada 'léxico' del *Diccionario de términos clave de ELE* remite a la de 'vocabulario', y esta comienza así: "El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de *unidades léxicas* de una lengua"¹⁰.

Las unidades léxicas se alojan en el lexicón mental; es decir, el lexicón mental está formado por el conjunto de unidades léxicas que un hablante posee y es capaz de reconocer y utilizar en la comunicación (Pichardo Castro y Cervero Chamarro, 2000: 189-193), así como por las reglas que combinan dichas unidades.

Ahora bien, ¿las unidades léxicas están organizadas del algún modo?, ¿de qué modo? El lexicón de la L2, ¿está separado del de la L1 o forman uno solo? Muchos han sido los investigadores que han tratado de describir la organización del lexicón mental. A la lingüística aplicada le interesa especialmente, ya que saber cómo está organizado ayudaría a la hora de planificar la enseñanza.

1.2.2. DESCRIPCIÓN DEL LEXICÓN MENTAL

La rapidez con la que somos capaces de articular y recuperar las palabras nos hace suponer que no están almacenadas arbitrariamente. Gairns y Redman (1986: 87-89) afirman que el lexicón mental está muy organizado y es muy eficiente: si la información estuviera ordenada de forma casual, nos veríamos obligados a escanear el lexicón al azar para recuperar las palabras –esto no es factible si tenemos en cuenta la rapidez con la que debemos reconocer y recuperar palabras–:

Our 'mental lexicon' is highly organised and efficient. Were storage of information haphazard, we would be forced to scan in a random fashion to retrieve words; this simply is not feasible when one considers the speed at which we need to recognise and recall (Gairns y Redman, 1986: 87)¹¹.

También Aitchison hace referencia a la imprescindible eficaz organización del lexicón mental: una estructura compleja, nada que ver con "un montón de

¹⁰ Martín Martín (1999: 157) tampoco ve necesaria la distinción.

¹¹ Traducción (nuestra): Nuestro "lexicón mental" está muy organizado y es muy eficiente. Si el almacenamiento de la información fuera casual, nos veríamos obligados a escanear el lexicón de forma aleatoria para recuperar las palabras; esto simplemente no es factible si consideramos la velocidad a la que necesitamos reconocer y recordar las palabras.

basura al azar”, que hace posible el almacenaje eficiente de un gran número de palabras y su posterior recuperación:

Our conclusions so far, then, are as follows: the large number of words known by humans, and the speed with which they can be located, point to the existence of a highly organized mental lexicon (Aitchison, 1987: 9)¹².

But the mental lexicon is not a random heap of junk. It is a complex and well-organized structure, which is why humans can store so many words so efficiently (Aitchison, 1997: 17)¹³.

Los estudios que tratan este tema (Baralo Ottonello, 2001a: 165; 2001b: 24; Gairns y Redman, 1986: 87-88; Schmitt, 2000: 40; Thornbury, 2002: 16-17) explican que el lexicón mental puede estar organizado internamente, al menos, de dos formas: una, según la forma de las palabras; otra, según las relaciones semánticas que se establecen entre ellas.

El experimento de Brown y McNeill (1966) sobre lo que ocurre cuando tenemos una palabra “en la punta de la lengua” (en inglés, *the “tip of the tongue” phenomenon*), y no conseguimos recordar más que otras que se le parecen por la forma o el significado, corrobora el doble acceso, formal y semántico, que tenemos a las unidades almacenadas en el lexicón mental. El estudio consistió en proporcionar a los informantes las definiciones de varios cientos de palabras de baja frecuencia y pedirles que dijeran la palabra a la que hacía referencia cada una. Por ejemplo, ante la definición de *sextante*: ‘A navigational instrument used in measuring angular distances, especially the altitude of sun, moon, and stars at sea’ (es decir, un instrumento de navegación utilizado en la medición de distancias angulares en el mar, especialmente la altura del sol, la de la luna y la de las estrellas), 9 de los 56 informantes dudaron, y respondieron con palabras que tienen un significado relacionado con el que se buscaba (por lo tanto, la organización es semántica): *astrolabe* (en español, astrolabio), *compass* (brújula), *dividers* (compás), *protractor* (transportador de ángulos), o que suenan más o menos igual (es decir, el sistema fonético y ortográfico también influye; las palabras están almacenadas como en un diccionario): *secant* (secante), *sextet* (sexteto), *sexton* (sacristán) (Brown y McNeill, 1966: 333).

¹² Traducción (nuestra): Nuestras conclusiones hasta ahora son las siguientes: el gran número de palabras conocidas por los seres humanos y la velocidad con la que pueden ser localizadas apuntan a la existencia de un lexicón mental muy organizado.

¹³ Traducción (nuestra): Sin embargo, el lexicón mental no es un montón de basura al azar. Es una estructura compleja y bien organizada, gracias a la que los seres humanos pueden almacenar tantas palabras tan eficientemente.

Si el almacenaje se produce teniendo en cuenta el **criterio formal**, las palabras estarán ordenadas alfabéticamente, como en un **diccionario**¹⁴. Además en ese caso compartirían otras características: ambos almacenan gran cantidad de información, es posible realizar referencias entre las palabras que contienen, las podemos buscar rápidamente, etc. Esta opción ha sido criticada por muchos autores; por ejemplo, Gairns y Redman (1986) afirman que es extremadamente improbable que las palabras estén organizadas alfabéticamente, como en un diccionario, ya que cuando intentamos recuperar una palabra no nos equivocamos con la palabra que la sigue en un diccionario de la lengua:

Furthermore, it is extremely improbable that we organise words in the brain as a dictionary does. Imagine you were trying to recall the word 'nozzle', for instance. It is unlikely that you would retrieve the word 'noxious' (which appears next to 'nozzle' in the *Longman Dictionary of Contemporary English*) in place of the target word (Gairns y Redman, 1986: 87)¹⁵.

Aitchison (1987: 10) es de la misma opinión: si el orden fuera alfabético, podríamos cometer errores como confundir *zither* (en español, cítara) con *zircon* (circón) o *zloty* (esloti o *zloty*, 'unidad monetaria de Polonia'); o *guitar* con *Guinea*, *guipure* (guipur, 'tejido de encaje de malla gruesa'), *gulch* (barranco), *gules* (gules, 'color rojo heráldico') o *gulf* (golfo), pues están situadas a su alrededor en el diccionario.

Higueras García (2004b: 137-138) pone un ejemplo en español: si en un contexto dado debemos utilizar la palabra *añicos*, es bastante improbable que utilicemos *añejos*¹⁶, que es la que, en el diccionario, aparece justo antes¹⁷: cuando se produce un error es porque las palabras tienen o bien el mismo patrón acentual, o bien el mismo número de sílabas.

¹⁴ López Morales (1993: 12) recoge la hipótesis de que las palabras estén almacenadas, no ya alfabéticamente, sino por raíces, con los posibles prefijos añadidos en una lista; pero señala que solo parece corroborarse en algunos experimentos muy artificiales. Todo indica que las raíces y los prefijos están unidos en el lexicón mental, al menos en los que estos van siempre unidos a una raíz y los hablantes no somos conscientes de que estamos ante un prefijo, bien porque no existen otras unidades léxicas con el mismo prefijo, bien porque ya no lo sea en nuestra lengua, y por lo tanto no lo reconocemos como tal.

¹⁵ Traducción (nuestra): Además, es extremadamente improbable que organicemos las palabras en el cerebro como lo hace un diccionario. Imagine que está intentando recuperar la palabra "nozzle" [en español, inyector, tubo, boquilla, pulverizador], por ejemplo. Es improbable que recupere la palabra "noxious" (que aparece después de "nozzle" [nocivo] en el *Longman Dictionary of Contemporary English*) en lugar de la palabra que buscamos.

¹⁶ En realidad, en el *DRAE* la palabra inmediatamente anterior es *añero*: voz que se usa en Chile para indicar que una planta da mucho fruto un año y otro, poco o ninguno; en el español general se usa la palabra *vecera*.

Así pues, la metáfora del **diccionario** es insuficiente y muy limitada por el carácter estático del diccionario y por el conocimiento que este proporciona de las palabras, como afirman Higuera García (2000: 16) y Lahuerta Galán y Pujol Vila (1996: 121). Incluso hay autores que, si bien para definir el lexicón hablan de un diccionario mental, luego señalan diferencias entre ambos: Aitchison (1987: 10-14) y Katamba (1994: 238-239), entre otros, indican que ambos difieren en, al menos, dos aspectos: la organización o estructura y el contenido; ni ordenamos las palabras alfabéticamente ni el número de entradas es fijo; y además la cantidad de información que almacenamos sobre una misma unidad léxica puede ser mucho mayor que la que incluye un diccionario.

Christ (1996), aunque dice que el lexicón mental es “la *representación psíquica* del diccionario real de una comunidad lingüística y refleja una parte importante del acervo lingüístico de una persona” (1996: 291), es decir, lo describe como un diccionario, en principio, estático; a continuación señala que contiene la *interlengua*¹⁸ (IL) del aprendiz, que está en constante elaboración, no solo porque las unidades léxicas se van aprendiendo poco a poco, sino porque cada una no se aprende “de una vez para siempre, en un solo paso” (Christ, 1996: 292), más bien su significado se va completando a medida que avanza el aprendizaje de la lengua.

El otro criterio por el que pueden estar ordenadas las palabras en el lexicón mental es el de las **relaciones semánticas** que se establecen entre ellas y es el que defienden más autores. Gairns y Redman (1986) afirman que hay experimentos como el de Brown y McNeill (1966), que hemos mencionado antes, que prueban –y la mayoría de los investigadores están de acuerdo con sus conclusiones– que las palabras están organizadas en series de redes asociativas:

This seems to provide further evidence that semantically related items are ‘stored together’. Most researchers (albeit from varying viewpoints) appear to agree that items are arranged in a series of associative networks (Gairns y Redman, 1986: 88)¹⁹.

¹⁷ Véase también Katamba (1994: 238-239).

¹⁸ El término *interlengua* fue acuñado por Selinker (1972) –si bien, Corder ya había tratado el concepto– para referirse al sistema lingüístico que el aprendiz de una L2 va creando en cada uno de los estadios sucesivos de su aprendizaje, que no se corresponde ni con el sistema de su lengua materna ni con el de la lengua meta; es un sistema individual, a la vez sistemático y variable, pues tiene sus propias reglas, pero estas no son constantes, sino que se van modificando a medida que avanza el aprendizaje y se acerca al sistema de la L2; es decir, es un sistema que está en constante evolución.

¹⁹ Traducción (nuestra): Esto parece proporcionar más evidencias de que elementos relacionados semánticamente están “almacenados juntos”. La mayoría de los investigadores (aunque con diferentes

Por ejemplo, en los trabajos de Freedman y Loftus (1971) y Collins y Loftus (1975) se recogen experimentos que demuestran que el acceso a las palabras realizado desde el significado es más rápido que si se accede desde la forma. Los estímulos que presentan a los sujetos son tarjetas con una categoría nominal (como, 'flor', 'fruta', 'deporte', 'nombre propio', 'estación del año', etc.) seguida de la inicial de la palabra buscada o de un adjetivo asociado a ella; trabajan con dos posibilidades, o bien la categoría aparece en primer lugar o bien en segundo lugar. Es decir, piden a los sujetos que nombren (1a) una fruta que empiece por eme (en la tarjeta pondría: *fruta-M*) o (1b) una palabra que empiece por zeta y sea un animal (*Z-animal*); o (2a) una flor que sea amarilla (*flor-amarilla*) o (2b) algo que sea verde y sea una verdura (*verde-verdura*).

En el lexicón parece existir una organización jerárquica por categorías, pues la respuesta es siempre más rápida cuando se menciona primero el nombre de la categoría²⁰, antes que la inicial o un adjetivo asociado. Esto es así incluso cuando el adjetivo se asocia más frecuentemente a la fruta que la propia categoría, como *ácido* para *limón*. La explicación reside en que la categoría (1a, 2a) activa un grupo de elementos no demasiado numeroso, como *manzana*, *pera*, *plátano*, *naranja* o *melocotón*, muy relacionados entre sí (incluso algunos más que otros, como *naranja* y *limón*), de los cuales hay que elegir el que cumpla el requisito de la inicial (en el ejemplo 1a) o del color (en 2a); sin embargo, la letra inicial o el adjetivo (1b, 2b) activan muchas más unidades, no necesariamente relacionadas entre sí, de ahí que la elección lleve más tiempo.

La Figura 1.1 es una representación esquemática de las relaciones entre conceptos que se establecen en la memoria: cuanto más cortas son las líneas mayor es la relación que hay entre ellos; así, por ejemplo, con *vehículo* se activarán antes todos los tipos de vehículos: *coche*, *camión*, *autobús*, que *coche de bomberos* o *ambulancia*; con *cerezas* se activarán primero otros tipos de frutas (*peras*, *manzanas*) y con *rojo* los demás colores (*naranja*, *amarillo*, *verde*).

puntos de vista) parecen coincidir en que los ítems están ordenados en una serie de redes asociativas.

²⁰ "An analysis of variance revealed that reaction time was significantly faster when the noun came first, $F(1, 39) = 26.3$, and when the pair included an adjective rather than a letter, $F(1, 39) = 23.3$ " (Freedman y Loftus, 1971: 113) (Traducción (nuestra): Un análisis de varianza reveló que el tiempo de reacción fue significativamente menor cuando el nombre [de la categoría] aparecía primero, $F(1, 39) = 26,3$, y cuando el par incluía un adjetivo en lugar de una letra, $F(1, 39) = 23,3$).

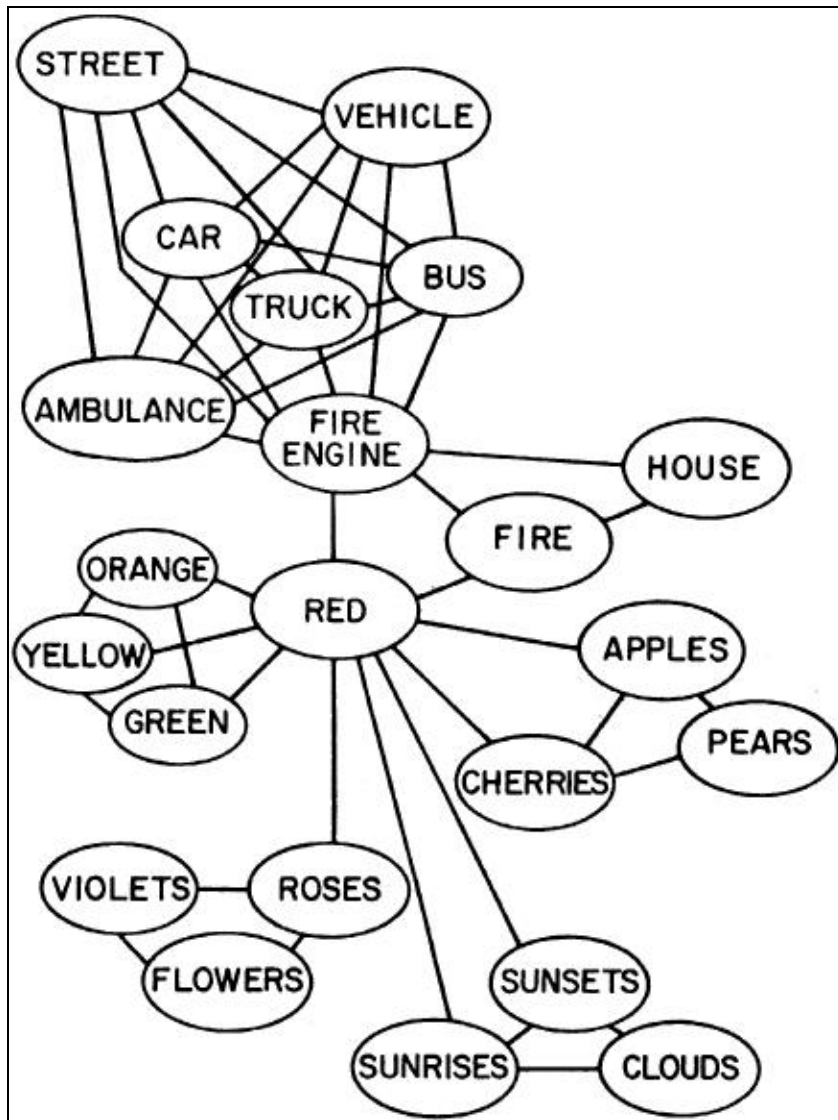


Figura 1.1. Representación de las relaciones entre conceptos (Collins y Loftus, 1975: 412)

Fodor (1983: 80) lo describió así:

Suppose the mental lexicon is a sort of a connected graph, with lexical items at the nodes with paths from each item to several others. We can think of accessing an item in the lexicon as, in effect, exciting the corresponding node; and we can assume that one of the consequences of accessing a node is that excitation spreads along the pathways that lead from it²¹.

²¹ Traducción (nuestra): Supongamos que el léxico mental es una especie de gráfico conectado, con las unidades léxicas en los nodos y con conexiones entre unos elementos y otros. Podemos pensar en acceder a un elemento del léxico, en efecto, estimulando el nodo correspondiente; y podemos suponer que una de las consecuencias de acceder al nodo es que la estimulación se extiende a lo largo de las vías que conducen al mismo.

Aitchison (1987: 72-85) también defiende la teoría de la **red** en la que las unidades léxicas están interconectadas y organizadas en campos semánticos y, dentro de estos, hay unas relaciones más fuertes y otras más débiles; ella recoge los siguientes tipos:

(1) coordinación: *banco y negro, sal y pimienta, aceite y vinagre*; los opuestos también entran en esta categoría: *derecha e izquierda, frío y caliente*;

(2) solidaridad léxica o colocación: *cometer un error*;

(3) superordinación (relación entre hiperónimo e hipónimo): *insecto y mariposa, color y rojo*;

(4) sinonimia: *hambre y apetito*.

El tipo de relación que parece más fuerte es el que se establece entre elementos coordinados: incluso en un cerebro dañado se mantienen, y entre colocaciones; el nexo entre hiperónimo y hipónimo es mucho más débil –será más fuerte si el hiperónimo sustituye frecuentemente al término específico (por ejemplo, *pájaro* en lugar de *tordo, petirrojo o gorrión*)–.

López Morales (1993: 14) señala tres inconvenientes de la teoría de la red: (1) las pruebas asociativas de vocabulario en las que se pide solo una palabra como reacción constituyen un caso de actividad bastante artificial; (2) en este tipo de pruebas solo se consigue una palabra por respuesta, así que se desconocen otras relaciones existentes; y (3) los resultados se alteran en cuanto cambiamos la palabra estímulo por un grupo de palabras; es decir, que si usamos *luna* como estímulo la respuesta será casi seguro *sol*; pero si el estímulo es *luna*, junto con *elefante, auditorio y ballena*, lo más probable es que la respuesta sea *grande* (López Morales, 1993: 10-15).

Lahuerta Galán y Pujol Vila (1993: 121; 1996: 122), así como Gómez Molina (2000: 25-26; 2004a: 85; 2004c: 495), afirman que la imagen más aceptada del lexicón mental es la de la **red**, y estas son sus principales características:

1. Se basa en un sistema asociativo: las asociaciones pueden ser de diferente tipo: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, etc. Las asociaciones pueden estar fijadas por convenciones lingüísticas (campos semánticos, temáticos, asociativos...) o ser personales.

2. Es un sistema fluido y dinámico: se puede añadir información nueva, modificar la existente y establecer relaciones diferentes; es decir, está en constante modificación.

3. La cantidad y tipo de asociaciones de cada unidad léxica es variable: no todas tienen las mismas posibilidades combinatorias.

4. El valor de las unidades reside en las relaciones que tienen con otras unidades, y no en su localización absoluta²².

Antes de decantarse por el modelo de la red o de la telaraña, Aitchison rechazó el modelo atómico o de los glóbulos de átomos (de significado) que componen cada palabra (Aitchison, 1987: 63-71). Los describe así:

Atomic globule supporters argue that words are built up from a common pool of 'meaning atoms', and that related words have atoms in common. Cobwebs supporters claim that words are recognized as related because of the links which speakers have built between them (Aitchison, 1987: 64)²³.

En el primer modelo, las palabras están formadas por un conjunto de 'bits', semas o 'primitivos semánticos'; en el modelo de la telaraña, las palabras son un todo que tiene varias características y se relacionan entre ellas. El gran problema de la visión del glóbulo de átomos es que nadie ha sido capaz de especificar en qué consisten y cuáles son. La Figura 1.2 es la representación gráfica de ambas teorías:

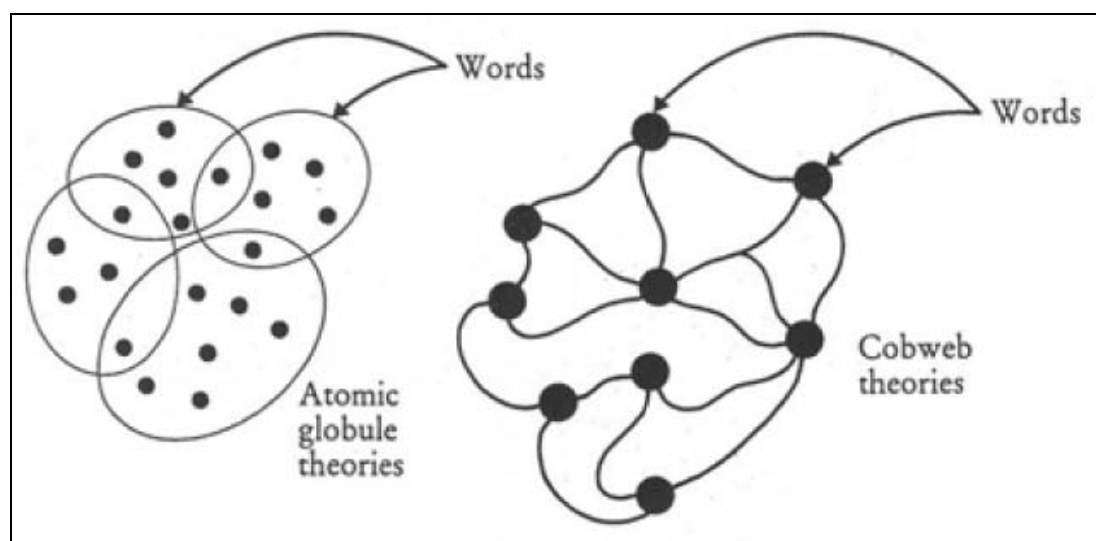


Figura 1.2. Teoría del glóbulo de átomos y de la telaraña (Aitchison, 1987: 64)

Por otra parte, la psicolingüística ha aportado, al menos, dos modelos más de organización de lexicón mental: según el modelo de **rasgos** de Smith, Shoben y

²² Esta última característica no la incluye Gómez Molina.

²³ Traducción (nuestra): Los partidarios [del modelo] del glóbulo atómico argumentan que las palabras se construyen a partir de un fondo común de "átomos de significado" y que las palabras relacionadas tienen átomos en común. Los partidarios [del modelo] de la telaraña afirman que se reconocen las palabras que están relacionadas a causa de los vínculos que los hablantes han construido entre ellas.

Rips (1974) el significado de una unidad léxica puede ser representado por una serie de rasgos semánticos: algunos son esenciales o definitorios (*defining features*), mientras que otros son accidentales (*characteristic features*). Parten de que el término de orden superior (hiperónimo, por ejemplo, *pájaro*) contiene menos rasgos definitorios que los subordinados (hipónimos, como *petirrojo* o *gorrión*): “We began by assuming that the meaning of any lexical term includes characteristics as well as defining features and that superordinate terms contain fewer defining features than do their subordinate counterparts” (Smith, Shoben y Rips, 1974: 238-239)²⁴. Además hay unidades que son consideradas ‘típicas’ dentro de una determinada clase, por ejemplo, *petirrojo* o *gorrión* se anteponen a *pollo* o *pato*, dentro de la categoría ‘pájaro’.

Rosch propuso el modelo de **prototipos**, según el cual cada categoría semántica está formada por unos miembros que son más representativos que otros. Los más representativos son los llamados *prototipos*: los que comparten más rasgos con el resto de los miembros de una clase (entre los que existen “parecidos de familia” o *family resemblances*) y tienen menos atributos en común con otras categorías semánticas que contrastan con aquella (Rosch, 1978; Rosch y Mervis, 1975). En los experimentos que realiza sobre la percepción de los colores y las formas, se pone de manifiesto que hay colores que se perciben mejor, destacan más, son más distintivos por sus mismas propiedades inherentes, y, por lo tanto, serán más y mejor codificables, desde el punto de vista lingüístico y se recordarán mejor (Cifuentes Honrubia, 1992: 134); y lo mismo ocurre cuando se trata de categorías como ‘vehículos’, ‘animales’, ‘frutas’, ‘prendas de vestir’, ‘pájaros’, etc. Así pues, si aplicamos la idea a las categorías lingüísticas, habrá significados que son prototípicos mientras que otros son periféricos; y los primeros serán más fáciles de aprender y de recordar.

En definitiva, no han faltado los autores que han buscado analogías con el lexicón: Higuera García (2000: 16; 2004b: 135-140) lo define como un **almacén** inteligente en el que se encuentran los elementos léxicos interrelacionados de diferentes maneras, por su contenido y por la forma. La autora lo compara también con una **base de datos relacional** que el aprendiz va completando a lo largo de los años. Utiliza, igual que Lahuerta Galán y Pujol Vila (1996: 121) y Miranda García (1993: 95), la metáfora del **ordenador**, pues permite búsquedas rápidas, múltiples

²⁴ Traducción (nuestra): Empezamos por suponer que el significado de cualquier término léxico incluye características, así como rasgos distintivos y que los términos de orden superior contienen menos rasgos distintivos que sus homólogos subordinados.

referencias cruzadas entre palabras, posibilidades casi sin límites y almacenar gran cantidad de información. Lahuerta Galán y Pujol Vila (1996: 121-122) citan la metáfora de la **biblioteca**²⁵ en la que hay una continua actualización, se puede acceder a la misma información de varias maneras y la capacidad de almacenaje es prácticamente ilimitada.

Aitchison (1987: 31-32) recoge otras metáforas²⁶ que se han utilizado desde la Antigüedad para explicar la organización de la memoria, el lexicón mental: (1) la mente es como una pajarera, que está vacía cuando nacemos, pero que se va llenando de pájaros (los cuales simbolizan el conocimiento, el saber, y las palabras para denominarlo), unos agrupados en bandadas, otros en pequeños grupos y otros volando solos (Platón lo pone en boca de Sócrates en el diálogo *Teeteto* (c.a. 368 a.C.; 1973: 197d); (2) o bien para Cicerón (55 a.C.; 1980: 1, VI [18]) es el *thesaurus rerum omnium*, el tesoro de todas las cosas; donde el orador guarda las cosas y las palabras inventadas para luego ponerlas en práctica y brillar, como cuenta en sus *Diálogos del orador*, (3) e igual para Sherlock Holmes, que en *A study in Scarlet* dice “I consider that a man’s brain originally is like a little empty attic, and you have to stock it with such furniture as you choose” (Conan Doyle, 1887: 23-24)²⁷ –el cerebro aquí es como un desván vacío que hay que amueblarlo–²⁸.

²⁵ También Aitchison (1987: 31-32) y Higuera García (2000: 16; 2004b: 138) mencionan esta metáfora. Aitchison recuerda que las bibliotecas cuentan con un catálogo central que incluye información sobre dónde está ubicado cada libro, y así podría ocurrir en el lexicón mental.

²⁶ McCarthy (1990: 34-45) lo compara con un diccionario, un tesoro lexicográfico, una enciclopedia, una biblioteca y un ordenador. Todas las posibilidades tienen en común la idea de que la lengua está escrita, ordenada y se puede recuperar. En el diccionario, palabra y significado se encuentran juntos; en el tesoro, la clasificación es por campos semánticos; en la enciclopedia, la cantidad de información es mayor; el ordenador sugiere el rápido procesamiento de datos, referencias cruzadas ilimitadas, recuperación inmediata y una constante actualización. La metáfora de la biblioteca, por su parte, da idea del intento constante de actualizar sus fondos, que están convenientemente catalogados por manos expertas.

²⁷ Traducción (nuestra): Considero que el cerebro de un hombre es originalmente como un pequeño desván vacío y cada uno tiene que amueblarlo como quiera.

²⁸ Y un poco más adelante indica lo que hacen los obreros hábiles: “Now the skilful workman is very careful indeed as to what he takes into his brain-attic. He will have nothing but the tools which may help him in doing his work, but of these he has a large assortment, and all in the most perfect order” (Conan Doyle, 1887: 24) (Traducción (nuestra): Ahora bien, el obrero hábil es, de hecho, muy cuidadoso en cuanto a lo que guarda en su cerebro-desván. No tiene nada más que las herramientas que pueden ayudarle a hacer su trabajo, pero de estas tiene una gran variedad y todas en el orden más perfecto); y no como el necio que almacena todo lo que sale a su paso –el conocimiento, se entiende–, de manera que no es capaz de encontrar nada.

1.2.3. ORGANIZACIÓN DEL LEXICÓN MENTAL EN L1 Y L2

La pregunta sigue siendo cómo se organizan las unidades léxicas dentro del lexicón mental: Aitchison (1987: 98-106) realiza varios estudios en el campo de la L1 y concluye que las palabras se agrupan por clases, y que los nombres, verbos y adjetivos están almacenados en depósitos cercanos, pero cada clase de palabras tiene su propia organización específica, y no es posible establecer el número de clases que existen en el lexicón mental.

Además, Aitchison (1987) afirma que cierto **ordenamiento fonológico** es imprescindible para llevar a cabo con éxito algunas operaciones como el reconocimiento que empieza por el análisis de los sonidos que percibimos y la activación de todo un conjunto de sonidos con el fin de identificar los que realmente han sido emitidos (Aitchison, 1987: 177-189); por otra parte, ve totalmente necesaria la **organización semántica** por campos, pues la producción comienza por la semántica y la sintaxis; y con la activación de un número mayor de palabras de las que finalmente se necesitarán en el discurso (Aitchison, 1987: 165-176).

The mental lexicon, therefore, seems to be a mixed system which has found a workable compromise between the requirements of production and those of comprehension. The component that is required first in each case has imposed its demands on the organization. Production begins with the semantics and syntax, so these are arranged to suit production. Recognition begins with phonology, so this is organized to suit recognition (Aitchison, 1987: 193)²⁹.

Pero sería simplificar mucho ver el lexicón mental como “un simple tira y afloja” entre percepción y producción. Aitchison (1987: 194) añade que cada uno de estos dos procesos se ha modificado, teniendo en cuenta las necesidades de la memoria para recordar las unidades léxicas y recuperarlas en el menor tiempo posible.

Igualmente Channell (1988) llama la atención sobre la diferencia que existe entre producir y comprender: cuando hablamos o escribimos (producción) el proceso consiste en seleccionar la palabra apropiada de acuerdo con el significado que deseamos expresar, y la convertimos en la forma escrita o en la combinación de sonidos que la conforman: el proceso va del significado a la palabra; cuando se

²⁹ Traducción (nuestra): El léxico mental, por lo tanto, parece ser un sistema mixto que ha encontrado una solución viable entre las exigencias de la producción y las de la comprensión. El componente que se requiere por primera vez en cada caso ha impuesto sus exigencias a la organización. La producción comienza por la semántica y la sintaxis, por lo que estas están dispuestas para adaptarse a la producción. El reconocimiento empieza por la fonología, por lo que esta está organizada para satisfacer al reconocimiento.

trata de comprender, ya sea lengua oral o escrita, el proceso es inverso: va de la palabra (escrita o escuchada) al significado.

These differences might suggest that for the mental word store the optimal arrangement for production will be according to meaning, while the optimal arrangement for comprehension will be according to sound. This has led to the speculation that there could be two listings (stores) of words in the mind, one for each process (Channell, 1988: 85)³⁰.

En el campo de la L2, Laufer (1989) realiza una prueba de comprensión lectora con 100 estudiantes de inglés de primer año en la Universidad de Haifa (Israel), cuya L1 es hebreo o árabe. Estudia los problemas provocados por palabras denominadas de “transparencia engañosa”, es decir, palabras cuyo significado parece transparente, pero solo lo parece, no lo es; incluyen frases hechas, falsos amigos, voces polisémicas, etc. Los resultados indican que con las palabras de este tipo: (1) el número de errores fue significativamente mayor; (2) que los sujetos eran menos conscientes de su ignorancia, y (3) hay una correlación significativa entre la comprensión lectora y la conciencia de los alumnos de su desconocimiento de dichas palabras (Laufer, 1989: 15-16). La autora señala que, aunque el estudio no trata de investigar las características del lexicón mental, los errores provocados por las palabras no transparentes sí que pueden dar algunas ideas sobre la organización de las unidades léxicas de la L2 en la memoria:

Synformic errors³¹, particularly confusion of phonologically similar words (cute/acute, valuable/available), provide additional evidence for such [phonological] organisation³². In searching for the right word, the learner selects its neighbour in the lexicon which sounds similar, but is erroneous (Laufer, 1989: 17)³³.

De la misma opinión es Meara (1984), quien encuentra diferencias importantes entre el lexicón mental del nativo y el del aprendiz de L2 derivadas de

³⁰ Traducción (nuestra): Estas diferencias podrían sugerir que en el almacén mental de las palabras la disposición óptima para la producción sería de acuerdo con el significado, mientras que la disposición óptima para la comprensión sería de acuerdo con el sonido. Esto ha llevado a la especulación de que podría haber dos listados (almacenes) de las palabras en la mente, uno para cada proceso.

³¹ Se refiere a palabras muy similares desde el punto de vista de la forma y, algunas, acústicamente también (pero sin llegar a ser homógrafas ni homófonas), como, en inglés, *cute* y *acute*; *available* y *valuable*; *conceal* y *cancel*; *price* y *prize*; *economic* y *economical*; *industrious* y *industrial*; *reduce*, *deduce* e *induce*.

³² Nick Ellis (1994), por su parte, distingue las dos áreas del cerebro en las que se almacena la L1 y la L2: el conocimiento de la L1 y de la L2 se produce mediante procesos no iguales y en diferentes sistemas de la memoria, y se aloja de forma separada.

³³ Traducción (nuestra): Los errores de formas léxicas similares, sobre todo la confusión entre palabras fonéticamente parecidas (en inglés, *cute/acute*, *valuable/available*), proporcionan evidencias adicionales de dicha organización [fonológica]. En la búsqueda de la palabra correcta, el aprendiz elige una que está a su lado en el lexicón, la cual suena de forma similar, pero es errónea.

las asociaciones de palabras que producen uno y otro; las del aprendiz de L2 son más variadas e impredecibles, no están motivadas desde el punto de vista semántico, sino que están basadas en la relación fonológica (errónea, en muchos casos³⁴) que se puede establecer entre dos formas; y menos estables, sobre todo en las palabras que ha aprendido recientemente (Meara, 1984: 232-234):

[...] there are clear differences between native speakers and learners on a whole series of word-association tasks. If we assume that word associations do provide some insight into the semantic organization of the lexicon, then it seems a learner's lexicon looks quite different from that of the native speaker. It is more loosely organized, and the semantic factors are frequently overridden by extraneous phonological factors, such as the chance resemblance between a form in the L1 and another in the L2 (Meara, 1984: 233-234)³⁵.

Más que existir una diferencia entre el lexicón mental de la L1 y la L2, la diferencia se establece entre la recepción y la producción, como apunta López Morales (1993: 11); en el primer caso, el orden es fonológico y en el segundo, semántico (Aitchison, 1987; Channell, 1988). En el experimento de Laufer se trata de una tarea de recepción, de reconocimiento, por lo tanto es normal que se dé ese tipo de error relacionado con una organización fonológica, es decir, formal.

La definición de lexicón mental de Baralo Ottonello (2001b: 26), que sigue el modelo generativista³⁶, puede ilustrarnos sobre este punto:

³⁴ Meara (1984: 233) recoge algunos de estas asociaciones producidas por hablantes nativos de inglés aprendices de francés como L2: el estímulo *béton* (hormigón, en francés) obtiene como respuesta 'animal' (animal) o 'stupide' (estúpido), provocadas por la asociación con la forma *bête* (bestia); o 'Normandie' (Normandía) por la palabra 'breton' (bretón).

³⁵ Traducción (nuestra): [...] existen claras diferencias entre los hablantes nativos y aprendices en toda una serie de tareas de asociación de palabras. Si asumimos que las asociaciones de palabras ofrecen una idea de la organización semántica del lexicón, entonces parece que el léxico del aprendiz es muy diferente al del hablante nativo. Está más libremente organizado, y los factores semánticos son frecuentemente anulados por factores fonológicos ajenos como, por ejemplo, el parecido casual entre una forma en la L1 y otra en la L2.

³⁶ En el marco teórico generativista, el modelo ha ido variando con las diversas propuestas de la teoría lingüística: el lexicón mental, de ser un conjunto de piezas o elementos léxicos, ha pasado a estar dotado "de una estructura interna compleja, capaz de regir una amplia variedad de fenómenos" (Baralo Ottonello, 1997: 59). Las propiedades léxicas de las palabras cobraron una importancia tal que "es de esperar que las reglas de estructura sintagmática sean eliminables en la medida en que se limitan a reformular, de forma diferente, el contenido esencial de las entradas léxicas" (Chomsky, 1985: 101), pues son un reflejo de las propiedades léxicas o de "selección semántica", que especifican, por ejemplo, el tipo de complemento que acompaña a un verbo y el papel semántico que desempeña, es decir, su estructura argumental. Chomsky (1995: 130) define así el lexicón mental: "The lexicon is a set of lexical elements, each an articulated system of features. It must specify, for each such element, the phonetic, semantic, and syntactic properties that are idiosyncratic to it, but nothing more [...]" (Traducción (nuestra): El léxico es un conjunto de elementos léxicos, cada uno un sistema articulado de rasgos. Se debe especificar, para cada uno de esos elementos, las propiedades fonéticas, semánticas y sintácticas que son idiosincrásicas del mismo, pero nada más). En la teoría minimalista el léxico es fundamental.

Llamamos “lexicón” a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua.

Luque Durán (1998: 124) también incluye el sistema de reglas dentro del lexicón; lo define como

una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo (externo o interno). En el lexicón destacamos y encontramos muchas realidades: de entre ellas, intuitiva y metodológicamente, destacamos las *unidades* y *redes*. Las *unidades* son elementos que se han cristalizado a manera de fotos fijas constituyéndose como realidades peculiares, únicas y discretas (signos saussureanos).

Y el sistema de redes (o relaciones) es el que conecta las unidades del lexicón entre sí y con las realidades del mundo; hay relaciones de sustitución, de coaparición, inclusión, parecido, oposición, de polisemia, sinonimia, homonimia, de asociación de significados, etc. Son muchas y muy diferentes entre ellas.

Así pues, para el generativismo, la organización y el almacenamiento en el lexicón mental, al igual que la gramática, están sujetos a una serie de principios universales, la Gramática Universal; y como señala Baralo Ottonello (1994: 288-289)³⁷ los principios que dominan o constriñen la competencia léxico-conceptual del aprendiz de una L2 no parecen ser diferentes de los del hablante de L1³⁸; o lo que es lo mismo, el funcionamiento de las reglas de formación de palabras que aplicamos tanto en L1 como en L2, junto con sus restricciones, existen en ambas

³⁷ En la tesis de Marta Baralo Ottonello (1994), dirigida por Juana Muñoz Liceras y titulada *La adquisición de la morfología léxica en el español/LE: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente*, se estudia específicamente el proceso de creación de este tipo de adverbios, pero las conclusiones se pueden aplicar al ámbito general de la morfología derivativa en el aprendizaje de la L2 (Baralo Ottonello, 1994: 2). Los resultados de la investigación están publicados también en Baralo Ottonello (1996).

³⁸ A la misma conclusión llegan Singleton y Little gracias a una serie de estudios realizados en el Trinity College Dublin Modern Language Research Project (Singleton, 1999: 220-237; el artículo de 1991 de Singleton y Little que recoge el experimento aparece citado en Baralo Ottonello, 1994: 132-133; 1997: 68-69) con universitarios aprendices de francés y alemán: la forma de procesar las palabras no depende de si estas son de la L1 o de la L2, sino del grado de dificultad de la tarea realizada; así, si se trata de tareas fáciles la solución es igual en ambas lenguas, pero no lo es si son tareas difíciles –de procesamiento y recuperación léxica–. El procesamiento del léxico de la L2 depende de conexiones semánticamente motivadas, es decir, apropiadas al contexto en el que aparecen y bien integradas en el lexicón mental del aprendiz (Baralo Ottonello, 1994: 133; 1997: 68).

lenguas y no se basan solo en la pura analogía: “Podemos suponer, en síntesis, que el almacenamiento y la organización del léxico están sujetos a principios universales que garantizan una serie de habilidades comunes a todos los hablantes” (Baralo Ottonello, 2001a: 169), como la de almacenar cadenas de material lingüístico en una representación semántica y fónica, la de hacer conexiones entre sus partes, la de organizar estímulos sensoriales en categorías lingüísticas y la de conceptualizar la estructura interna de una palabra compleja como un conjunto de relaciones con otras palabras. Es decir, que la incorporación de palabras al lexicón mental es cualitativamente semejante en lengua materna y en segundas lenguas, ya que los aprendices de la L2 “cuentan con las mismas instrucciones innatas, intuitivas, implícitas e inconscientes con las que funcionan los hablantes nativos en la construcción del lexicón mental” (Baralo Ottonello, 2001a: 172).

Para Ullman (2001a; 2001b) existen dos sistemas de memoria bien delimitados (hay evidencias psico y neurolingüísticas de ello) que no procesan exactamente la misma información en la L1 y en la L2: la memoria **declarativa** y la memoria **procedimental**; la primera se relaciona con el aprendizaje y uso del conocimiento de hechos (conocimiento semántico) y de eventos (conocimiento episódico), y se trata de un proceso consciente y explícito; y la procedimental tiene que ver con la adquisición y la expresión de hábitos y destrezas motoras y cognitivas, como montar en bicicleta, por ejemplo; y es un proceso inconsciente. Mientras que en la L1, en el sistema declarativo subyace el uso del léxico (conocimiento de las palabras, sus sonidos, significados y demás información asociada) y en el procedimental, el de la gramática (sintaxis, morfología y fonología); cuando se trata de L2, el procesamiento de la gramática también reside en el sistema declarativo (Ullman, 2001b: 106-109) –si bien, la práctica intensa, sobre todo si el aprendiz es joven, con la L2 puede hacer que se emplee más la memoria procedimental–.

Finalmente, hay un conjunto de variables que afectan al almacenaje de las unidades léxicas y que debemos también considerar en la enseñanza. Gairns y Redman (1986: 88-89) señalan, en primer lugar, la **frecuencia**³⁹: las palabras de

³⁹ López Morales (1993: 12-13) señala la posibilidad de que el orden del lexicón venga dado por un **listado de prioridades**, en el que las palabras más frecuentes y las que se han adquirido primero, ya que son más fáciles de encontrar, deben estar almacenadas en la parte alta, es decir, en la zona más accesible del lexicón. Si el lexicón estuviera organizado exclusivamente mediante criterios estadísticos, cabría preguntarse si es la frecuencia (lexemas realizados en el discurso) o más bien la

frecuencia más alta son también más fáciles de reconocer y recuperar, igual que las palabras que se han usado recientemente –esta es la segunda variable (la **recencia**)–. En la L1 las palabras se aprenden de forma casual, cronológicamente, en un orden de frecuencia bastante predecible y durante muchos años. En la L2, sin embargo, estamos más limitados en este sentido; además el aprendizaje se producirá asociado a las estructuras de la L1. Solo nos queda estudiar cómo las nuevas unidades léxicas se incorporan y se almacenan en el lexicón del aprendiz para tratar de facilitarle el aprendizaje y agilizarlo cuanto sea posible, de manera que la retención y la recuperación de las nuevas palabras sea lo más eficaz posible (Gómez Molina, 2000: 26; Higuera García, 2004b: 136).

1.3. COMPETENCIA LÉXICA Y COMPETENCIA SEMÁNTICA

El concepto de *competencia léxica*, desde finales de los setenta, ha recibido una especial atención, sobre todo, en los intentos de explicar qué significa conocer una palabra. En este sentido Richards (1976), en su artículo “The role of vocabulary teaching”, del cual hablaremos después, fue uno de los primeros en tratar de establecer qué es conocer una palabra, si bien no menciona el concepto *competencia léxica*. Definir esta competencia permitirá: (1) analizar los principios que regulan la adquisición y el aprendizaje de vocabulario, (2) establecer si ocurre en un orden concreto y sistemático, (3) comprobar si es igual en la L1 y en la L2 y (4) descubrir si el aprendizaje está influido por factores contextuales e individuales: tipo de *input*, modo de enseñanza, edad, sexo, motivación, etc. (Jiménez Catalán, 2002: 150). En este último sentido nuestro estudio aportará información, dado que analizaremos variables individuales y trataremos de comprobar si existe alguna relación entre ellas y el aprendizaje de nuevas palabras en L2.

Las competencias, tal y como las describe el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* (Consejo de Europa, 2002), están integradas por conocimientos, destrezas y habilidades, y características individuales que nos permiten realizar acciones. Las hay generales: son a las que recurrimos para cualquier tipo de acción; y las propiamente comunicativas, que nos permiten actuar empleando medios lingüísticos (Consejo de Europa, 2002: 9).

disponibilidad –que tiene que ver con el tema de la conversación y los lexemas que activa porque están asociados a él– la que interviene en la estructuración del lexicón.

Un hablante competente es aquel capaz de “responder a los desafíos que presenta la comunicación” (Consejo de Europa, 2002: XII); por lo tanto, además de conocimientos puramente lingüísticos, la competencia comunicativa engloba otras dimensiones como el conocimiento sociocultural, las actitudes, motivaciones, valores y creencias, los estilos cognitivos y las destrezas de estudio, por nombrar algunas de ellas. En la Figura 1.3 resumimos las competencias del alumno, según el *MCER*.

Competencias del usuario o alumno	Competencias generales	El conocimiento declarativo (saber)	- El conocimiento del mundo - El conocimiento sociocultural - La conciencia intercultural
		Las destrezas y las habilidades (saber hacer)	- Las destrezas y las habilidades prácticas - Las destrezas y las habilidades interculturales
		La competencia “existencial” (saber ser)	- Las actitudes - Las motivaciones - Los valores - Las creencias - Los estilos cognitivos - Los factores de personalidad
		La capacidad de aprender (saber aprender)	- La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación - La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes - Las destrezas de estudio - Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)
	Competencias comunicativas de la lengua	Las competencias lingüísticas	- La competencia léxica - La competencia gramatical - La competencia semántica - La competencia fonológica - La competencia ortográfica - La competencia ortoépica
		La competencia sociolingüística	- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales - Las normas de cortesía - Las expresiones de sabiduría popular - Las diferencias de registro - El dialecto y el acento
		Las competencias pragmáticas	- La competencia discursiva - La competencia funcional

Figura 1.3. Las competencias del usuario o alumno según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 99-127)

Los componentes de la competencia comunicativa son el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Dentro del primero se incluyen conocimientos léxicos, fonológicos, sintácticos y otros relacionados con la lengua como sistema, y también información sobre la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos y es posible su accesibilidad; es decir, engloba la

competencia léxica y la semántica⁴⁰, junto con la gramatical, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica.

En el *MCER* se define la **competencia léxica** como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”⁴¹, y está compuesta “de elementos léxicos y elementos gramaticales” (Consejo de Europa, 2002: 108):

Los **elementos léxicos** incluyen:

a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

- *Fórmulas fijas*, que comprenden:

- Exponentes directos de funciones comunicativas, como, por ejemplo, saludos: *Encantado de conocerle, buenos días*, etc.

- Refranes, proverbios, etc.

- Arcaísmos residuales; por ejemplo: *Deshacer entuertos, válgame Dios*.

- *Modismos*; a menudo:

- Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió). *Se quedó de piedra* (se quedó asombrado). *Estaba en las nubes* (no prestaba atención).

- Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *Blanco como la nieve* (= ‘puro’), como opuesto a *blanco como la pared* (= ‘pálido’).

- *Estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: “*Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*”.

- *Otras frases hechas*, como:

- Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: *Convencerse de, alinearse con, atreverse a*.

- Locuciones prepositivas; por ejemplo: *Delante de, por medio de*.

- *Régimen semántico*: expresiones compuestas de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *Cometer un crimen/error, ser culpable de* (algo malo), *disfrutar de* (algo bueno).

b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido, o un vehículo armado y blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera. [...]

Los **elementos gramaticales** pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

- artículos (el, la, los, las...)

- cuantificadores (algo, poco, mucho...)

- demostrativos (este, esta, estos, estas...)

- pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...)

- pronombres relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo cuándo...)

⁴⁰ En general, la competencia léxica no se concibe como un constructo independiente, sino que es parte de “la competencia entendida como conocimiento de reglas o bien como parte de la competencia comunicativa” (Jiménez Catalán, 2002: 156).

⁴¹ Para Pichardo Castro y Cervero Chamarro (2000: 189-193) la competencia léxica implica el conocimiento de los diferentes significados de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, y su funcionamiento en el discurso. Lahuerta Galán y Pujol Vila (1996: 121) la definen como “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlos adecuadamente”.

- posesivos (mi, tu, su...)
- preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...)
- verbos auxiliares (ser, estar, haber...)
- conjunciones (y, o, pero, aunque...)

Y la **competencia semántica** “comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno” (Consejo de Europa, 2002: 112). Se subdivide en semántica léxica, gramatical y pragmática. La **semántica léxica** se refiere a asuntos relacionados con el significado de las palabras:

1. Relación de las palabras con el contexto general: referencia, connotación y exponencia de nociones específicas generales.

2. Relaciones semánticas como, por ejemplo, sinonimia/antonimia, hponimia/hiperonimia, régimen semántico, metonimia, análisis componencial, equivalencia de traducción.

La **semántica gramatical** trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales, y la **semántica pragmática** se ocupa de relaciones lógicas como la vinculación, la presuposición, la implicación, etcétera.

El conocimiento y el aprendizaje del léxico no solo tienen que ver con la competencia léxica y semántica, sino que además se relacionan con la mayor parte del resto de las competencias (Gómez Molina, 1997: 70; Higuera García, 2004b: 216-219). En las competencias generales, (1) el conocimiento del mundo y el sociocultural y la conciencia intercultural que tenga el aprendiz, junto con su actitud, motivación y personalidad, determinarán en cierta medida su aprendizaje del léxico en la L2, ya que este “no se suele hacer aisladamente, sino a través de una particular visión del mundo, articulada a partir de esquemas, que varían de cultura a cultura” (Higuera García, 2004b: 216-217); (2) las destrezas y habilidades, sobre todo las sociales, se beneficiarán de un buen conocimiento de fórmulas y expresiones fijas, pues le permitirán al aprendiz comportarse de acuerdo con las convenciones sociales de la lengua y cultura meta; y, por último, (3) la capacidad de aprender es responsable de la incorporación eficaz de nuevos conocimientos, entre ellos el léxico, a los ya existentes: ya sea con la reflexión sobre los principios que organizan la lengua o sobre el sistema fonético; o con el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y de los materiales disponibles; o bien tratando de adaptarse a las nuevas situaciones.

Por otro lado, en las competencias lingüísticas, aparte de las mencionadas antes, el componente léxico también se observa en la competencia gramatical o

conocimiento de los recursos gramaticales y la capacidad de usarlos, por ejemplo, en la formación de palabras; y aunque tiene menos relación con la competencia fonológica y con la ortográfica, es cierto que el aprendiz debe incorporar la destreza de percibir y producir los fonemas y los símbolos (forma de las letras) de la L2, de manejar el ritmo y la entonación, la ortografía y la puntuación.

En las competencias sociolingüísticas, relacionadas con el uso social que hacemos de la lengua, el dominio léxico se corresponde con la adecuada elección de unidades léxicas dependiendo del contexto, el estatus social, el registro, etc.: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, tales como saludos, despedidas, presentaciones y fórmulas de tratamiento, difieren según las lenguas y culturas; al igual que las normas de cortesía, el uso de refranes y modismos. También puede el léxico darnos información acerca de la clase social, la procedencia geográfica, la profesión, etc. del hablante, pues cada una tiene sus peculiaridades lingüísticas y culturales.

Y, por último, en las competencias pragmáticas resulta necesario el correcto manejo del léxico para conseguir que el discurso sea coherente y esté cohesionado (competencia discursiva) y se consiga la función perseguida (competencia funcional), por ejemplo, hacer una petición, disculparse, etc.; aquí cobran importancia las expresiones institucionalizadas, como señala Higuera García (2004b: 219), pues en ocasiones implican funciones comunicativas con fórmulas fijadas de antemano, que dan poca libertad al hablante.

Así pues, está claro que la competencia léxica no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino que es “manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales”, en palabras de Cassany, Luna y Sanz (1994: 379-380). Para Gómez Molina (1997: 71) la competencia léxico-semántica, como él prefiere denominarla, incluye el proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico: los conocimientos y destrezas, la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas), y la forma de acceder a ellos (activación, evocación y disponibilidad) (Gómez Molina, 2004c: 491).

Como ya recogimos en San Mateo Valdehita (2005: 10), Marconi (1997) hace un análisis detallado de la competencia léxica. Para él, ser capaz de usar una unidad léxica es, por una parte, “tener acceso a una red de conexiones entre esa palabra y otras palabras y expresiones lingüísticas” y, por otra, “saber cómo proyectar las piezas léxicas en el mundo real” (Marconi, 1997: 14): poder

seleccionar la forma léxica adecuada en respuesta a un objeto o circunstancia y poder seleccionar el objeto en respuesta a una palabra. Dicho de otra manera, la competencia léxica posee dos caras: la inferencial y la referencial. El lado **inferencial** es la capacidad de tratar con una red de conexiones entre unidades léxicas que “subyace a situaciones como las de inferencia semántica, paráfrasis, definición, recuperación de una palabra a partir de su definición, hallazgo de sinónimos, etc.” (Marconi, 1997: 81); y el lado **referencial** es “la capacidad de proyectar elementos léxicos en el mundo real” (Marconi, 1997: 81) –podemos nombrar objetos, obedecer órdenes, seguir instrucciones, identificar si una persona está nadando o buceando; si no es así, es porque desconocemos lo que significan las palabras (también puede ocurrir que en un momento dado no las recordemos)–.

Marconi propone esta diferenciación basada en que los hablantes nativos no tenemos un conocimiento total de cada una de las palabras que utilizamos, sabemos mucho de algunas, pero muy poco de otras, por lo que estamos constantemente utilizando el lado inferencial para subsanar nuestro desconocimiento. Esta parte inferencial de la competencia léxica es el conjunto de estrategias que emplea también el aprendiz de una segunda lengua cuando trata de producir o comprender unidades léxicas que desconoce.

Por otro lado, el análisis de varios experimentos realizados con pacientes neuropsicológicos le lleva a comprobar la separación de los dos sistemas, el referencial y el inferencial; pues una destreza puede perderse o verse dañada mientras que la otra funciona más o menos correctamente; y, además constata que hay una diferencia entre reconocer un objeto o una imagen y encontrar la palabra correspondiente (es decir, una persona puede reconocer un objeto –sabe lo que es, incluso puede definirlo– y, sin embargo, no es capaz de decir cómo se llama); de la misma forma que

una cosa es “entender” una palabra en el sentido de ser capaz de presentar un sinónimo o una definición (competencia inferencial) y otra muy distinta poder usar la palabra de modo apropiado como etiqueta de una imagen o un objeto (Marconi, 1997: 92)

o, añadimos, insertarla en un contexto adecuado. Parece que la capacidad de definir palabras podría estar dissociada de la de encontrar el término correspondiente a una definición verbal dada.

La conclusión es que definir la competencia léxica no es tarea sencilla, pues posee diferentes dimensiones y, de igual forma, el aprendiz precisa tanto conocimientos lingüísticos como sociolingüísticos, pragmáticos y psicolingüísticos de las unidades léxicas de la L2.

1.4. DOMINIO DEL VOCABULARIO

Richards (1976: 78-83; 1985: 176-188) explica qué significa conocer una palabra y destaca ocho supuestos:

(1) El primero es que un hablante nativo continúa ampliando su vocabulario cuando es adulto, mientras que el desarrollo de la sintaxis es mucho menor en la madurez.

El resto de los supuestos están relacionados con qué significa conocer una palabra:

(2) Conocer el grado de probabilidad de que aparezca en la lengua hablada o escrita (hay palabras frecuentes, poco frecuentes, raras, etc.); y de muchas sabemos con qué otras palabras se combinan normalmente.

(3) Conocer las limitaciones impuestas por el uso de la palabra de acuerdo con la función y la situación (temporal, social, geográfica...), es decir, por el registro.

(4) Conocer el comportamiento sintáctico asociado con la palabra (por ejemplo, un verbo transitivo precisa un objeto directo).

(5) Conocer las raíces, las derivaciones y las formas compuestas en las que aparece.

(6) Conocer la posición que ocupa en una red de asociaciones con otras palabras de la lengua.

(7) Conocer su valor semántico y, por lo tanto, sus rasgos semánticos.

(8) Conocer sus diferentes significados (polisemia).

Así pues, para Richards el conocimiento de las palabras es algo acumulativo y varía a lo largo de la vida; y está basado, sobre todo, en la naturaleza gramatical (supuestos 2, 4 y 5) y semántica (6, 7 y 8) de las unidades léxicas, y en menor medida en su dimensión psicolingüística (1) y sociolingüística (3). No explica el proceso de aprendizaje por el cual se incorporan nuevas palabras al léxico mental, ni tampoco distingue entre los niveles y grados de conocimiento de la palabra.

La definición de Richards constituye el punto de partida de numerosos autores que han tratado la cuestión del dominio de la palabra⁴². A continuación recogemos algunos de estos trabajos.

⁴² Véase el análisis de Jiménez Catalán (2002) sobre el trabajo de Richards (1976) y los estudios posteriores, que ella agrupa en cuatro líneas de investigación.

Carter (1987: 187)⁴³ especifica lo que para él significa conocer una palabra en L2, que es prácticamente lo mismo que en L1, pero añadiendo la relación entre los dos sistemas lingüísticos; y sin olvidar el conocimiento receptivo que el aprendiz tiene de muchas palabras en la L2:

(1) Conocer cómo se usa de forma productiva y tener la habilidad de recuperarla para un uso activo, aunque para algunos fines un conocimiento receptivo es suficiente.

(2) Conocer la probabilidad de encontrar una palabra en el contexto oral y escrito, o en ambos.

(3) Conocer los entornos sintácticos en los que se puede usar, las formas implícitas y derivadas.

(4) Conocer las relaciones que establece con otras palabras de la lengua y con palabras relacionadas de la L1.

(5) Conocer el uso principal, así como sus funciones pragmáticas y discursivas más marcadas, y sus usos estilísticos.

(6) Conocer los diferentes significados asociados y las palabras con las que suele aparecer.

(8) Conocer las palabras como partes de expresiones fijas, que deben ser utilizadas adecuadamente.

Nation (1990: 30-33; 2001: 26-28) propone que, para conocer una palabra, una persona debe dominar diferentes tipos de conocimiento tanto desde el reconocimiento (recepción) como del empleo de la palabra (producción):

(1) La forma.

(1.1) La pronunciación.

(1.2) La forma escrita.

(2) La posición.

(2.1) La estructura gramatical.

(2.2) Las combinaciones más frecuentes con otras palabras.

(3) La función.

⁴³ Peña Calvo (2000: 992) recoge estos mismos aspectos.

(3.1) La frecuencia.

(3.2) La adecuación.

(4) El significado.

(4.1) El concepto.

(4.2) Las asociaciones.

Para Cassany, Luna y Sanz (1994: 380) “el dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación”. Conocer una palabra implica tener información de la misma desde seis ámbitos diferentes⁴⁴:

(1) Pronunciación y ortografía: conocer los sonidos y fonemas; saber reconocerla oralmente y poder pronunciarla; conocer sus letras, saber descifrarla y escribirla.

(2) Morfología: conocer y usar correctamente todas sus formas (flexión: género, número, persona, tiempo, etc.); conocer su composición (prefijos, sufijos, etc.) y otras palabras relacionadas formalmente con ella.

(3) Sintaxis: saber usarla en contexto; conocer la categoría, los regímenes verbales, etc. y las reglas que regulan su uso sintáctico.

(4) Semántica: conocer su valor semántico (acepciones, usos figurados, etc.); conocer su valor semántico según el contexto lingüístico; conocer su significado denotativo y su valor connotativo; relacionarla con un concepto asociado a un elemento real y relacionarla semánticamente con otras unidades léxicas.

(5) Pragmática: usarla como parte de un texto en relación con un contexto y utilizarla para conseguir un propósito determinado.

(6) Sociolingüística: conocer su valor dialectal y de registro y utilizarla de forma adecuada en las diversas situaciones comunicativas.

Además, el conocimiento de la palabra puede ser incluso más completo e incluir información que no es imprescindible como la etimología, usos especiales y populares, equivalencias con otras lenguas, etc.

⁴⁴ Moreno García (2011: 462-471) hace referencia a estos mismos aspectos y propone aplicaciones prácticas para trabajar cada uno de ellos, dependiendo del nivel del grupo de aprendices.

Lahuerta Galán y Pujol Vila (1993: 121-122) coinciden con Cassany, Luna y Sanz (1994); si bien afirman que la información sobre la frecuencia y la connotación sociocultural son propias del hablante nativo.

Higuera García (1996: 114-117) afirma que conocer una palabra es, en definitiva, saber usarla productivamente, si bien en algunos casos es suficiente con entenderla (igual que indicaba Carter, 1987). Conocer una unidad léxica –mejor que palabra, pues también se incluyen las unidades complejas, como las colocaciones y las expresiones idiomáticas (Higuera García, 2004a: 22-23)– significa tener una gran cantidad de información sobre (1996: 114-117; 2000: 15):

(1) Las relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar.

(2) El registro y si tiene más probabilidades de aparecer en lengua hablada, en la escrita o en ambas.

(3) El contenido cultural.

(4) Los usos metafóricos.

(5) La frecuencia de uso.

(6) La pertenencia a expresiones institucionalizadas o idiomáticas.

(7) La equivalencia en otras lenguas que conozcamos.

Pérez Basanta (1996: 305), por su parte, incluye tres aspectos más:

(1) Conocer las relaciones con otras palabras del mismo campo semántico (sinonimia, antonimia, hiponimia y polisemia).

(2) Diferenciar palabras que, por su pronunciación u ortografía, son similares y por ello causan confusiones (homónimos, homófonos y homógrafos).

(3) Reconocer y generar palabras por medio del conocimiento de su sufijación.

Harmer (1991: 156-158) reduce los ámbitos de conocimiento de una palabra a cuatro:

(1) Significado: significado en contexto y relaciones de sentido (sinonimia, antonimia).

(2) Uso de la palabra: metáforas y frases hechas (*idioms*), solidaridades léxicas (*collocations*), estilo y registro.

(3) Formación de la palabra: flexión, prefijos y sufijos, y ortografía y pronunciación.

(4) Gramática de la palabra: nombre: contable, incontable, etc.; complementos del verbo, verbos con preposiciones (*phasal verbs*), etc.; adjetivo y adverbio: posición, etc.

Otros autores, como Meara (1996a; 1996b), piensan que esta relación de dimensiones no tiene aplicación práctica: no es posible cubrir todos esos ámbitos en el aula de L2 con cada nueva palabra que aparece ni tampoco examinar al aprendiz de todos ellos; además, no es operativa para conocer el dominio que el sujeto tiene del vocabulario de forma global, pues se centra en una única forma. Meara sugiere que la forma de describir la competencia léxica es analizando dos características del lexicón mental: el tamaño y la organización (1996a: 14⁴⁵). Su hipótesis es que “people whose vocabularies are highly structured would be better performers on most real language tasks than people with less structured vocabularies of an equivalent size” (Meara, 1996a: 14)⁴⁶.

Muchos más son los investigadores que han elaborado propuestas sobre lo que es conocer una palabra⁴⁷, de todas ellas se desprende que implica poseer información de muy diversa naturaleza, que va mucho más allá del significado denotativo o conceptual; que difiere de un hablante a otro (Thornbury, 2002: 17); que es un proceso muy complejo, que no se completa de una vez, sino de manera progresiva (Folse, 2004: 18; Harmer, 1991: 178; Martín Martín, 1999: 158-159; Sanjuán Álvarez, 1991: 99-100; 2004b: 99), y además puede interrumpirse: cuando olvidamos una palabra o una acepción, que posteriormente recuperamos, o detenerse, si la olvidamos para siempre.

Como ya señalamos en San Mateo Valdehita (2005: 21-22), es frecuente que un hablante nativo tenga un conocimiento “deficiente” o parcial de una palabra: es posible que pueda identificarla y comprenderla cuando la escucha o la lee en un contexto dado, pero que sea incapaz de utilizarla él mismo; o también es posible

⁴⁵ Las referencias a este artículo pertenecen a la versión que está disponible en la página web del autor: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf>.

⁴⁶ Traducción (nuestra): las personas cuyos vocabularios estén muy estructurados tendrán mejor rendimiento en la mayoría de las tareas lingüísticas que las personas con vocabularios menos estructurados y de un tamaño equivalente.

⁴⁷ Véase Jiménez Catalán (2002).

que pueda utilizarla de forma oral pero que no sepa cómo se escribe⁴⁸; o que conozca una acepción de la palabra pero no todos sus significados; es decir, que hay diferentes grados de conocimiento de una misma palabra, que el hablante no tiene por qué conocer al mismo tiempo para poder emplearla o comprenderla correctamente en un determinado contexto:

Each of the word-knowledge types is likely to be learned in a gradual manner, but some may develop later than others and at different rates. From this perspective, vocabulary acquisition must be incremental, as it is clearly impossible to gain immediate mastery of all these word knowledges simultaneously. Thus, at any point in time, unless the word is completely unknown or fully acquired, the different word knowledges will exist at various degrees of mastery (Schmitt, 2000: 5-6)⁴⁹.

Por lo tanto, es necesario diferenciar el conocimiento **receptivo** y **productivo** del vocabulario (vocabulario receptivo y productivo); conceptos que se aplican a los diferentes tipos de conocimiento de la lengua y de uso que hacemos de ella (Nation, 1990: 30-33; 2001: 26-30). Hablamos de conocimiento receptivo cuando somos capaces de reconocer una palabra al oírla o al verla escrita; cuando reconocemos las partes que la forman y podemos asignarles un significado; si podemos establecer asociaciones con otras palabras; cuando reconocemos que se está utilizando correctamente en un contexto dado y sabemos con qué otras palabras suele aparecer; y el conocimiento productivo se da cuando somos capaces de pronunciar o escribir correctamente la palabra, sabemos segmentarla en partes, podemos utilizarla en diferentes contextos, conocemos sus sinónimos y antónimos, somos capaces de incluirla en una oración original, incluso junto con las palabras con las que suele combinarse, y sabemos cuál es su grado de formalidad⁵⁰.

⁴⁸ Schmitt (2000: 5) pone un ejemplo: durante años utilizó en la lengua oral la palabra inglesa *indict* pensando que se escribía *indite*, ya que se pronuncia /in'dait/. En español, podría darse la misma confusión con los sonidos que se representan en la escritura con varias letras: v/b, y/ll, j/g, c/k/q, c/z/s (en hablantes seseantes), etc.

⁴⁹ Traducción (nuestra): Cada uno de los tipos de conocimiento de una palabra es probable que se aprenda de manera gradual, pero algunos pueden aparecer más tarde que otros y en proporciones diferentes. Desde esta perspectiva, la adquisición de vocabulario debe ser gradual, ya que es claramente imposible obtener el dominio inmediato de todos estos conocimientos de la palabra al mismo tiempo. Por lo tanto, en cualquier momento, a menos que la palabra sea completamente desconocida o adquirida por completo, los diferentes tipos de conocimiento de la palabra existirán en diferentes grados de dominio.

⁵⁰ La definición que presentan Gairns y Redman (1986: 64-65) es mucho más restringida: el vocabulario receptivo es aquel que puede ser reconocido y comprendido en un texto oral o escrito; y el productivo, el que puede ser recuperado y utilizado apropiadamente en la lengua oral o escrita. Los asocian con los términos pasivo y activo, respectivamente.

Según esta diferencia, en nuestro experimento estamos trabajando con tareas que requieren diferente tipo de conocimiento y uso del vocabulario: tanto la selección de la definición correcta como la de la oración en la que se emplea adecuadamente el equivalente de la palabra estímulo precisan que el aprendiz posea un conocimiento receptivo; sin embargo, la escritura de oraciones con la palabra estímulo dada, le exige conocimiento productivo⁵¹.

1.5. EL PROCESO DE INCORPORACIÓN LÉXICA

En el lexicón mental tiene lugar el **proceso de la incorporación** de las nuevas unidades léxicas. Baralo Ottonello (1997: 59-71; 2001a: 165-169) explica el complejo proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática; junto con la capacidad de crear unidades léxicas mediante las reglas de formación de palabras⁵² y la de interpretar el significado composicional de otras morfológicamente complejas que nunca antes hemos oído en nuestra lengua materna⁵³.

1.5.1. ESTADIOS DEL PROCESO DE INCORPORACIÓN

Lahuerta Galán y Pujol Vila (1993: 119-121) y Martín Martín (1999: 159-160) explican el proceso de incorporación de unidades al lexicón mental dividiéndolo en tres fases o estadios: primero, comprendemos la palabra o una nueva acepción de una ya conocida (entrada); luego retenemos la información (almacenamiento) y, finalmente, seremos capaces de emplearla en un nuevo contexto (recuperación de la información). Veamos estas fases en relación con el aprendizaje de L2:

1. **Comprensión o interpretación:** para comprender un nuevo vocablo, utilizamos recursos –puede ser buscar en el diccionario, deducir el significado por el contexto, etc.– que nos permiten interpretar el mensaje a partir de sus elementos. Ahora bien, como profesores de L2, podríamos plantearnos cuántas unidades es

⁵¹ Mondria y Wiersma (2004) presentan un experimento sobre la influencia del aprendizaje productivo y receptivo de las palabras en la retención de las mismas en una L2 y en el tipo de conocimiento (productivo y receptivo) que consigue alcanzar el sujeto con cada tipo de aprendizaje.

⁵² El aprendiz de una L2 produce palabras que, aunque no existen en la lengua, han sido construidas respetando sus reglas de formación; por ejemplo, en español, *peorando*, *la honestad*, *el confusismo*, *televisuales*, etc. (Baralo Ottonello, 2001b: 36).

⁵³ El conocimiento intuitivo que posee el nativo y que le permite llevar a cabo todo este proceso, en la corriente generativa, se denomina *competencia morfoléxica*.

capaz de incorporar el aprendiz en un tiempo dado: la cifra más aceptada es una media de 8 a 12 en una sesión de una hora (Martín Martín, 1999: 159).

2. **Retención o almacenamiento:** después de que hemos comprendido e interpretado una unidad léxica, seremos capaces de retenerla, es decir, de incorporarla al lexicón mental. Solo se retiene lo que se comprende; de ahí la necesidad de que el *input* sea comprensible para el aprendiz de L2. Para memorizar las nuevas palabras el estudiante las repite, las copia, las traduce, las relaciona con otras formas (sinónimos, antónimos, etc.), imagina o escribe un contexto en el que pueda incluirlas⁵⁴, etc.

3. **Utilización o recuperación** de la unidad aprendida en nuevos enunciados producidos por el hablante: únicamente podemos emplear formas que previamente han sido retenidas en la memoria.

Si no comprendemos una palabra, hacemos interpretaciones a partir del contexto y del texto que la rodea para intentar dar sentido al mensaje. Cuando nos encontramos con una unidad léxica que ya es conocida, el contexto activará el lexicón mental para interpretarla. Si necesitamos producirla, el proceso es inverso: se activa un significado y se selecciona la forma adecuada entre varias posibilidades.

El proceso de incorporación no es “perfecto”, es decir, la recuperación de una unidad incorporada con anterioridad no se produce en todos los casos; es posible que no se incorporara correctamente, o que, al no haber sido activada durante algún tiempo, haya caído en desuso (**teoría el olvido**), y seamos incapaces de recuperarla, aunque esa información siga en la memoria (Martín Martín, 1999: 160).

Podríamos hablar de una especie de interlengua léxica (Sanjuán Álvarez, 2004a: 410; 2004b: 117), o sea, que en el proceso de aprendizaje se da una serie de fases intermedias hacia el dominio de la competencia léxica en la L2. Igual que en la L1, no terminamos nunca de aprender vocabulario, pero sí que podemos llegar a dominar las reglas para interpretar y crear nuevas palabras.

⁵⁴ Nuestro experimento precisamente se centra en el estudio de tres de estas estrategias que el aprendiz de L2 pone en práctica para incorporar nuevas unidades al lexicón mental.

1.5.2. HIPÓTESIS EXPLICATIVAS DEL PROCESO

El proceso de incorporación de la L2 en general, y el de las unidades al lexicón mental, se ha tratado de explicar de diferentes maneras. Veremos a continuación varias de las hipótesis formuladas, que también ayudan a comprender los factores que facilitan o dificultan la incorporación léxica.

1.5.2.1. HIPÓTESIS DE LOS NIVELES DE PROCESAMIENTO (CRAIK Y LOCKHART, 1972) Y DEL PROCESAMIENTO DE TRANSFERENCIA APROPIADA (MORRIS, BRANSFORD Y FRANKS, 1977)

La hipótesis de los **niveles de procesamiento** (*LOP: levels of processing*), de **Craik y Lockhart** (1972) se basa en que la retención de la información está en relación con la profundidad de análisis con que esta sea analizada: la retención depende de con cuánto detalle se elabore el material durante la codificación y la práctica, y si el análisis es más detallado o hay más elaboración la memoria retendrá más cantidad de material verbal: “deeper levels of processing were associated with longer-lasting memory traces” (Craik, 1979a: 92)⁵⁵. La “persistencia del rastro” en la memoria está asociada con el análisis realizado durante la codificación de la información:

Specifically, we suggest that trace persistence is a function of depth of analysis, with deeper levels of analysis associated with more elaborate, longer lasting, and stronger traces (Craik y Lockhart, 1972: 675)⁵⁶.

Y es precisamente el análisis semántico el que se relaciona con los altos niveles de procesamiento.

El artículo de Craik y Lockhart (1972), titulado “Levels of processing: A framework for memory research”, tuvo una gran acogida entre los investigadores dedicados a estudiar la memoria humana, no conformes con el modelo vigente en ese momento: una memoria integrada por compartimentos (*multistore model*) que contenían diferentes tipos de información durante un tiempo determinado: la información procedente de los sentidos se almacenaba en los compartimentos de la memoria; después pasaba a la memoria a corto plazo y, finalmente, a la memoria permanente a largo plazo; ellos buscaban “a more process-oriented account of remembering and forgetting” (Craik, 1979a: 92); es decir, una explicación más

⁵⁵ Traducción (nuestra): los niveles más profundos de procesamiento se asociaban con las “huellas” de la memoria de larga duración.

⁵⁶ Traducción (nuestra): En concreto, sugerimos que la persistencia del rastro [en la memoria] es una función de la profundidad de análisis, con los niveles más profundos de análisis asociados a las huellas más elaboradas, más duraderas y más fuertes.

orientada a los procesos de recordar y olvidar. Las críticas del sistema de compartimentos de la memoria tienen que ver con tres aspectos:

(1) la limitación de la capacidad: no está claro si se trata de la limitación de la capacidad de procesamiento, de la capacidad de almacenaje o de la interacción entre ambas (Craik y Lockhart, 1972: 673); para ellos debe entenderse en el sentido de limitación de la capacidad de procesamiento: “the concept of capacity is to be understood in terms of a limitation of processing” (Craik y Lockhart, 1972: 674);

(2) la codificación: hay evidencias de que la diferencia entre la memoria a corto plazo y a largo plazo no está determinada por el tipo de codificación, a pesar de que en un principio se consideró que la primera se correspondía con una codificación acústica de la información y la segunda, semántica. Para Craik y Lockhart “the coding question is more appropriately formulated in terms of the processing demands imposed by the experimental paradigm and the material to be remembered” (1972: 674)⁵⁷; y

(3) las características del olvido: se debería poder determinar la forma en que la información se olvida, dependiendo del compartimento de la memoria en el que se haya almacenado; sin embargo, esto no es posible; de ahí que Craik y Lockhart defiendan que la retención depende de aspectos tales como el tiempo de estudio, la cantidad de material que se deba aprender, el tipo de examen y si el estudiante ha desarrollado un sistema para analizar y enriquecer los estímulos recibidos (Craik y Lockhart, 1972: 675). Craik y Lockhart proponen sustituir los compartimentos de la memoria por un *continuum* de procesamiento, que vaya desde análisis sensoriales poco profundos hasta análisis semánticos más profundos.

Si bien el trabajo de Craik y Lockhart supuso un gran paso adelante en la concepción del funcionamiento de la memoria, pronto aparecieron críticas y modificaciones (Craik, 1979b), incluso propuestas por ellos mismos.

Craik y Tulving (1975) sugirieron que la ampliación o la elaboración de la codificación, es decir, la codificación de un mayor número de características, proporcionaba mejores resultados en cuanto al funcionamiento de la memoria. **Jacoby y Craik** (1979) pusieron de manifiesto la dificultad de especificar qué significa “profundo” o “significativo” en términos de análisis, y elaboraron la **teoría**

⁵⁷ Traducción (nuestra): es más adecuado formular la cuestión de la codificación en términos de las demandas de procesamiento impuestas por el paradigma experimental y por el material que tenga que ser recordado.

de la distintividad (*distinctiveness theory*), basada en la relación existente entre los elementos que se codifican, sobre todo, en los contrastes que existen entre ellos. Explican así la diferencia entre elaboración y distintividad:

It is useful to contrast the notion of distinctiveness with that of elaboration. By elaboration, it is often meant that a change in encoding is largely quantitative; that is, more information is added to the trace. By distinctiveness, however, we mean to emphasize the contrastive value of information. [...] Our notion is that perception and, consequently, memory move forward by a set of contrasts (Jacoby y Craik, 1979: 3)⁵⁸.

Explican que, por ejemplo, cuando varios acontecimientos son descritos de forma que se solapan, será difícil recordarlos por la imposibilidad de separar unos de otros; y si son descritos de manera que no se relacionan, tampoco serán recordados porque no se ha establecido contraste alguno entre ellos.

Jacoby y Craik (1979: 19) mantienen la idea de que la mayor profundidad y un mayor nivel de elaboración del estímulo posibilita la formación de un “rastros” más distintivo y discriminable, de manera que su recuerdo será más fácil.

Años más tarde, Craik (2002) volvió a revisar la teoría de los niveles de procesamiento y las críticas posteriores. Afirma que una de las contribuciones más importantes de la teoría fue la de reforzar la idea del recuerdo como un proceso, una actividad de la mente (Craik, 2002: 306) y que treinta años después de la publicación de su artículo algunas ideas seguían vigentes en la psicología cognitiva (Craik, 2002: 312). Sin embargo, está de acuerdo en que el procesamiento profundo es necesario pero no suficiente para explicar la memoria episódica: la *consolidación* es un paso de la codificación que está más allá del proceso psicológico de la percepción y la comprensión, y engloba un conjunto de procesos neurológicos que quedan fuera de la conciencia y del control cognitivo. Craik considera necesario que se explore este concepto y reconoce que el concepto de “profundidad”, en términos de codificación, requiere ser especificado: “a more objective, and *measurable*, index is required” (Craik, 2002: 315), es decir, que él es consciente de las limitaciones explicativas del concepto propuesto.

Morris, Bransford y Franks (1977) cuestionan que el procesamiento no semántico o poco profundo sea necesariamente inferior al nivel más profundo de procesamiento, en el sentido de que sea más difícil recuperar lo que así se ha

⁵⁸ Traducción (nuestra): Es útil contrastar el concepto de distintividad con el de elaboración. Por elaboración a menudo se entiende que un cambio en la codificación es en gran parte cuantitativo, es decir, se añade más información al rastro [en la memoria]. Por distintividad, sin embargo, pretendemos resaltar el valor contrastivo de la información. [...] Nuestra idea es que la percepción y, en consecuencia, la memoria avanzan por un conjunto de contrastes.

procesado y sustituyen el marco de los niveles de procesamiento por el “**procesamiento de transferencia apropiada**” (*TAP: transfer-appropriate processing*), que enfatiza que el verdadero valor de una actividad de adquisición debe definirse en relación con los propósitos y objetivos perseguidos con ella; así pues el procesamiento semántico no siempre es significativo, ni más rentable que el no semántico, ni este último es superficial en todos los casos:

Depending on what one desires people to learn (e.g., sound-mouth and tongue relationships; sound-sound relationships), processes optimal for learning may therefore be different from those optimal for *remembering* the exact inputs presented during acquisition (Morris, Bransford y Franks, 1977: 532)⁵⁹.

Para Craik (2002) ambas teorías, la de los niveles de procesamiento y la de la transferencia apropiada, son complementarias y no antagónicas:

initial processing determines the qualitative nature of the encoded trace, deeper encodings are associated with a greater potential for retrieval, and this potential is realised by the provision of a retrieval environment (which may include a specific retrieval cue), compatible qualitatively with the trace information (Craik, 2002: 309)⁶⁰.

Lockhart (2002: 402), por su parte, insiste en que treinta años después, los problemas fundamentales no han cambiado: son la naturaleza de la relación interactiva entre los procesos de codificación y recuperación de la información; y gracias a las investigaciones llevadas a cabo a partir de conceptos tales como los niveles de procesamiento o el procesamiento de la transferencia apropiada tenemos un mejor conocimiento del funcionamiento de nuestra memoria, si bien queda todavía mucho trabajo por hacer.

1.5.2.2. HIPÓTESIS DEL *INPUT* (KRASHEN, 1981; 1982) Y DEL *OUTPUT* (SWAIN, 1985; 1995)

Krashen (1981; 1982) explica cómo el aprendiz va desarrollando su competencia en la L2, es decir, cómo su conocimiento se va ampliando con el paso del tiempo, mediante la **hipótesis del *input***. la comprensión es el aspecto clave del proceso de adquisición de la lengua, pues “we acquire by *understanding* language

⁵⁹ Traducción (nuestra): Dependiendo de lo que uno desee que la gente aprenda (por ejemplo, la relación entre el sonido y la boca y la lengua; la relación entre sonidos), los procesos más adecuados para el aprendizaje pueden, por lo tanto, ser diferentes de los más adecuados para *recordar* las entradas exactas presentadas durante la adquisición.

⁶⁰ Traducción (nuestra): el procesamiento inicial determina la naturaleza cualitativa del rastro codificado, las codificaciones más profundas se asocian con un mayor potencial de recuperación, y este potencial se materializa mediante la provisión de un entorno de recuperación (que puede incluir una indicación específica de recuperación), compatible cualitativamente con la información del rastro.

that is 'a little beyond' our current level of competence" (Krashen, 1981: 102-103), es decir, la adquirimos por medio de la comprensión de la lengua que está "un poco más allá" de nuestro actual nivel de competencia, gracias a la ayuda del contexto extralingüístico que rodea al texto que estamos leyendo o escuchando, o de nuestro conocimiento del mundo.

De una forma más técnica, Krashen lo explica así: "if an acquirer is at stage i in acquisition of syntax, he can progress to stage $i + 1$ by understanding input at that level of complexity" (1981: 103)⁶¹. En el aula lo ideal es que este *input* provenga de actividades significativas y comunicativas, pues de otro modo no será tan efectivo; y las explicaciones explícitas sobre la lengua y los ejercicios mecánicos –es decir, los componentes esenciales de la instrucción– se consideran las aportaciones menos importantes: "the least important contributions the second language classroom makes" (Krashen, 1981: 116). Krashen basa su propuesta metodológica en el principio del procesamiento del contenido del mensaje (*focus on meaning*), ya que, igual que la gramática interna se construye gracias al conocimiento derivado del contacto con la lengua durante la comunicación, el objetivo en el aula debe ser recrear situaciones e intercambios comunicativos en los que el aprendiz procesará los contenidos y desarrollará, de forma implícita, su conocimiento de la lengua (Ortega, 2001: 181).

Krashen establece un paralelismo entre el *input* que recibe el hablante nativo y el aprendiz adulto de una L2, y presenta tres hechos que lo justifican: (1) las estructuras en la L1 se adquieren en un orden relativamente predecible, si bien eso no quiere decir que sea estricto e invariable; (2) aunque el *input* que recibe el nativo que comienza a hablar está simplificado, la competencia del niño se desarrolla con normalidad y no se estanca en ese nivel; y (3) el cuidador modifica su lengua de manera inconsciente con el fin de comunicarse con el niño, para controlar su comportamiento y para hacerse entender.

Como conclusión, Krashen apunta que:

if caretaker speech is helpful for language acquisition, it may be the case that simple codes are useful in much the same way. The teacher, the more advanced second language performer, and the native speaker in casual conversation, in attempting to communicate with the second language acquirer, may unconsciously make the "100 or maybe 1000

⁶¹ Traducción (nuestra): si un aprendiz se encuentra en la etapa i en la adquisición de la sintaxis, puede progresar hasta la etapa $i + 1$ gracias a la comprensión de *input* de este nivel de complejidad.

alterations in his speech" that provide the acquirer with optimal input for language acquisition (Krashen, 1981: 132)⁶².

Por otro lado, **Swain** (1985; 1995) opina que, si bien el *input* comprensible es esencial para el aprendizaje de la L2, no es suficiente para asegurar que la producción del aprendiz se vaya asemejando a la del hablante nativo; además, para ella, se ha exagerado el impacto que produce el *input* comprensible y la interacción en la que se negocia el significado, en la evolución del conocimiento gramatical del aprendiz (Swain, 1985: 236).

Mientras que para Krashen el *output* solo juega el papel de generar *input* comprensible, para Swain es el que ofrece al aprendiz la oportunidad de utilizar de manera significativa sus propios recursos lingüísticos; y, partiendo de ahí, formula la **hipótesis del output** que pone el énfasis en la producción, como mecanismo de retención de información y de incorporación de esta a la memoria a largo plazo; pues es la producción la que obliga al aprendiz a prestar atención a la lengua y a los medios de expresión que emplea para comunicarse y decir lo que realmente desea:

Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately. Being "pushed" in output, it seems to me, is a concept parallel to that of the $i + 1$ of comprehensible input. Indeed, one might call this the "comprehensible output" hypothesis (Swain, 1985: 248-249)⁶³.

Mediante la producción el aprendiz tiene la oportunidad de contextualizar los usos significativos de la lengua; toma conciencia de las propias dificultades lingüísticas, comprueba sus hipótesis, las corrobora o las refuta en función de la respuesta de sus interlocutores (retroalimentación positiva o negativa); puede llevar a cabo un análisis más global del mensaje, más allá del significado y centrado también en la forma; todo ello influye positivamente en el aprendizaje y, sin duda alguna, mejora la fluidez en la L2.

⁶² Traducción (nuestra): si el habla del cuidador es de gran ayuda para la adquisición de la lengua [en L1], puede ser que los códigos simples sean útiles de la misma forma [en L2]. El profesor, el intérprete de la segunda lengua más avanzado, y el hablante nativo en una conversación informal, en el intento de comunicarse con el aprendiz de una segunda lengua, pueden realizar sin darse cuenta las "100 o tal vez 1000 alteraciones en su discurso" que proporcionan al aprendiz el *input* óptimo para la adquisición de la lengua.

⁶³ Traducción (nuestra): Negociar significados tiene que incorporar la noción de forzar la transmisión de un mensaje que no solo sea transmitido, sino que se realice con precisión, coherentemente y de forma apropiada. Forzar la producción me parece que es un concepto paralelo al del $i + 1$ del *input* comprensible. De hecho, se podría llamar a esta la hipótesis del "*output* comprensible".

Podemos resumir todas estas funciones del *output* en tres: (1) sirve para darse cuenta y reconocer conscientemente las dificultades y “lagunas” (*the ‘noticing/triggering’ function*); (2) sirve para comprobar hipótesis (*the hypothesis-testing function*), proceso por el cual se irá modificando la interlengua del aprendiz; y (3) tiene una función propiamente metalingüística (*the metalinguistic function*), pues en ocasiones el aprendiz necesita negociar el significado de lo que quiere expresar y su mensaje es sobre la lengua en sí, sobre la forma (Swain, 1995: 128-133).

1.5.2.3. HIPÓTESIS DEL NIVEL DE PARTICIPACIÓN O COMPROMISO (HULSTIJN Y LAUFER, 2001)

Tal y como otros autores señalaron antes, Hulstijn y Laufer (2001) critican la hipótesis de la profundidad de procesamiento de Craik y Lockhart (1972), por la dificultad que existe en definir qué es *un nivel de procesamiento* y cómo se determina que uno es *más profundo* que otro; al igual que resulta complicado dar una definición operativa y que no sea ambigua para términos como “especificidad de codificación” (*encoding specificity*), “grado de elaboración” (*degree of elaboration*), “esfuerzo cognitivo” (*cognitive effort*), “grado de riqueza” (*degree of richness*), etc. Los investigadores que han elaborado estos conceptos están de acuerdo en que la retención de nueva información depende de la cantidad y la calidad de la atención que prestemos a los diferentes aspectos de la palabra. Este proceso se denomina “elaboración” cuantitativa y cualitativa: si el aprendiz presta atención a la pronunciación de la palabra, la ortografía, la categoría gramatical, etc., es más probable que la incorpore al lexicón mental que si solo se fija en alguno de esos aspectos (Hulstijn, 2001). Esto habría que ponerlo en relación con el aprendizaje **consciente** o intencionado (*intentional learning*) y el aprendizaje **incidental** o no intencionado (*incidental learning*), también denominado ocasional (Barcroft, 2005: 570-571).

El aprendizaje consciente se refiere al que se produce con una actividad encaminada a lograr un fin determinado y conocido por el sujeto; y el incidental, con una actividad cuyo objetivo no estaba previamente fijado (Hulstijn, 2003: 357-361; Hulstijn y Laufer, 2001, nota 2)⁶⁴. En los experimentos que investigan el aprendizaje

⁶⁴ No se deben confundir estos conceptos con los de *aprendizaje implícito* y *explícito* (DeKeyser, 2003; Hulstijn, 2003: 360; 2005: 131-132; 2007: 706; Laufer y Hulstijn, 2001: 10-11). Según Nick Ellis (1994: 214), el **aprendizaje implícito** es el que tiene lugar de forma natural, simple e inconsciente, mientras que el **aprendizaje explícito** es un proceso consciente, en el cual el sujeto formula hipótesis y las prueba; tanto si se le ofrece la explicación de la regla como parte de la instrucción (aprendizaje deductivo) como si se le pide centrarse en un determinado aspecto para que él encuentre la regla

incidental de vocabulario en L2, los participantes desconocen el objetivo de la actividad, así que no tratan de retener deliberadamente información en la memoria (Laufer y Hulstijn, 2001: 10); por ejemplo, se les pide que lean un texto y contesten preguntas de comprensión lectora, sin decirles que después habrá una prueba sobre el significado de varias palabras que aparecían en el texto. Designa, por lo tanto, una técnica de investigación que sirve para estudiar el tipo de información procesada con una determinada tarea (Hulstijn, 2001: 268; Hulstijn y Trompeter, 1998: 191).

Las investigaciones empíricas han revelado que en el aprendizaje no intencionado hay algunos factores que influyen positivamente, de manera que las tareas más efectivas son las que requieren un nivel más profundo o detallado de procesamiento. En una actividad de lectura, las palabras cuyo significado fue inferido correctamente se recuerdan mejor que las que se explicaron con un sinónimo; las que se buscaron en el diccionario se recuerdan mejor que las que no se buscaron o que las que estaban explicadas en el margen del texto. Las palabras negociadas durante la actividad comunicativa se recuerdan mejor que las no negociadas, y las que se utilizaron en tareas productivas mejor que las que se emplearon en tareas no productivas. Las palabras que se practican en ejercicios centrados en el vocabulario seguidos de una tarea de lectura se retienen mejor que las que aparecen adicionalmente en los textos (Hulstijn y Laufer, 2001; Laufer, 2001).

El problema de la hipótesis de la profundidad de análisis, como decíamos antes, es que es difícil formalizarla y hacerla operativa, ya que no hay criterios definitivos con los que se puedan graduar las actividades. Hulstijn y Laufer (Hulstijn y Laufer, 2001: 539-558; Laufer y Hulstijn, 2001: 14-15) proponen la hipótesis del **nivel de participación o compromiso** (*involvement load hypothesis*), según la cual la incorporación de unidades léxicas nuevas al lexicón mental depende de tres componentes básicos que se pueden graduar y que están asociados a la actividad que se lleva a cabo; y son la necesidad, la búsqueda y la evaluación. La **necesidad** es la dimensión no cognitiva que aporta motivación. Cuando hay un agente externo que impone la tarea se habla de necesidad moderada, y es fuerte cuando el aprendiz se la impone a sí mismo. La **búsqueda** es el intento de encontrar el significado de una palabra desconocida de la L2, o el de encontrar (usando el

(aprendizaje inductivo) (DeKeyser, 2003: 321). Mientras que el aprendizaje implícito solo puede ser incidental, el explícito puede ocurrir tanto de forma consciente como no intencionada.

diccionario u otra autoridad) una palabra en la L2 que exprese el concepto que queremos transmitir y que conocemos en la L1. La **evaluación** implica tomar alguna decisión sobre si una palabra encaja o no en un contexto determinado. Hay dos niveles: evaluación moderada si se debe reconocer diferencias entre varias palabras o entre los sentidos de una unidad léxica en un contexto dado. La evaluación fuerte requiere una decisión sobre cómo una palabra se combina con otra nueva en una oración o texto original. La búsqueda y la evaluación son las dos dimensiones cognitivas.

Todas las situaciones comunicativas de la vida real pueden incluir estos tres componentes de participación o compromiso. La combinación de los factores con sus grados de prominencia nos da el valor del grado de participación que requiere esa tarea, y cuanto mayor sea más fácil será que el aprendiz incorpore el nuevo ítem a su lexicón mental.

1.5.2.4. MODELO *TOPRA* (BARCROFT, 2002; 2003)

El modelo de Barcroft (2002; 2003) en particular resulta interesante para nuestro estudio porque está específicamente aplicado al aprendizaje de léxico en L2. Se denomina “tipo de asignación de recursos de procesamiento” (*TOPRA: Type Of Processing-Resource Allocation*) y está basado en el principio de que si los recursos de la memoria se destinan a un determinado tipo de información, el resto será más difícil que pueda ser recordado. Gráficamente, Barcroft, lo representa así:

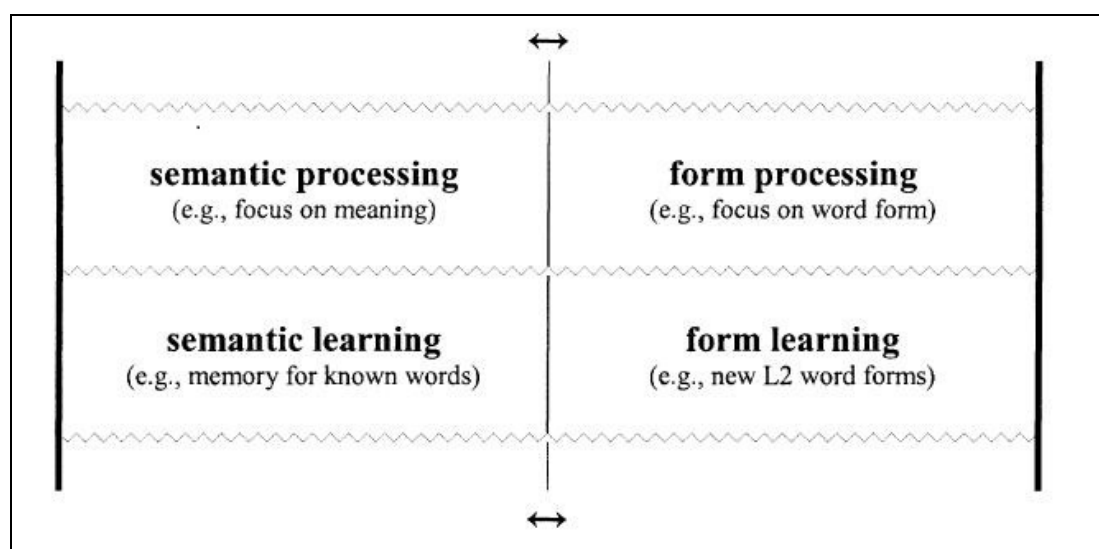


Figura 1.4. Representación gráfica del modelo *TOPRA* de Barcroft (2002: 325; 2003: 549; 2004b: 205): relación entre el procesamiento semántico y el de la forma, el aprendizaje semántico y el de la forma

When processing demands are sufficiently high, (a) semantic elaboration can increase learning rates for the semantic (conceptual) properties of words while simultaneously decreasing learning rates for the structural properties of words, and (b) structural elaboration can simultaneously increase learning rates for the structural properties of new words while simultaneously decreasing learning rates for the semantic properties of words (Barcroft, 2002: 325)⁶⁵.

Barcroft parte de que para aprender una nueva palabra con éxito, el aprendiz debe procesarla como *input*, y eso significa que debe realizar tres procesos: (1) codificar la forma de la nueva palabra en la memoria; (2) activar una representación semántica adecuada del significado de la palabra; y (3) conectar la forma apropiada con la representación mental de la unidad léxica. En la figura 1.5 vemos la representación gráfica de los tres subprocesos del aprendizaje del léxico; las flechas indican cómo se produce la compensación entre ellos, cuando alguno demanda mayor atención.

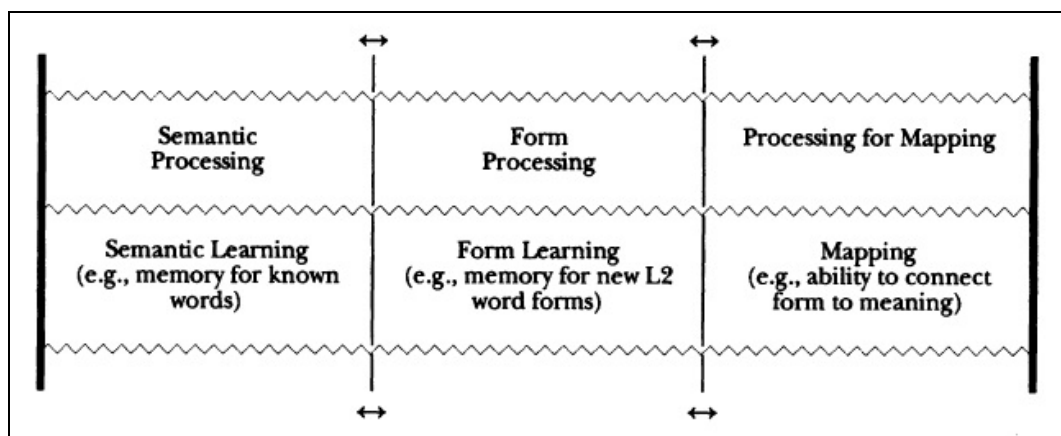


Figura 1.5. Componentes del aprendizaje léxico (Barcroft, 2003: 549)

A diferencia de en la L1, los aprendices de L2 tienen frecuentemente una representación semántica previa de las nuevas palabras, por su experiencia en la lengua materna (Barcroft, 2003: 546-547), y pueden producirse solapamientos “incorrectos” entre las dos lenguas; por ejemplo, un hablante de inglés que aprenda que en español *gratis* significa que algo no cuesta dinero (en inglés, *free*), podría inferir incorrectamente que un asiento no ocupado también es *gratis*, ya que en su L1 se emplea la misma palabra en los dos casos. La función de la *elaboración*

⁶⁵ Traducción (nuestra): Cuando las demandas de procesamiento son suficientemente altas, (a) la elaboración semántica puede aumentar las tasas de aprendizaje de las propiedades semánticas (conceptuales) de las palabras y al mismo tiempo disminuir los índices de aprendizaje de sus propiedades estructurales, y (b) la elaboración estructural puede simultáneamente aumentar las tasas de aprendizaje de las propiedades estructurales de las palabras nuevas y disminuir los índices de aprendizaje de las propiedades semánticas de dichas palabras.

semántica es reparar estos desajustes, que exigen concentrarse en las propiedades semánticas de la palabra. Por otro lado, la *elaboración estructural* se da cuando se precisa concentración en las propiedades formales o estructurales de la palabra.

La tesis de Barcroft (2003) es que en L2 la incorporación con éxito de nuevas palabras depende más de la codificación de las propiedades formales, que de las semánticas:

increasing semantically oriented processing results in less effective initial-stage L2 lexical acquisition because the semantically oriented processing exhausts resources that could otherwise be used for word-form encoding and mapping, which are components of the word learning that are central to successful L2 lexical acquisition (Barcroft, 2003: 547)⁶⁶.

Así pues, según este modelo, dependiendo de cuál sea el tipo de procesamiento, así será el tipo de aprendizaje; es decir, el procesamiento semántico conlleva mayor aprendizaje del componente semántico.

Barcroft (2006) apoya la hipótesis del agotamiento de recursos por *output* (*RDO: Resource Depletion for Output hypothesis*): no todo tipo de producción de *output* resulta positivo a la hora de valorar el aprendizaje; la producción puede tener un efecto negativo si no conlleva análisis, como ocurre, por ejemplo, con copiar la palabra nueva que estamos intentando memorizar:

copying a target word may exhaust processing resources that otherwise could be directed toward encoding the target word form and establishing new form-meaning mappings. The hypothesis does not exclude the possibility that producing a word to convey meaning may facilitate vocabulary learning. [...] What remains in question is the effect of simply copying target words, a form of output without access. The RDO hypothesis predicts negative effects for this type of output (Barcroft, 2006: 488-489)⁶⁷.

⁶⁶ Traducción (nuestra): el aumento del procesamiento orientado semánticamente implica una etapa inicial de adquisición léxica en L2 menos efectiva porque el procesamiento orientado semánticamente agota los recursos que, de otra forma, podrían emplearse en la codificación y las asociaciones de la forma de la palabra, componentes del aprendizaje de palabras que son fundamentales para el éxito en la adquisición léxica en L2.

⁶⁷ Traducción (nuestra): copiar una palabra estímulo puede agotar los recursos de procesamiento que de otro modo podrían dirigirse hacia la codificación de la forma de la palabra y el establecimiento de nuevas asignaciones entre forma y significado. La hipótesis no excluye la posibilidad de que la producción de una palabra para comunicar significados pueda facilitar el aprendizaje de vocabulario. [...] Lo que se cuestiona es el efecto de simplemente copiar las palabras, una forma de *output* sin acceso [al significado]. La hipótesis del agotamiento de recursos por *output* predice los efectos negativos de este tipo de *output*.

1.6. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El aprendiz de L2 debe desarrollar una serie de estrategias de aprendizaje que le permitan conseguir un dominio efectivo de la lengua y lo hagan responsable de su propio aprendizaje, de manera que sea un usuario independiente y autónomo, tal y como recoge el *MCEER* (Consejo de Europa, 2002: 148). En este mismo documento se explica que “saber aprender” o la capacidad de aprender forma parte de las competencias generales del individuo y se puede concebir “como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento” (Consejo de Europa, 2002: 12); y evidentemente varía dependiendo de la persona, de su experiencia acumulada, de sus conocimientos, destrezas y habilidades, de su capacidad para enfrentarse a lo desconocido. Además hay que tener en cuenta el perfil del alumno y su estilo de aprendizaje: visual, auditivo, etc., pues condicionará la elección de estrategias para realizar una determinada tarea.

Las estrategias fueron, en primer lugar, descritas en el marco de los estudios sobre el aprendizaje en general y después en los de segundas lenguas en particular. O'Malley y Chamot (1990: 44-47) las clasifican en: (1) **cognitivas**, (2) **metacognitivas** y (3) **socioafectivas**, dependiendo del nivel o tipo de procesamiento involucrado en el proceso de aprendizaje. Las primeras implican la manipulación de información en una tarea intermedia cuyo objetivo es el aprendizaje; por ejemplo, el análisis, la transformación o la síntesis del material, llevados a cabo por inferencia, deducción de significados por el contexto, elaboración de la información o relación de nuevos conceptos con otros ya conocidos. Las estrategias metacognitivas sirven para supervisar el proceso, incluyen la planificación, el seguimiento y la evaluación de la actividad de aprendizaje. Las socioafectivas tienen que ver tanto con la interacción con otros hablantes como con el control de los procesos afectivos en el aprendizaje; por ejemplo, las relaciones interpersonales para conseguir un objetivo conjunto, ya sea resolver un problema, obtener información, etc. (aprendizaje cooperativo); o pedir aclaraciones, o incluso controlarse uno mismo para reducir la posible ansiedad.

Oxford (1990) propone una clasificación más operativa que la de O'Malley y Chamot. Las estrategias de aprendizaje que involucran directamente a la lengua, es decir, que requieren su procesamiento mental, son las **estrategias directas**, y las que apoyan y ayudan al aprendizaje de la lengua sin implicarla directamente son las **indirectas**, que, a su vez, se clasifican en metacognitivas, afectivas y sociales (1990: 135-148). Las metacognitivas son las que sirven para supervisar

conscientemente el proceso de aprendizaje, incluyen la organización, la planificación y la evaluación. Las afectivas sirven para controlar las emociones, las actitudes y las motivaciones; un sentimiento negativo puede retrasar o impedir el progreso, mientras que uno positivo es capaz de hacer que el aprendizaje sea más eficaz y agradable (Oxford, 1990: 140). Estas estrategias incluyen disminuir la ansiedad, animarse a uno mismo y controlar las emociones. Las estrategias sociales tienen que ver con la interacción con otras personas para mejorar el conocimiento de la L2; son pedir aclaraciones o verificar lo aprendido; cooperar y empatizar con los demás hablantes, a través del conocimiento de su cultura.

Las estrategias que nos interesan más aquí por estar relacionadas directamente con el uso de la lengua meta son las **directas**. Oxford (1990: 37-51) las divide en estrategias de memorización, cognitivas y de compensación. (1) Las estrategias de **memorización** o nemotécnicas ayudan al aprendiz a almacenar y a recuperar la información nueva, y se pueden concentrar en cuatro grupos:

a. Crear vínculos mentales: agrupar (por tipo de palabra, tema, función, similitud u oposición, etc.), asociar la información nueva con lo ya conocido, incluir nuevas palabras en un contexto (ya sea una oración significativa, una conversación, una historia).

b. Aplicar imágenes y sonidos: utilizar imágenes para recordar objetos, conceptos abstractos o incluso las letras de una palabra; mapas semánticos que representen la relación entre palabras; palabras clave y representar los sonidos en la memoria.

c. Repasar de forma ordenada y estructurada, de manera que la información nueva se vuelva familiar para el aprendiz.

d. Utilizar acción, movimiento, ya sea una respuesta física o técnicas mecánicas, como agrupar las tarjetas con las palabras ya aprendidas, u organizar el material de estudio en diferentes secciones del cuaderno.

Estas estrategias nemotécnicas están basadas en principios sencillos, relacionados con el significado; las asociaciones que se crean son personales y deben ser significativas para el aprendiz. Son más eficaces si se utilizan al mismo tiempo (2) estrategias **cognitivas**, que son las que implican algún tipo de manipulación o transformación de la lengua meta y le permiten al aprendiz entender y producir mensajes en la L2 de muchas formas diferentes. Son cuatro:

a. Practicar: repetir, ya sea oír algo varias veces, ensayar, imitar al hablante nativo; practicar con el sistema de sonidos (pronunciación, entonación) y escritura;

reconocer y emplear fórmulas y patrones fijos, como saludos, despedidas, etc.; combinar elementos conocidos en secuencias mayores; y practicar en contextos naturales, como una conversación, la lectura de un libro, la escritura de un correo electrónico, etc.

b. Recibir y enviar mensajes: comprender rápidamente la idea del texto o buscar detalles concretos; y usar técnicas para comprender y producir mensajes de forma eficaz.

c. Analizar y razonar: razonar de forma deductiva: aplicar las reglas conocidas a las nuevas formas; analizar las partes de una expresión para deducir su significado; comparar contrastivamente los sonidos, el vocabulario y la gramática de la L1 y la L2 para establecer similitudes y diferencias; traducir y transferir de la L1 a la L2 (lo que también puede provocar errores de interlengua).

d. Estructurar el *input* y el *output* por medio de notas o resúmenes y destacando la información más importante.

(3) Las estrategias de **compensación** permiten al aprendiz utilizar la L2 – comprender y producir– a pesar de sus carencias o limitaciones de conocimientos de gramática y, sobre todo, de vocabulario. Son dos:

a. Adivinar (o inferir) de forma inteligente mientras se lee o se escucha: usar las “pistas” lingüísticas y de cualquier otro tipo, como el contexto, la situación, la estructura del texto, las relaciones interpersonales, el tema, el conocimiento del mundo, etc.

b. Superar limitaciones al hablar y al escribir: usar la lengua materna, pedir ayuda a alguien, usar gestos y mímica en vez de la forma lingüística, evitar la comunicación parcial o totalmente anticipándose a la dificultad, elegir el tema de conversación, alterar el mensaje omitiendo lo que no se sabe decir, inventar palabras y usar un circunloquio o un sinónimo.

Está claro que algunas de estas estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental. Si bien, como indica Schmitt (1997: 205), la clasificación de Oxford (1990) no sirve para describir adecuadamente las estrategias específicas empleadas para aprender vocabulario por varios motivos; en primer lugar porque no recoge el tipo de estrategia utilizada por el aprendiz cuando trata de descubrir el significado de una palabra nueva sin recurrir a los conocimientos de otra persona y, además, es difícil aplicar la clasificación ya que es posible situar algunas de las estrategias en más de un apartado. Aunando taxonomías previas, Schmitt (1997: 206-217)

propone una clasificación en dos grandes grupos, específicamente centrada en las estrategias de aprendizaje de vocabulario.

(1) Estrategias para descubrir el significado de una palabra, ya sea por sí mismo (análisis de las partes del discurso, de las partes de la palabra; uso del diccionario bilingüe o monolingüe, de tarjetas de vocabulario *–flashcards–*, etc.) o pidiendo ayuda (traducción, paráfrasis, oración que la incluya) a otra persona (el profesor, un compañero) *–las segundas son estrategias sociales–*.

(2) Estrategias para consolidar el significado de una palabra, que a su vez pueden ser sociales (estudiar y practicar el significado en grupo, con el profesor o interactuar con hablantes nativos), de memorización (asociar el significado de la palabra con una imagen, relacionar la palabra con una experiencia personal, con sinónimos y antónimos, crear mapas semánticos, agrupar palabras, utilizarlas en una oración, estudiar la ortografía y el sonido, decirlas en voz alta, parafrasear el significado, estudiarlas en una frase hecha, etc.), cognitivas (repetir la palabra de forma oral o escrita, tomar apuntes en clase, confeccionar listas o tarjetas de palabras, utilizar un cuaderno de vocabulario, etc.) y metacognitivas (autoevaluarse, estudiar varias veces la palabra, repasar, omitir la palabra desconocida, etc.).

Ahora bien cabe preguntarse qué estrategias emplean realmente los aprendices de una L2 cuando trabajan con el vocabulario. En este sentido varios autores recogen resultados de encuestas realizadas entre sus estudiantes (McCarthy, 1990; Schmitt, 1997; Sifrar Kalan, 2001): consultar diccionarios bilingües, inferir significados por el contexto, preguntar a los compañeros el significado, repetir en voz alta la palabra y escribirla, estudiar la ortografía y tomar apuntes en clase, se encuentran entre las estrategias más utilizadas.

La importancia del estudio de las estrategias de aprendizaje reside en la posibilidad de enseñarlas explícitamente en el aula de L2 y que así el alumno se entrene con ellas para aplicarlas efectivamente, de manera que consiga, entre otras cosas, aprender gran cantidad de unidades léxicas por sí mismo⁶⁸. Higuera García (2004a: 20-22) resalta la relevancia de entrenar a los aprendices en dos de ellas, que, no por casualidad, son dos de las más utilizadas: (1) el manejo del diccionario

⁶⁸ Suárez Superviola y Varela Méndez (2002) proponen una actividad para enseñar vocabulario contextualizado en inglés como L2, en la que además incorporan el desarrollo de ciertas estrategias de aprendizaje; se podría añadir la reflexión del aprendiz para que fuera consciente del empleo que está haciendo de estas estrategias. Sifrar Kalan (2001) sí que incorpora la reflexión sobre las estrategias que suelen emplear los aprendices; de hecho, uno de los objetivos que consigue es que conozcan sus estrategias personales y tomen conciencia de ellas, además de compartirlas con el resto del grupo.

y, sobre todo, cuándo conviene consultarlo; y (2) la deducción por el contexto. Esta última ha sido muy estudiada por Nation (2001), quien incluso propone cinco pasos para aprender a hacerlo (2001: 257; véase una aplicación de estos pasos en Higuera García, 2004a: 21-22 y en Thornbury, 2002: 148-149): (1) determinar el tipo de palabra que es; (2) observar el tipo de palabras que aparecen a su alrededor; (3) analizar todo el texto para buscar más información; (4) inferir el significado; (5) comprobar la hipótesis analizando el tipo de palabra que es, ver si encaja en el contexto, etc. y finalmente buscarla en el diccionario para asegurarse de que la inferencia es correcta.

En nuestro experimento la propia mecánica de los ejercicios conseguirá que los sujetos pongan en práctica algunas de estas estrategias. Siguiendo la clasificación de Schmitt (1997), emplearán estrategias para descubrir el significado de una palabra por sí mismos (1) cuando las busquen en el diccionario monolingüe, que incluye una definición o un sinónimo; (2) si tratan de deducir el significado de las unidades léxicas por el contexto en el que están insertas; y también estrategias para consolidar el significado, ya sean de memorización: (3) al utilizar la palabra en una oración que responda a la pregunta que les planteamos; cognitivas: (4) cuando la escriban al lado de la definición o del ejemplo correctos; y metacognitivas: (5) al practicar y repasar varias veces el significado de las palabras estímulo. Sin duda, habrá alumnos que empleen más estrategias que los ayuden a descubrir y retener los significados, dependiendo de su propia experiencia como estudiantes, sus habilidades y destrezas, etc.

1.7. LOS FACTORES PERSONALES Y LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DEL APRENDIZ

Como decíamos al inicio de apartado anterior, hay una serie de diferencias individuales que pueden condicionar de alguna manera el aprendizaje de la L2, en general, y el dominio del vocabulario, en concreto.

Desde la dimensión psicológica (Ellis, 1997: 73-78), podemos estudiar la influencia de factores afectivos como la personalidad, que determinará el grado de ansiedad que experimenta el aprendiz o su predisposición para correr riesgos en el uso de la L2; y la autoimagen, es decir, la visión que cada uno tiene de sí mismo.

Muy relacionado con la personalidad está el estilo de aprendizaje, que condiciona el aprovechamiento que el estudiante realiza de la tarea propuesta, el tipo de *input* con el que le parece más fácil trabajar, etc.

Un tercer factor es la aptitud para las lenguas: conjunto de habilidades o capacidades que posibilita el proceso, en este caso, de aprender una lengua. Ellis (1997: 74) enumera los componentes de esta aptitud, que parece ser parte de la inteligencia, pero que tiene sus propias características.

(1) Habilidad para la codificación de los fonemas, para identificarlos y así poder recordarlos.

(2) Sensibilidad gramatical, por ejemplo, tener la habilidad para reconocer la función gramatical que desempeña una palabra en una oración.

(3) Habilidad para aprender la lengua de forma inductiva, por ejemplo, identificar las relaciones que se establecen entre la forma y el contenido.

(4) Capacidad de aprender de memoria por medio de la asociación entre estímulos.

En los estudios experimentales realizados en los años cincuenta y sesenta, los aprendices que obtuvieron buenos resultados en las pruebas de aptitud lingüística fueron los que consiguieron mayores niveles de dominio de L2.

Ahora lo más interesante sería comprobar, según señala Ellis (1997: 74), cómo influye esa aptitud en el desarrollo de la interlengua, y también cómo los diferentes componentes de la aptitud están implicados en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje: por ejemplo, (1) la codificación fonética será importante a la hora de procesar el *input* oral, (2) la sensibilidad gramatical y (3) la habilidad para aprender de forma inductiva, lo serán para construir la interlengua; y (4) la memoria ayudará a la retención del vocabulario.

Un cuarto factor es la motivación: las actitudes y razones que determinan el grado de esfuerzo que los aprendices realizan para dominar la L2. Dependiendo del origen del motivo, se han identificado varios tipos de motivación.

Desde el punto de vista de la psicología social, la motivación puede ser **instrumental**, que está asociada a intereses de tipo práctico, generalmente, al mundo laboral o académico (aprobar un examen, conseguir un trabajo, acceder a la universidad, etc.); o **integradora**, que se asocia más a intereses de tipo sociocultural, pues pone el énfasis en la interacción con los hablantes nativos con un fin social y afectivo. Estos dos conceptos proceden del modelo teórico desarrollado por Lambert y Gardner en sus estudios sobre el aprendizaje del francés en la zona anglófona de Canadá (Gardner, 1985: 11); no son excluyentes ni son las dos únicas orientaciones que pueden estimular la motivación: hay otras,

como la **asimiladora** –cuando el objetivo es ser como los hablantes de la L2–, la **manipuladora** o maquiavélica –cuando se quiere aprender la L2 para manipular o dominar a sus hablantes nativos–, la **resultativa** –cuando la motivación es el propio éxito logrado en el mismo aprendizaje⁶⁹ (Ellis, 1997: 75)–, etc.

Desde la psicología educativa, la motivación puede ser **extrínseca** e **intrínseca**; en la primera, debe haber una fuente externa de motivación, bien sea la de lograr una meta laboral, bien sea la de aprobar un examen o cumplir un requisito académico, o evitar un castigo.

La motivación **intrínseca** se da cuando hay un interés personal por aprender la lengua como finalidad última; es decir, la motivación es hacia el proceso de aprendizaje y las tareas que este conlleva y el aprendiz “no se preocupa por las actitudes hacia la comunidad de la lengua meta” (Tragant y Muñoz, 2000: 84).

Estos tipos de motivación deben considerarse complementarios y no excluyentes; lo habitual es que un estudiante esté motivado por varias razones, por ejemplo, un aprendiz de inglés como L2 con fines académicos (motivación instrumental) que viva en los Estados Unidos, probablemente también tenga un interés en entender y formar parte de la cultura y la comunidad de habla (Brown, 1980: 115). Además la motivación es algo dinámico, varía en el sujeto dependiendo del momento, el contexto, la tarea, etc.

La edad es otro factor que condiciona el aprendizaje (Larsen-Freeman y Long, 1994: 139-152; 182-183), aunque muy controvertido: para algunos investigadores el aprendizaje de la L2 puede realizarse con éxito tanto si se empieza a estudiar de niño como si se hace de adulto; e incluso algunos afirman que el adulto avanza más rápidamente gracias a su capacidad analítica; pero el adulto parece estar en desventaja en el nivel fonético, al menos –esto podría tener que ver con la lateralización o especialización de los hemisferios cerebrales–. Ullman (2001b: 108) afirma que la edad afecta más, desde un punto de vista negativo, a la gramática que al léxico que no tiene función gramatical.

En nuestro experimento, analizaremos la influencia en el aprendizaje del vocabulario de algunos de los factores individuales aquí comentados. Como suele ocurrir en todos los casos, la mayor parte de los informantes estudia español como

⁶⁹ Los estudiantes que aprenden con éxito una lengua pueden sentirse más o menos motivados para el aprendizaje, dependiendo del contexto. Ellis (1997: 73-74) explica que en Canadá es posible que los anglohablantes que aprenden francés intensifiquen su relación con la cultura francófona; pero, sin embargo, en California el aprendizaje del inglés puede llevar a las mujeres mejicanas a vivir situaciones de discriminación, que les harán valorar negativamente la cultura americana.

L2 por diferentes razones, y la motivación, por lo tanto, no es de un único tipo. Tanto la L1, la edad como el nivel de español son homogéneos en la muestra de sujetos; así que no forman parte de las variables estudiadas y con las que hemos formulado las hipótesis de trabajo.

1.8. LUGAR QUE OCUPA LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO EN LAS DIFERENTES METODOLOGÍAS

El vocabulario, a pesar de ser uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de una L2 y que mayores dificultades arrastra (Salazar García, 1994: 165; Slagter, 1988: 3), ha tenido un tratamiento muy diferente según la propuesta didáctica empleada. A continuación, ofrecemos un breve panorama de esta evolución (véase Salazar García, 1994; Zimmerman, 1997; *Diccionario de términos clave de ELE*).

El **método**⁷⁰ **gramática-traducción**, utilizado por primera vez para enseñar lenguas modernas en las escuelas públicas de Prusia, a finales del XVIII, era un calco de la práctica habitual en las clases de latín y griego: explicaciones detalladas de la gramática en la L1, memorización de paradigmas y empleo del diccionario bilingüe, cuyo fin era traducir textos extensos de autores literarios clásicos. Se daba por hecho que el aprendiz nunca utilizaría la L2. El vocabulario se aprendía mediante la memorización de listas de palabras y durante todo el siglo XIX su enseñanza se basó en la definición y la etimología. Este método dominó el panorama hasta principios del siglo XX en Europa y los Estados Unidos, si bien no le faltaron críticas, centradas en la defensa de la lengua oral y el rechazo de las listas de vocabulario arcaico.

Durante la segunda mitad del XIX se desarrolló en varios países europeos una corriente de oposición y hacia 1880 el **movimiento de reforma**, encabezado por H. Sweet, sentó las bases para el desarrollo de nuevas propuestas. El movimiento no se tradujo en un método, pero sí hizo contribuciones importantes.

⁷⁰ El *Diccionario de términos clave de ELE* define *método* como “un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos” (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm) y el *enfoque* es “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica”; está basado en unos principios teóricos que proceden de la teoría sobre la lengua y su aprendizaje, y establece la base teórica que fundamenta el método (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm).

Ofrece unos principios metodológicos para seleccionar y limitar el material que se debe enseñar, distribuyéndolo en las cuatro destrezas y graduándolo de lo más simple a lo más complejo. Rechaza la traducción, enfatiza la importancia de la lengua hablada (el modelo de habla y no la gramática es fundamental) y del entrenamiento fonético⁷¹. El vocabulario es presentado por su relación con la realidad, se seleccionaba de acuerdo con los criterios de simplicidad y utilidad – aunque Sweet ya se planteó la posibilidad de confeccionar listas basadas en criterios estadísticos–, y se evitaban listas de palabras y oraciones descontextualizadas.

Gracias al movimiento de reforma surgen a finales del XIX nuevas propuestas, entre ellas el **método natural**, basado en la convicción de que la L2 se aprende igual que la L1 y empleado por L. Sauveur a finales de la década de 1860 en su escuela en Boston; se centraba en la interacción oral en la lengua meta, por medio de intercambios (pregunta-respuesta) entre profesor y alumno –donde la repetición desempeña un papel importante–; y se evitaba el uso de la lengua materna con la ayuda de gestos, dibujos y objetos.

El representante más conocido de este método es el que se extendió por el mundo gracias a las academias de idiomas de M. Berlitz: el **método directo**, el cual otorga absoluta prioridad a la lengua oral. Según sus principios, se debe enseñar vocabulario de uso cotidiano, siempre utilizando la L2 y no la traducción, con la demostración de objetos y dibujos (vocabulario concreto) y la asociación de ideas (vocabulario abstracto).

Entre los años veinte y treinta nace en los Estados Unidos y en el Reino Unido el **método de la lectura** (ya sea intensiva o extensiva), centrado en la comprensión lectora, que propone incrementar el léxico del aprendiz a través de las lecturas graduadas y de la redacción de composiciones libres en las que se incluyan las palabras aprendidas. Algunas de las aportaciones de este método a la didáctica de lenguas tienen que ver directamente con la enseñanza del vocabulario: (1) el control del vocabulario como medio para calibrar la dificultad de un texto y (2) la elaboración de lecturas simplificadas o graduadas. M. West enfatizó la importancia del vocabulario y su uso en el aprendizaje de una lengua, y propuso la elaboración de listas de palabras frecuentes. En este sentido destaca el vocabulario básico elaborado por C. K. Ogden e I. A. Richards: *Basic English*, publicado en

⁷¹ De hecho, el Alfabeto Fonético Internacional se estableció en 1886 y también se funda la Asociación Fonética Internacional. En ese momento la fonética nace como disciplina.

1930 y revisado en 1968; y el de M. West y H. Palmer de 1953: *A general service list of English words*, ambos utilizados en la enseñanza del inglés⁷².

El primer proyecto, *Basic English*, tenía dos objetivos: (1) crear una provisión de una lengua mínima que se pudiera usar en todo el mundo, y (2) diseñar un curso de inglés introductorio para estudiantes extranjeros. Ya que el listado no podría incluir todas las formas de la lengua inglesa, su idea era que al menos solo incluyera palabras que se utilizaban normalmente: “although their scheme will not embrace full English, it will at least not be un-English” (Carter y McCarthy, 1988: 2). Esta lista de inglés básico incluía 850 palabras, pero más de 12 400 significados.

El proyecto de West y Palmer constaba de 2000 palabras seleccionadas teniendo en cuenta la frecuencia y la prominencia de los significados y los usos, información procedente de un corpus de entre dos y cinco millones de palabras, y también el criterio de la universalidad, es decir, que las palabras fueran útiles en todos los países; y su utilidad dependiendo de los temas de conversación en los que se podrían utilizar y en términos del valor de la definición.

Al mismo tiempo que el método de lectura, en el Reino Unido se desarrolla el **método situacional** basado en procedimientos orales, que defiende la práctica de estructuras básicas en contextos situacionales significativos, en las cuales se presentan, de forma controlada, las nuevas palabras y estructuras. Así pues el vocabulario debe aparecer contextualizado en oraciones dentro de una situación que se ilustra con apoyos gráficos (objetos reales, dibujos). Se hace hincapié en la selección, la gradación y la presentación de las estructuras de la lengua. Por primera vez, el vocabulario es considerado uno de los aspectos más importantes de la enseñanza de segundas lenguas y se dio prioridad al desarrollo de una base científica y racional para seleccionar el contenido léxico de los cursos de lengua (Zimmerman, 1997: 10).

A lo largo de estos años el diccionario bilingüe se convirtió en un instrumento útil. Hay una tendencia a abandonar el aprendizaje por memorización, y a implantar el aprendizaje por utilización de las unidades léxicas. Destaca el papel de las relaciones que se establecen entre las palabras, que no son unidades aisladas, sino que funcionan como un todo, y el aprendizaje de las mismas confiere al estudiante fluidez en la lengua meta.

⁷² Véase el apartado que Carter y McCarthy (1988: 1-11) dedican a los fundamentos de estas listas de palabras frecuentes.

Hacia finales de los años cincuenta aparece en los Estados Unidos el **método audiolingüe, audiolingüístico o audiooral**, que parte de la concepción de la lengua de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, y del conductismo como teoría de aprendizaje. La práctica oral, junto con el dominio de las estructuras básicas, ocupan un lugar preeminente. Sin embargo, el léxico queda relegado (Puche, 1990: 8-9): los propios pedagogos pensaban que no se podía enseñar de manera sistemática, sino que los estudiantes debían aprenderlo y practicarlo fuera del aula (Allen, 1983: 3).

Por medio de un diálogo modelo o una pequeña historia, se introducían nuevas palabras asociadas con esquemas estructurales (y no como elementos con un valor comunicativo en sí mismos); los aprendices debían memorizar y repetir ese diálogo, cuidando la pronunciación y la entonación. Se seleccionaban algunas estructuras y se elaboraban tablas de sustitución con los diferentes elementos del mismo paradigma que podían aparecer en una determinada estructura lingüística: las unidades léxicas eran las variables que debían ser insertadas en las posiciones apropiadas –pero no hay que olvidar que estas actividades, generalmente, se podían resolver con éxito aún sin conocer el significado de las oraciones–, y finalmente se realizaban ejercicios de corte estructural, como los de repetición o *drills*⁷³, los de rellenar huecos o los de transformación.

A pesar de todo, la importancia que cobra la instrucción programada acaba afectando también a la enseñanza del léxico, que basaba la secuenciación en la frecuencia estadística de las palabras –de aquí nacen las listas de “vocabulario nuclear”, destinadas a los niveles iniciales, de las que hemos hablado antes–.

Desde finales de los sesenta y principios de los setenta el método audiolingüe comienza a ser cuestionado, aunque siguió vigente mucho más tiempo⁷⁴. La pragmática, la etnografía del habla y la lingüística del texto destacaron la función social de la lengua y la gramática generativa⁷⁵ puso en entredicho las tesis conductistas. La gramática y el vocabulario pasan a ser medios al servicio de la comunicación.

⁷³ El principio de aprendizaje de un comportamiento como es el uso de la lengua, siguiendo la corriente conductista, es la repetición y el refuerzo hasta que se adquiera o automatice el hábito; un ejemplo de ello son los ejercicios gramaticales mecánicos de repetición o *drills*.

⁷⁴ Algunas de sus prácticas pueden rastrearse incluso hoy en día en el método de enseñanza de inglés Vaughan Systems (www.grupovaughan.com).

⁷⁵ Chomsky publica en 1957 *Syntactic structures*, que revoluciona la lingüística teórica.

A partir de mediados de los setenta se implantó el **programa nociofuncional** –primera manifestación del enfoque comunicativo– en la enseñanza del inglés, y el Consejo de Europa elaboró el *Un nivel umbral* para varias lenguas europeas⁷⁶, que influyó en la generalización del **enfoque comunicativo** o **enseñanza comunicativa de la lengua**. El proyecto del Consejo de Europa se centraba en los contenidos de la instrucción, más que en la metodología empleada; y el léxico se presenta agrupado por campos nocionales: “nociones específicas” como “identificación personal”, que incluye “nombre”, “dirección o residencia”, “número de teléfono”, “fecha y lugar de nacimiento”, “edad”, “sexo”, “estado civil”, “origen”, “profesión, trabajo”, “familia”, “religión”, etc.; “casa y hogar”, que a su vez incluye “tipos de vivienda”, “habitaciones e instalaciones”, “muebles y ropa de cama”, “alquiler”, etc. (Slagter, 1979: 65-89).

Se empezaron a utilizar diversos tipos de actividades comunicativas para incidir en la automatización de contenidos morfosintácticos y léxicos. La enseñanza de la L2 se centra en la comunicación y en el acto de habla, por lo que priman las funciones comunicativas del lenguaje: la fluidez frente a la corrección. El léxico, la sintaxis y la pronunciación son medios para conseguir el fin de la comunicación interpersonal o alcanzar la competencia comunicativa.

En la década de los ochenta surge un amplio número de propuestas didácticas que utilizan la tarea como unidad básica de organización curricular y se engloban bajo el epígrafe de **método de trabajo** o **enfoque por tareas**⁷⁷, que integra el diseño curricular, la metodología y la evaluación en un proceso. El sílabus incluye contenidos, instrumentos metodológicos y procesos necesarios para la consecución de los objetivos y, sobre todo, está centrado en el alumno y en sus necesidades. Una de las propuestas didácticas es la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT), en la que el punto de partida de la unidad es un tema o área de interés –por lo que el componente léxico recibe una gran atención desde el inicio–, a partir del cual se especifican los objetivos comunicativos y se programa la tarea final, que incluye la evaluación como parte del proceso de aprendizaje.

⁷⁶ P. J. Slagter realizó la versión española de *Threshold Level*, y fue publicada en 1979 (Slagter, 1979). Posteriormente, en 2007, la revista *MarcoELE* lo publicó en el n.º 5 (http://www.marcoele.com/num/5/nivel_umbral.pdf).

⁷⁷ La tarea es una forma de trabajo, por lo que no podemos hablar de método. El método, según Nunan (1989: 2), tiende a presentarse como “una propuesta cerrada, con su propio conjunto de principios y procedimientos operativos y con la especificación de una serie de tareas de aprendizaje preferidas”. Tampoco es propiamente dicho un enfoque, solo un plan o unidad de trabajo con un objetivo claro.

Existen tareas centradas en el aprendizaje del vocabulario que actúan como tareas posibilitadoras, destinadas a suministrar el léxico necesario al estudiante y capacitarlo para la tarea final.

En los noventa aparece el llamado “**enfoque**” léxico, a raíz de la publicación del libro *The lexical approach* de M. Lewis (1993) –a pesar del nombre, no es un enfoque en sentido estricto, en el que se fundamente ningún método–. Su aportación más importante fue resaltar la importancia del vocabulario como algo básico para la comunicación, pero sin que deba sustituir a la gramática. El componente fundamental del aprendizaje de una L2 son las palabras y las combinaciones de palabras, y no tanto la gramática, las funciones o los conceptos (Richards y Rodgers, 1998: 133); así que es imprescindible que el alumno aprenda y se familiarice con unidades léxicas complejas o “trozos” (*chunks*)⁷⁸, ya sean palabras o conjuntos de varias palabras (*polywords*), solidaridades léxicas (*collocations*), expresiones fijas y semifijas, frases hechas, expresiones que organizan un texto⁷⁹... El dominio de estas unidades de palabras múltiples facilita la producción de la lengua y otorga fluidez al estudiante de L2, ya que a partir del aprendizaje de ellas pasa a percibir patrones sintácticos y morfológicos. Aunque este enfoque no cuenta con una teoría coherente de aprendizaje que pueda aplicarse en la enseñanza de lenguas, sí hay que reconocer su contribución a la consolidación de la enseñanza del léxico en L2 de forma contextualizada y también las ideas aportadas para llevarlo a la práctica en el aula (Lewis, 1997a; 1997b).

Este breve recorrido por las diferentes propuestas didácticas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas refleja el tratamiento tan diverso que se le ha dado al léxico y las también variadas propuestas didácticas utilizadas. No hay que olvidar que prácticamente hasta la década de los noventa ni la investigación sobre el léxico ni la metodología para enseñarlo fueron una prioridad.

⁷⁸ Véanse, sobre todo, los trabajos de Higuera García (1997; 2004b); Gómez Molina (1997; 2004b; 2004d); Thornbury (2002: 115-128); Alonso Raya (2003) también propone actividades con colocaciones.

⁷⁹ Lewis (1997b: 255-260) ofrece ejemplos de todos estos tipos de unidades léxicas complejas: *polyword: on the other hand* (“por otro lado”); *collocation: rancid butter* (“mantequilla rancia”) o *to dissolve the mixture in water* (“disolver la mezcla en agua”); *institutionalised utterances: I'll give you a ring* (“Te llamaré”); *sentence frames and heads: Secondly..., and finally* (“En segundo lugar..., y finalmente”).

1.9. CRITERIOS DE SELECCIÓN LÉXICA

En el capítulo 6 del *MCER*, titulado “El aprendizaje y la enseñanza de la lengua” (Consejo de Europa, 2002: 129-154), y específicamente en el apartado dedicado al desarrollo de las competencias lingüísticas, hay un epígrafe (§ 6.4.7.3) sobre cómo se debe realizar la selección léxica en la elaboración de exámenes, manuales, programas y, añadimos nosotros, actividades; y se ofrecen cuatro posibilidades para llevar a cabo esta tarea:

1. Elegir palabras y frases clave:
 - en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos;
 - que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando.
2. Seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas.
3. Elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen.
4. No realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando este se encuentre realizando tareas comunicativas (Consejo de Europa, 2002: 149-150).

Entendemos que en la primera orientación la selección se realiza teniendo en cuenta la frecuencia y la eficacia o productividad de las unidades léxicas (Gómez Molina, 2000: 27); si no es así, quedaría a expensas de la intuición del docente o del creador de materiales: un método de selección arbitrario y subjetivo “basado exclusivamente en el azar y la fantasía”, como decían De Grève y Van Passel (1971: 106). En la segunda opción, si solo se usa el principio de frecuencia⁸⁰,

⁸⁰ Es cierto que la aplicación del concepto de frecuencia revolucionó el campo de la investigación: en concreto, nos referimos al corpus informatizado COBUILD, proyecto de la Universidad de Birmingham –dirigido por el profesor J. Sinclair–, en colaboración con la editorial William Collins, y aplicado en primer lugar a la creación del diccionario monolingüe *The Collins English Dictionary*, de 1979, destinado a aprendices de inglés como L2; luego elaboraron manuales y gramáticas de inglés. El corpus daba acceso a unos 20 millones de palabras (Carter y McCarthy, 1988: 58-59) tanto de textos orales como escritos. En español, el **Corpus de referencia del español actual (CREA)**, de la Real Academia Española (RAE), ofrece la posibilidad de acceder a más de 160 millones de formas (dato de mayo de 2008) –a través de la página web www.rae.es–, procedentes de textos escritos (libros, periódicos y revistas, de más de cien materias distintas) y orales (de radio y televisión, sobre todo), producidos en todos los países de habla española, desde 1975 hasta 2004; por lo tanto, representa todas las variedades del español contemporáneo. Por otra parte, la RAE también dispone de otro banco de datos: el **Corpus diacrónico del español (CORDE)**, de menos interés en el campo de la enseñanza del español, pues no recoge la lengua actual, sino que consta de 250 millones de registros (dato de abril de 2005) de toda la historia de la lengua (escrita), desde sus inicios hasta 1975. Otros corpus son el ARTHUS (Archivo de Textos Hispánicos de la Universidad de Santiago de Compostela),

resultará insuficiente, por muy objetivo que sea, ya que las palabras más frecuentes son las que menor contenido semántico poseen; si bien son las que primero deben enseñarse (Nation y Meara, 2002: 39). La tercera orientación parece solo posible cuando se trata de aprendices con un cierto nivel de L2; esta y la última, que consiste en no planificar, nos parecen las menos adecuadas desde el punto de vista didáctico.

En primer lugar, debemos considerar la diferencia entre la **frecuencia** y la **disponibilidad** (Benítez Pérez, 1994a: 326; Izquierdo Gil, 2003; López Morales, 1993: 13; Sánchez Gómez, 2005: 977-979). No se puede utilizar solamente el criterio de la frecuencia para medir la utilidad de las palabras; es insuficiente a la hora de establecer el léxico fundamental, ya que siempre serán más frecuentes las formas menos concretas y especializadas (por ejemplo, palabras de carácter funcional, como artículos, preposiciones, demostrativos, etc.) y, por lo tanto, también menos condicionadas por el tema del texto (Gómez Molina, 2004b: 793); y no solo estas unidades conforman el léxico que debe conocer el hablante de la lengua. El **vocabulario disponible** es el que se actualiza solo cuando en el discurso se satisfacen ciertos requisitos temáticos; así es posible que un hablante disponga de unidades que no utiliza frecuentemente: lo hará cuando el tema tratado las active⁸¹; las unidades más disponibles son los sustantivos.

El vocabulario disponible y el léxico básico forman el **léxico fundamental** de una lengua. El **léxico básico** es el conjunto de vocablos habitualmente utilizados por una comunidad de habla dada en todo tipo de discursos, tanto orales como escritos, de la vida cotidiana; su frecuencia, por lo tanto, es alta, ya que son palabras que aparecen en todo tipo de textos, independientemente de la temática. Y, por último, está el **léxico específico**, es decir, el conjunto de vocablos utilizados en situaciones de comunicación, orales y escritas, que implican la transmisión relevante de un campo de experiencias particular; por ejemplo, el léxico jurídico, comercial, administrativo, del turismo, etc. –son los tecnolectos que habrán de

que ha servido para crear la Base de Datos Sintácticos del español actual (BDS); el Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo y el Macrocorpus de la Norma Lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico (véase San Mateo Valdehita, 2005: 30).

⁸¹ Los estudios sobre disponibilidad léxica son imprescindibles para determinar el vocabulario disponible de una comunidad de habla. En el ámbito del español, López Morales coordina el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (www.dispolex.com), cuyo objetivo es la creación de diccionarios de disponibilidad léxica; si bien, se han abierto nuevas líneas de trabajo en el campo de la etnolingüística, la psicolingüística, la sociolingüística y la dialectología (Sánchez Gómez, 2005: 978).

trabajarse en el área de enseñanza de lenguas con fines específicos– (Gómez Molina, 2004b: 794).

Los métodos estadísticos de análisis nos ofrecen, sin duda, los datos más fiables para realizar la selección de palabras que el aprendiz de L2 debe incorporar, aunque no debemos olvidar las propias necesidades del alumno. Sin embargo, junto a la frecuencia, hay que tener en cuenta otros criterios, como el de la eficacia o **productividad** de la palabra (*coverage*) (Carter y McCarthy, 1988: 10; Harmer, 1991: 154-155; Nation, 2003b: 135-136): cuanto mayor capacidad de designación tenga una palabra más útil será, pues podrá sustituir a otras formas en determinados contextos; así, por ejemplo, tiene mayor valencia y es más productiva *flor* que *margarita*, *rosa* o *amapola*. La productividad también puede ser entendida como la propiedad que tienen determinadas palabras de generar otras, y también es otro criterio que se debe tener en cuenta a la hora de seleccionar el vocabulario (Varela, 2003: 573).

Otro criterio es la **dispersión** o rango de ocurrencia (Nation y Waring, 1997: 18), que es el uso de la palabra en diferentes tipos de texto y en textos que traten sobre diferentes temas⁸². Habrá que analizar también la **representatividad** (Nation y Waring, 1997: 18), es decir, comprobar que las palabras representen una amplia variedad de usos de la lengua. Varela (2003: 573) añade el criterio de la **universalidad**: primero se presentarán “palabras utilizadas en todos los países hispanos”.

De Grève y Van Passel (1971: 117-124) lo resumían así: la selección del vocabulario para elaborar materiales, exámenes, actividades, etc. no debe ser subjetiva, pero tampoco estrictamente objetiva (basada solo en la frecuencia estadística de las palabras); sino que ha de ser una **limitación objetiva corregida**, o sea, a los datos de frecuencias proporcionados por la estadística, hay que aplicarles determinadas “correcciones” basadas en la eficacia o productividad, la disponibilidad, la dispersión, o incluso en el nivel del aprendiz, las necesidades del grupo, etc. Este es el criterio de selección que se utiliza en casi todos los manuales destinados a aprendices de L2 (Martín Martín, 1999: 158).

⁸² De la Rosa Fernández (1997: 346) propone que, además de la frecuencia, sea la importancia del tema al que pertenezca la palabra, la que determine su grado de interés y, por lo tanto, la conveniencia o no de seleccionarla.

1.10. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Una vez analizados los criterios para seleccionar el vocabulario, pasamos a ver diferentes propuestas metodológicas. En el mismo capítulo 6 del *MCER* que mencionábamos antes se dedica un epígrafe (§ 6.4.7.1) a la reflexión sobre las formas a través de las cuales se espera o se exige que el aprendiz desarrolle su conocimiento del vocabulario de la L2:

- a) mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;
- b) mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;
- c) mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etcétera;
- d) presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);
- e) mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción;
- f) explorando campos semánticos y construyendo “mapas conceptuales”, etcétera;
- g) enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;
- h) explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);
- i) mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva) (Consejo de Europa, 2002: 148-149).

Estas posibilidades que enumera el *MCER* se recogen en las sugerencias metodológicas que proponen algunos autores para la enseñanza del léxico⁸³. Higuera García (1996: 118-123) recopila las siguientes:

(1) En las primeras etapas del aprendizaje lo importante es proporcionar el co-texto de una palabra, es decir, las palabras con las que suele aparecer, más que el contexto (cuya comprensión puede ser difícil, y quizá no sea tan significativo como pudiera parecer); ya que el aprendiz es capaz de contextualizarlas por sí

⁸³ Véanse los seis principios para enseñar vocabulario en L2 que recogen Beglar y Hunt (2005), basados en las sugerencias propuestas por Laufer, Meara y Nation (2005).

mismo. Además las primeras palabras se refieren a objetos concretos, que pueden presentarse con apoyos visuales (apartado d del *MCER*). Después, añade la autora, es conveniente que se practique el léxico en diferentes situaciones (apartado c); y de igual manera, Hulstijn (1997a: 215) señala que uno de los principios que se ha seguido en la enseñanza del vocabulario ha sido: “New vocabulary items should be presented in a meaningful context (preferably authentic or quasi-authentic contexts, preferably offering enough clues to allow learners to successfully infer their meaning)”⁸⁴. Meara afirma que una buena manera de hacerlo es aprenderse un titular de periódico que contenga la palabra nueva, ya que los titulares ofrecen un contexto significativo que hace que sea más fácil de recordar el significado de la nueva forma y además nos muestran cómo se utiliza: “The headlines provide a topical context that makes it easier to remember what the unknown word might mean and shows you how it is used” (Laufer, Meara y Nation, 2005: 4).

(2) A medida que se avanza en el conocimiento de la lengua, se deben presentar las relaciones existentes entre las unidades léxicas y sus capacidades combinatorias (apartado h). Se puede hacer por medio del trabajo con campos léxicos o asociogramas (apartado f), ya sean libres o guiados, que también sirven como preparación para actividades más complejas o para sistematizar el vocabulario de un tema (Lüning, 1996: 135-136); siempre teniendo la precaución de que no solo se trabaje con sustantivos: en los mapas semánticos deben aparecer palabras de todas las categorías (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, frases hechas, expresiones lexicalizadas, etc.). Las unidades léxicas se pueden analizar presentándolas en parrillas o tablas, ya sea por los semas de un grupo de ítems del mismo campo, por los significados que tiene una misma palabra dependiendo de las combinaciones en las que aparezca o por las posibilidades combinatorias. Las gradaciones semánticas se pueden presentar o practicar a través de escalas; y los árboles representan visualmente las relaciones de inclusión. Nation (2000) no recomienda presentar el vocabulario por campos semánticos, pues las interferencias que pueden producirse entre palabras que comparten rasgos semánticos dificultan la retención de las mismas pero sí utilizarlos cuando ya se conocen las palabras:

⁸⁴ Traducción (nuestra): Los nuevos elementos del vocabulario deben presentarse en un contexto significativo (preferentemente en contextos auténticos o casi auténticos, preferiblemente ofreciendo suficientes pistas como para permitir a los aprendices inferir su significado con éxito).

Once items have been reasonably well established, there is a good value in deliberately bringing the items together to see how they differ from each other and where the boundaries between them lie. Seeing items in contrast to each other can clarify their differences in meaning and use, but this contrast should not occur until one or both of them are firmly established (Nation, 2000: 9)⁸⁵.

(3) Se deben realizar actividades para ampliar el conocimiento de las unidades léxicas ya adquiridas (ampliación cualitativa del vocabulario), por ejemplo, teniendo en cuenta los contenidos culturales asociados a formas conocidas o las frases hechas en las que estas aparecen.

(4) Por último, la autora recuerda la necesidad de saber utilizar correctamente las unidades léxicas desde el punto de vista pragmático o discursivo, es decir, teniendo en cuenta un contexto superior al de la oración.

La primera propuesta del *MCEER* (apartado a), la simple exposición a textos auténticos con el fin de que el aprendiz incorpore palabras y expresiones hechas, principalmente, por medio de la lectura de textos sin instrucción alguna, cuenta con una amplia bibliografía (Coady, 1997b: 225-237), y tiene sus defensores y detractores. Krashen (1989) defiende que en L2 también se aprende vocabulario y ortografía por medio de la lectura –hecho que apoya su hipótesis del *input*–; Meara recomienda que los estudiantes lean algo nuevo cada día (Laufer, Meara y Nation, 2005: 4), ya que todo el vocabulario no se puede aprender en el aula.

Hulstijn (1992), en cambio, concluye que, en general, “the chance that L2 learners/readers remember the meaning of a word, occurring only once in a text which is being read for its content, is very small” (Hulstijn, 1992: 122)⁸⁶. Si bien es cierto que la **lectura extensiva**⁸⁷ es el método por el que los hablantes nativos aprenden la mayor parte de su vocabulario; cuando se trata de lectura extensiva en

⁸⁵ Traducción (nuestra): Una vez que las unidades léxicas se han aprendido razonablemente bien, es una buena práctica introducirlas juntas de forma deliberada para ver en qué se diferencian la una de la otra y dónde se encuentran los límites entre ellas. Contrastar las palabras entre sí puede aclarar sus diferencias de significado y uso, pero este contraste no debe plantearse hasta que una o ambas estén firmemente fijadas.

⁸⁶ Traducción (nuestra): la posibilidad de los aprendices/lectores de L2 de recordar el significado de una palabra que aparece una sola vez en un texto que estén leyendo por su contenido es muy pequeña.

⁸⁷ La **lectura extensiva**, por oposición a la lectura intensiva, se realiza con textos extensos y busca la comprensión global; es más “natural” fuera del aula y su objetivo es fomentar el hábito y el placer de leer. La **lectura intensiva**, por oposición a la extensiva, se realiza con textos breves y busca la comprensión total y pormenorizada; tiene lugar a través de la explotación didáctica de un texto en clase, generalmente, y lo que se busca es desarrollar en el lector una serie de habilidades relacionadas con el sistema de escribir, el reconocimiento de palabras y frases hechas, la gramática y el mensaje del texto (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 201; 206-207).

L2, el lector debería comprender un 95% –o incluso hasta un 98%, según Laufer (Laufer, Meara y Nation, 2005: 3), “Knowing 98% of the surrounding vocabulary is optimal for effectively guessing unknown words from context”⁸⁸; o Nation (2003b: 133)– del texto para ser capaz de inferir por el contexto el significado de las palabras desconocidas; y es más productivo acompañar la lectura de algún tipo de actividad con las nuevas unidades léxicas para facilitar su retención e incorporación al lexicón mental; aunque no necesariamente ejercicios de vocabulario, como señala Nation (Miura, 2005: 13), sino que podrían ser preguntas de comprensión lectora en las que de alguna manera se trabajara el vocabulario nuevo.

Las lecturas graduadas especialmente creadas para el aprendiz de L2 tienen como objetivo reproducir el contexto de lectura extensiva, una lectura por placer, ya que se controla el número de palabras desconocidas⁸⁹. Lo que ocurre es que el uso de este tipo de lecturas tiene sus limitaciones, como señala Critchley (1998), pues el aprendizaje mediante la exposición puede llevar mucho tiempo y estos textos suelen incluir palabras de alta frecuencia, pero no de baja frecuencia y alta disponibilidad, que son típicas de los textos auténticos. Nation propone que una buena forma de aprender vocabulario es implementar un programa de lectura extensiva con lecturas graduadas, en el que los aprendices lean de manera autónoma al menos un libro cada dos semanas (Laufer, Meara y Nation, 2005: 6); para Nation hay demasiados prejuicios a la hora de utilizar este tipo de textos, pues para algunas personas el material simplificado es de alguna manera inferior al escrito para hablantes nativos (Miura, 2005: 12).

La importancia y eficacia de la instrucción formal frente a la mera exposición a la lengua meta sigue siendo objeto de debate, si bien es aceptada por muchos investigadores⁹⁰ y, por otra parte, y ya centrándonos en nuestro objeto de estudio,

⁸⁸ Traducción (nuestra): Conocer el 98% del vocabulario circundante es lo óptimo para adivinar por el contexto el significado de palabras desconocidas eficazmente.

⁸⁹ Muchas de ellas incluyen ejercicios, con el fin de que el lector-aprendiz los realice antes, durante o después de la lectura. Véase, por ejemplo, San Mateo Valdehita (2003), donde encontramos actividades de prelectura para activar vocabulario, conocimientos, hacer hipótesis sobre el desarrollo de la historia, etc. (2003: 5-6); otras para realizar cuando se ha leído la mitad del libro (2003: 31-32), en las que se recapitula la historia, se deben realizar predicciones, relacionar la ficción con la vida de uno mismo, dar la opinión sobre un tema, etc.; y finalmente hay una amplia sección de explotación didáctica del texto (2003: 59-73), donde se trabaja la comprensión lectora, la gramática y el léxico, la expresión escrita y la expresión oral.

⁹⁰ Rod Ellis (1994) demuestra la importancia y eficacia de la instrucción formal a través del análisis de unos cincuenta estudios empíricos, teniendo en cuenta los objetivos perseguidos, ya sean cognitivos, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa, o metacognitivos, para utilizar estrategias de aprendizaje efectivas. Sus conclusiones son que la instrucción formal aumenta la precisión y

la tipología de ejercicios propuestos para retener las nuevas palabras de la L2 es muy variada. La distinción existente entre dos tipos de instrucción formal: **Focus on Form (FonF)** (Long, 1991) y **Focus on FormS (FonFs)**⁹¹, es decir, atención a la forma y atención a las formas, respectivamente, se ha aplicado al aprendizaje del léxico. Un ejemplo de instrucción centrada en las formas es la que consiste en presentar una estructura gramatical, practicarla en ejercicios controlados y finalmente en otros más libres que favorezcan la producción (Ellis, Basturkmen y Loewen, 2002: 420). Cuando se presta atención a la forma, la atención se dirige primero hacia el significado, el contenido expresado, y, después, en el desarrollo de una actividad comunicativa, se pondrá el foco en la forma.

Laufer (2006) explica así la aplicación de estas dos propuestas en relación con la enseñanza del léxico:

FonF attends to lexical items (single words and multi-word units) within a communicative task environment, since these lexical items are necessary for the completion of a communicative or an authentic language task. FonFs, on the other hand, teaches and practices discrete lexical items in non-communicative, non-authentic language tasks. Similar to Ellis's (2001) view of grammar, the FonF approach to vocabulary views the words attended to as tools for task completion, and the FonFs approach treats the words attended to as the objects of study (Laufer, 2006: 150)⁹².

Así, por ejemplo, cuando el aprendiz está leyendo un texto y desconoce una serie de palabras; buscarlas en el diccionario es una actividad centrada en la forma, ya que precisa conocerlas para completar la tarea (más o menos) comunicativa. Sin embargo, si al aprendiz le presentamos un listado de palabras desconocidas, junto con su traducción a la L1, sin contexto alguno; y le pedimos que realice dos ejercicios: uno de relacionar las palabras con sus definiciones y otro de completar una serie de oraciones con ellas. Aquí las unidades léxicas son los objetos de

corrección y acelera el progreso, mientras que no está tan claro si sus efectos son duraderos (1994; 1997: 79-88).

⁹¹ La bibliografía sobre estos dos tipos de instrucción desde el punto de vista de la enseñanza de la gramática en L2 es amplia: Ellis (2001); Ellis, Basturkmen y Loewen (2002); Long (1991; 1997); Long y Robinson (1998) defienden la instrucción centrada en la forma que, en su formulación inicial y más estricta, se centra en técnicas implícitas de instrucción. Véase en Ortega (2001) una presentación de los fundamentos teóricos de esta propuesta y de sus hallazgos; y también en Doughty y Williams (1998).

⁹² Traducción (nuestra): La instrucción centrada en la forma (*FonF*) trata a las unidades léxicas (palabras y unidades formadas por varias palabras) dentro de un entorno de tarea comunicativa, ya que estas unidades léxicas son necesarias para la realización de una tarea comunicativa o de lengua auténtica. La instrucción centrada en las formas (*FonFs*), por el contrario, enseña y practica unidades léxicas discretas con tareas no comunicativas o de lengua no auténtica. Al igual que en la presentación de la gramática de Ellis (2001), la instrucción *FonF* en relación con el vocabulario considera las palabras como herramientas para la realización de una tarea, y la instrucción *FonFs* las trata como el objeto de estudio.

estudio; es decir, son actividades centradas en las formas. Este segundo tipo de instrucción (*FonFs*) es, según Laufer (2006: 162), más eficaz; aunque ambos son beneficiosos. La autora, en otro trabajo (Laufer, 2010), los compara con el efecto producido simplemente por exposición a *input*, y de nuevo demuestra la eficacia de la instrucción formal centrada en la palabra, ya sea en la forma ya sea en las formas (véase también Laufer y Girsai, 2008), frente a la mera exposición a la lengua. No deberíamos confiar demasiado en la incorporación de nuevas palabras sin que haya una instrucción, una actividad o ejercicio con ellas, recomienda Laufer (Laufer, Meara y Nation, 2005):

1. Do not rely too much on uninstructed acquisition. Picking up words from context has limitations, unless learners are flooded with input. When the main source of vocabulary is classroom learning, enhance it by form-focuses instruction such as the explanation and study of words both in lists and in contexts of various lengths (Laufer, Meara y Nation, 2005: 3)⁹³.

La memorización de listas de palabras acompañadas de su traducción (que se incluye en el apartado e del *MCER*) generalmente no se aprueba por ser una forma no natural de aprender vocabulario⁹⁴; pero también lo son otras prácticas que utilizamos para enseñar L2 (Meara, 1995) y ello no las vuelve inútiles. Nation (2006: 452) defiende que el aprendizaje del vocabulario será más fácil si el significado de las palabras se transmite de forma clara y breve, y una de las maneras más simples de hacerlo es proporcionando la traducción de la palabra en la L1 del aprendiz.

Hulstijn (1997a: 214) señala que uno de los principios de enseñanza durante las décadas anteriores ha sido precisamente: “New vocabulary items should not be presented in isolation (i.e., only with their L1 equivalent, and without a verbal L2 context) and should not be learned in rote fashion”⁹⁵ –después retomaremos el tema del aprendizaje por repetición–.

Sin embargo, hay autores que defienden el uso de las listas de palabras: Meara (1995) argumenta que son fundamentales sobre todo en los niveles iniciales,

⁹³ Traducción (nuestra): 1. No confíe demasiado en la adquisición sin instrucción. Aprender las palabras del contexto tiene sus limitaciones, a menos que los alumnos estén rodeados de *input*. Cuando la fuente principal de vocabulario es el aprendizaje en el aula, mejórela por medio de la instrucción centrada en la forma, como con la explicación y el estudio de las palabras tanto en listas como en contextos de diferente extensión.

⁹⁴ Incluso se dice: "If you want to forget something, put it in a list" (Stevick, 1993; cit. en Lewis, 1993: 118; Coady y Huckin, 1997: 267); en español, si quieres olvidar algo, ponlo en una lista.

⁹⁵ Traducción (nuestra): Los nuevos elementos del vocabulario no deben presentarse de forma aislada (es decir, solo con su equivalente en la L1 y sin un contexto verbal en la L2) y no se deben aprender por repetición.

en los que el mayor problema que tiene el aprendiz está relacionado con su desconocimiento del léxico; las listas son, así pues, una forma de concentrar gran número de palabras rápidamente, que le permitan al estudiante comenzar a desenvolverse en la L2; y además la mayor parte de los alumnos asocian el aprendizaje de una lengua al del vocabulario; por tanto, es lo que esperan.

Hulstijn, Hollander y Greidamus (1996) también recomiendan el empleo de listas de palabras:

Give learners a list of important words for subsequent intentional learning, or, perhaps more motivating, encourage learners to draw up an individual list of words that they consider relevant to remember (1996: 337)⁹⁶.

Y uno de los “mitos” que rebate Folse (2004) es el de que utilizar listas de palabras para aprender vocabulario no es productivo: “Using word lists to learn second language vocabulary is unproductive”. Él propone que se usen con moderación y no para todas las palabras. Las listas se pueden sustituir por tarjetas (*flashcards*) –como también recomienda Nation (2003a: 14)– u otro sistema que permita organizar el vocabulario para que no se conviertan en algo tedioso. En cualquier caso, deberían ir acompañadas de actividades que posibilitaran el aprendizaje del vocabulario, porque si no, no son más que un conjunto de ítems sin ningún significado basado en el contexto.

Hulstijn (1997a: 214) mencionaba la no conveniencia de utilizar el aprendizaje por repetición⁹⁷, que

se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias, como la de pares asociados [...]; si el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa, y también [...] si el alumno adopta la actitud simple de internalizarla de modo arbitrario y al pie de la letra (es decir, como una serie arbitraria de palabras) (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976: 37).

Frente al aprendizaje por repetición se encuentra el significativo. Como afirman estos autores, el aprendizaje del vocabulario en una L2 tiene una pequeña parte de aprendizaje por repetición “porque las palabras o símbolos elegidos para representar los objetos, sonidos o abstracciones en cuestión son puramente arbitrarios” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976: 38). En cualquier caso, como ellos

⁹⁶ Traducción (nuestra): Dar a los estudiantes una lista de palabras importantes para aprenderlas después de manera intencional, o, tal vez más motivador, animar a los aprendices a elaborar individualmente una lista de palabras que consideren relevantes recordar.

⁹⁷ Véase en VanPatten (2003: 82-83) una explicación de por qué la imitación y la repetición no son útiles en el aprendizaje de lenguas, y de por qué han sido tan empleadas.

mismos afirman, no todas las prácticas encaminadas al aprendizaje de vocabulario son igual de repetitivas:

Además, es mucho menos arbitrario aprender que el significado de cierta palabra en otro idioma equivale a otra palabra o idea ya significativa [...] que aprender una lista de adjetivos asociados como “suntuoso-previo”, “arduo-irreversible”. En el primer caso, uno está relacionando de modo comprensible (con base en la equivalencia propuesta) un símbolo nuevo con otro ya establecido y significativo en la estructura psicológica del conocimiento del alumno; [...]. En otras palabras, el aprendizaje de equivalencias representativas puede considerarse más propiamente como una forma primitiva de aprendizaje significativo que como una verdadera variedad de aprendizaje por repetición (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976: 38).

En cuanto al empleo del diccionario (apartados b y g), es necesario instruir al aprendiz en su uso (Laufer, Meara y Nation, 2005: 6; Nation y Meara: 2002: 46; Siles Artés, 1995) para que sepa sacarle partido, tanto al diccionario bilingüe como al monolingüe, y lo utilice de manera eficaz.

No hay que olvidar las interferencias de rasgos semánticos entre palabras de la L1 y la L2 (apartado i), de ahí la necesidad de prestar atención a las diferencias semánticas entre las dos lenguas, como recomienda Laufer, ya que:

An L1 word may have several alternatives in English, an English word may have several unrelated translations in the L1, or have no L1 equivalent whatsoever. Many lexical errors, including fossilized ones, stem from such differences (Laufer, Meara y Nation, 2005: 4)⁹⁸.

Los informantes de nuestro experimento practicarán con algunas de las sugerencias metodológicas aquí comentadas: durante la fase de aprendizaje podrán utilizar el diccionario cuando lo necesiten (b) e incluso memorizar el listado o parte de él (e), trabajarán con oraciones que incluyan equivalentes semánticos de las palabras que deben aprender, es decir, con vocabulario en contexto (c) y deberán reutilizar las palabras previamente aprendidas (c) cuando tengan que responder a la pregunta formulada con una oración en la que se inserte la nueva unidad léxica, o cuando deban reconocer la definición y el ejemplo correctos entre las tres posibilidades propuestas.

Para Allen (1983: 109-110) tanto las pruebas de elección múltiple en las que hay que señalar el sinónimo (o el anónimo) de una forma, como los ejercicios en los que se pide al alumno escribir una oración no prueban lo que este realmente sabe

⁹⁸ Traducción (nuestra): Una palabra de la L1 puede tener varias alternativas en inglés [la L2, en este caso], una palabra en inglés puede tener varias traducciones diferentes en la L1, o no tener equivalente alguno en la L1. Muchos errores léxicos, incluidos algunos fosilizados, se derivan de tales diferencias.

sobre la palabra en cuestión. En el primer caso, puede acertar por casualidad (o fallar porque necesita conocer el resto de las palabras que quizá desconozca) y en el segundo, dice la autora que “this is a skill needed by *teachers*. A language teacher should always be able and ready to put a word into an example sentence. But people who do not teach language have little need for that skill” (Allen, 1983: 110)⁹⁹.

Sobre la primera observación, no hay nada que discutir: el azar, y no el conocimiento, puede ser la razón del acierto. En cuanto a la segunda, sin embargo, pensamos que, en el caso de nuestro experimento al no pedirle al aprendiz que escriba directamente una oración con la palabra estímulo, sino que debe responder a la pregunta que le planteamos, proporcionamos el contexto de uso en el que debe situar la unidad léxica y se acerca más a la habilidad que sí necesita el aprendiz: “use the word for communication” (Allen, 1983: 46), que la misma Allen defiende. Estamos de acuerdo con la autora en que es posible que en la oración producida no quede claro si el aprendiz conoce o no la palabra empleada; y en que la habilidad de crear una definición va más lejos de producir y entender la palabra (Allen, 1983: 110-111).

Los ejercicios de escritura para muchos autores son una buena práctica que facilita el aprendizaje y la retención de vocabulario, pues activan asociaciones mentales, despiertan la imaginación del aprendiz y son un desafío intelectual para él (Lüning, 1996: 137-138). Este es otro de los principios que recoge Hulstijn (1997a: 215): “Learners should elaborate on a new word’s form and meaning in order to facilitate retention”¹⁰⁰. La retención se beneficia de la elaboración de la forma y del contenido que lleva a cabo el alumno. También Meara recomienda la escritura como forma de consolidar el conocimiento de las palabras: “Writing is a good way to consolidate your knowledge of words” (Laufer, Meara y Nation, 2005: 4).

Cualquiera que sea el tipo de actividad que se emplee, hay que tener en cuenta que el proceso de creación del lexicón mental es acumulativo, dinámico, y que el aprendiz necesita consolidarlo, ya sea con varios encuentros con la misma forma en intervalos de tiempo cada vez mayores, relacionando la nueva palabra

⁹⁹ Traducción (nuestra): esta es una habilidad que necesitan los profesores. Un profesor de lengua siempre debe ser capaz y estar preparado para utilizar una palabra en una oración que sirva de ejemplo. Pero quienes no enseñan una lengua tienen menor necesidad de esa destreza.

¹⁰⁰ Traducción (nuestra): Los aprendices deben trabajar con la forma y el significado de una nueva palabra con el fin de facilitar su retención.

con información ya existente en la memoria a largo plazo, añadiendo datos a la “entrada” de la unidad léxica que ya ha sido aprendida, etc. (Laufer, 2006: 161; Schmitt, 2010b: 33-38). Por lo tanto, el vocabulario que va a ser introducido, así como las posteriores exposiciones a esas mismas palabras (Laufer, 2010: 26), debe estar planificado cuantitativamente –hay que distinguir entre léxico planificado y ocasional, pues solo el primero se trabajará de forma exhaustiva–. El aprendiz necesitará entrar en contacto con una unidad léxica unas diez veces¹⁰¹ y deberá ocurrir antes de que la olvide; de ahí la necesidad de “reciclar”, reutilizar y revisar con regularidad las palabras previamente introducidas (Laufer, Meara y Nation, 2005: 3-5): “Recycle words that have been introduced earlier in the course” y “Get students to review their vocabulary regularly”, recomiendan Laufer y Meara, respectivamente.

¹⁰¹ Unas diez o doce exposiciones, según Coady (1997b: 225) en el caso de aprendizaje a través de la lectura; entre seis y diez, según Gómez Molina (2004c: 500), aunque no todas las categorías gramaticales requieren el mismo número de exposiciones.

CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN LA LENGUA MATERNA

En el campo de la psicología cognitiva se realizaron algunos de los primeros estudios relacionados con el aprendizaje del léxico y centrados fundamentalmente en la capacidad de retención de palabras del sujeto en la lengua materna, concretamente, en inglés.

Coomber, Ramstad y Sheets (1986) llevaron a cabo un experimento con hablantes de inglés como L1 para ver qué tipo de actividad (entre tres propuestas) era más eficiente a la hora de aprender nuevas palabras. Ellos mismos presentan cuáles fueron sus predecesores en investigaciones sobre el funcionamiento de la memoria, en las que indirectamente se trata la adquisición de léxico (1986: 281-285)¹. A continuación, realizamos un repaso de las aportaciones más relevantes.

El número de exposiciones o contactos necesarios con una palabra para que pase a formar parte del lexicón mental varía dependiendo de varios factores, entre ellos, la habilidad del estudiante, de su motivación y de la dificultad en sí de la palabra. Sin olvidar que no se necesita igual esfuerzo para comprender una palabra dentro de un contexto que para utilizarla de forma eficiente: en el primer caso, no es necesario un amplio conocimiento del vocablo, pues la información procedente del contexto puede suplir en parte nuestro desconocimiento (Deighton, 1960: 82). Hay que tener en cuenta, además, que una misma palabra suele tener más de un

¹ Coomber, Ramstad y Sheets (1986) mencionan a una serie de autores, a cuyas referencias hemos acudido para presentar el panorama general en el que se inserta su estudio: Benton, Glover y Plake (1984); Bower y Karlin (1974); Craik y Lockhart (1972); Deighton (1960); Di Vesta y Peverly (1984); Emig (1977); Glover, Plake y Zimmer (1982); Hyde y Jenkins (1969); Jacoby y Craik (1979); McDaniel,

significado, por lo que aunque fuéramos capaces de incorporarla con una única exposición, sería necesario observarla en más de un contexto para descubrir los diferentes significados.

Underwood y Schulz (1960) dedican un estudio a comprobar cómo la “significatividad” (*meaningfulness*) –referida a las asociaciones que se pueden establecer con una palabra– influye sobre el aprendizaje de la lengua: para ellos es una de las pocas variables que, en principio, tiene un efecto significativo en el aprendiz adulto (Underwood y Schulz, 1960: 4). Este factor lo relacionan con la familiaridad y la posibilidad de pronunciar el ítem que debe ser recordado. Así pues, teniendo en cuenta la significatividad de las secuencias GJX y QZB, por un lado, y CAT e IBM, por otro, lo esperable es que las primeras se recuerden peor que las segundas. Para Underwood y Schulz (1960: 85), la frecuencia con que se dé el contacto con un ítem tiene consecuencias en el proceso de aprendizaje, sin olvidar que puede ocurrir de formas diferentes: cuando leemos un texto, escuchamos o hablamos con alguien. La frecuencia se asocia con la familiaridad. Proponen la hipótesis de la emisión o producción (*spew hypothesis*), “which states that the frequency with which verbal units have been experienced directly determines their availability as responses in new associative connections” (Underwood y Schulz, 1960: 126)², y la constatan en varios estudios experimentales; pero finalmente comprueban que el poder pronunciar una unidad verbal es lo que la hace más susceptible de ser recordada, más que su significatividad o frecuencia (1960: 199).

En estos experimentos se expone a los sujetos 15 o 20 veces a las sílabas, combinaciones de letras o palabras que después deben recordar. En uno de ellos, el número cinco (Underwood y Schulz, 1960: 130-144) en concreto, los autores dejan constancia de en qué exposición el informante demuestra por primera vez que recuerda el estímulo: ocurre entre 8,5 y algo más de 12 exposiciones de media.

Como ya vimos anteriormente en el apartado dedicado al marco teórico (§ 1.5.2.1), **Craik y Lockhart**, entre otros, en 1972, fueron los primeros en ir más allá del número de exposiciones y se centraron en la importancia de los **niveles de procesamiento** (*LOP: levels of processing*). Pusieron de manifiesto la relación entre la profundidad de análisis y la retención de las palabras: la memoria retendrá

(1984); Peper y Mayer (1978); Ross (1981); Slamecka y Fevreiski (1983); Slamecka y Graf (1978); Tulving (1979); Underwood y Schulz (1960).

² Traducción (nuestra): que establece que la frecuencia con que se han experimentado directamente las unidades verbales determina su disponibilidad como respuestas en las nuevas conexiones asociativas.

más material verbal si durante la codificación el análisis del mismo es detallado o hay más elaboración.

Craik y Lockhart resumen así cómo funciona el proceso:

To summarize, it is suggested that the memory trace is better described in terms of depth of processing or degree of stimulus elaboration. Deeper analysis leads to a more persistent trace (Craik y Lockhart, 1972: 677)³.

Existe una jerarquía dentro del procesamiento: las primeras “etapas” corresponden al análisis de las características físicas o sensoriales (líneas, ángulos, brillo, tono, volumen); y las últimas tienen que ver con “matching the input against stored abstractions from past learning; that is, later stages are concerned with pattern recognition and the extraction of meaning” (Craik y Lockhart, 1972: 675)⁴. Por lo tanto, los niveles altos (o profundos) de procesamiento se asocian con el análisis semántico o cognitivo, ya que después de que el estímulo es percibido, debe seguir el proceso de enriquecimiento o elaboración (Craik y Lockhart, 1972: 675).

La retención de una palabra en la memoria procede no tanto del número o la duración de las exposiciones a dicho ítem, como de la profundidad del análisis; así, por ejemplo, determinar si una palabra tiene connotaciones positivas o negativas ayudará más a recordarla que el ejercicio de contar cuántas letras tiene o el de contar el número de veces que aparece una determinada letra en ella –como comprobamos en los experimentos realizados por **Hyde y Jenkins** (1969)⁵–. Es decir, que

[...] whether rehearsal strengthens the trace or merely postpones forgetting depends on what the subject is doing with his rehearsal. Only deeper processing will lead to an improvement in memory (Craik y Lockhart, 1972: 681)⁶.

³ Traducción (nuestra): En resumen, se sugiere que el rastro del recuerdo se describe mejor en términos de profundidad de procesamiento o de grado de elaboración del estímulo. Un análisis más profundo deja un rastro más persistente.

⁴ Traducción (nuestra): situar el *input* frente a las abstracciones almacenadas a partir del aprendizaje previo; es decir, las etapas posteriores tienen que ver con el reconocimiento de patrones y la extracción de significado.

⁵ En los experimentos que llevan a cabo Hyde y Jenkins (1969) los resultados son peores cuando la actividad que deben realizar los sujetos consiste en contar el número de veces que aparece una letra determinada o decir aproximadamente cuántas letras tiene la palabra; sin embargo, cuando al sujeto no se le indica que haga nada especial mientras escucha la lista de palabras o se le pide que califique las palabras según le parezca, los resultados de los test de memoria mejoran.

⁶ Traducción (nuestra): si el ejercicio refuerza la huella [en la memoria] o simplemente retrasa el olvido depende de lo que el sujeto esté haciendo durante el ejercicio. Solo un procesamiento más profundo dará lugar a una mejor retención en la memoria.

El trabajo de **Bower y Karlin** (1974) demuestra que la hipótesis de los niveles de procesamiento no solo se aplica al lenguaje: en este caso, trabajan con fotos de personas. Comprueban que determinar si la persona es hombre o mujer es una reflexión más superficial que juzgarla por su simpatía u honestidad, y de ahí que los resultados en las pruebas de reconocimiento posteriores fueran mejores en el segundo caso.

La hipótesis de Craik y Lockhart (1972) sobre los niveles de procesamiento fue posteriormente revisada y ampliada tanto por ellos mismos como por otros investigadores. **Tulving** (1979) afirma que en los estudios previos no se había dado suficiente importancia al proceso de activación de los datos almacenados en la memoria (Tulving, 1979: 409; 423), pues se centraron más en la codificación y el almacenaje de la información. En su hipótesis de la codificación de la especificidad (*encoding specificity hypothesis*) propuso que la recuperación de las palabras dependía no solo del detenimiento del análisis realizado cuando eran estudiadas, sino también de la compatibilidad y similitud entre la actividad de codificación y lo que se pidiera en la actividad de recuperar las palabras (Tulving, 1979: 413-417):

In short, over a considerable range of experimental conditions, empirical facts show that remembering of events is determined by the interaction between encoding and retrieval; the concordant theoretical conclusion holds that success of recollection of an event depends on the congruence or compatibility between trace information and retrieval information (Tulving, 1979: 417)⁷.

Tras analizar los resultados de varios experimentos, Tulving llega a cuatro conclusiones generales:

- (1) The “goodness” of a particular encoding operation depends on the nature of the cues present at the time of retrieval. [...]
- (2) Effectiveness of a cue, with respect to a particular target item, depends on the conditions under which the target item was encoded. [...]
- (3) Successful recollection of an event depends on the compatibility between the trace and the cue. [...]
- (4) The compatibility relation between the trace and the cue, as a necessary condition of recollection of an event, is determined by specific encoding operations at the time of study and not by the properties of cues

⁷ Traducción (nuestra): En resumen, en un rango considerable de condiciones experimentales, los hechos empíricos muestran que el recuerdo de los acontecimientos está determinado por la interacción entre la codificación y la recuperación; la conclusión teórica aceptada sostiene que el éxito del recuerdo de un acontecimiento depende de la congruencia o la compatibilidad entre la información de la huella [de la codificación] y la recuperación de la información.

and target items, and their relations, in semantic memory (Tulving, 1979: 408)⁸.

Morris, Bransford y Franks (1977) también insisten en que una tarea de aprendizaje será calificada como útil o no dependiendo del tipo de examen que se lleve a cabo para recuperar lo aprendido; es decir, que el valor que demos a una actividad dependerá del objetivo que queramos lograr con ella: “the value of particular acquisition activities must be defined relative to particular goals and purposes” (Morris, Bransford y Franks, 1977: 528). Sustituyen el marco de los niveles de procesamiento por el “procesamiento de transferencia apropiada” (*TAP: transfer-appropriate processing*); y así afirman –Tulving (1979: 425) también está de acuerdo con esta idea– que no siempre se consiguen mejores resultados con las actividades en las que se trabaja el componente léxico que con otras actividades que no tienen que ver con el léxico: un ejemplo de ejercicio del primer tipo es estudiar *cat* (en español, gato) relacionándolo con *dog* (perro); y del segundo, una tarea en la que la rima se emplea como recurso mnemotécnico: se estudia *cat* asociado a *hat* (sombrero). En los experimentos que estos investigadores ponen en práctica, comprueban que

[...] acquisition manipulations that directed subjects to attend to the rhymes of inputs resulted in better performance on a rhyming test than did acquisition activities that prompted subjects to process the “semantic meaning” of inputs (Morris, Bransford y Franks, 1977: 528)⁹.

Para **Jacoby y Craik (1979)**, el concepto de “elaboración” resulta insuficiente, ya que solo hace referencia el número de atributos del elemento codificado; proponen la teoría de la distintividad (*distinctiveness theory*), que se basa en la relación –especialmente, el contraste– de los elementos que se codifican. Igual que describimos un objeto dependiendo de los demás de los que debe ser distinguido, el significado de las palabras depende de las distinciones que se transmiten con esas palabras en un contexto dado (Jacoby y Craik, 1979: 2). Ellos ponen el ejemplo de *lady* (en español, dama) y *woman* (mujer), dos palabras

⁸ Traducción (nuestra): (1) La “bondad” de una operación de codificación en particular depende de la naturaleza de las pistas presentes en el momento de la recuperación. [...] (2) La eficacia de una pista, con respecto a un elemento concreto, depende de las condiciones en que se codificó dicho elemento. [...] (3) El recuerdo exitoso de un acontecimiento depende de la compatibilidad entre la huella y la pista. [...] (4) La relación de compatibilidad entre la huella y la pista, como una condición necesaria para el recuerdo de un acontecimiento, está determinada por las operaciones de codificación específicas [que tienen lugar] en el momento del estudio y no por las propiedades de las pistas ni de los elementos y sus relaciones, en la memoria semántica.

⁹ Traducción (nuestra): las manipulaciones en la adquisición que orientan a los sujetos a prestar atención a las rimas de las palabras dan como resultado un mejor rendimiento en un test de rimas que las actividades de adquisición que impulsan a los sujetos a procesar el “significado semántico” de las palabras.

que comparten significados, y que solo usaremos correctamente si trabajamos las diferencias y si estudiamos los contextos en los que aparece cada una.

Glover, Plake y Zimmer (1982), siguiendo la hipótesis de la distintividad de la codificación, comprobaron mediante una serie de experimentos que se producía una mayor retención de la información, tanto a corto como a largo plazo, cuando el nivel de dificultad de las decisiones tomadas durante la codificación era mayor:

Verbal material requiring more difficult decisions was recalled at a significantly higher rate even when processing time was substantially controlled and when indicators of processing ability (reading speed and reading comprehension) were employed as covariates in the data analysis (Glover, Plake y Zimmer, 1982: 192)¹⁰.

Por otro lado, los resultados obtenidos indicaron que la distintividad de lo estudiado viene determinada por el tipo de actividad que el sujeto realiza durante el proceso de codificación y no por el material de trabajo empleado.

Ross (1981) propuso que el número de decisiones sobre las propiedades semánticas del ítem era un factor determinante para la retención del vocablo en la memoria. Llevó a cabo tres experimentos cuyos resultados apoyan la propuesta del número de decisiones tomadas por el sujeto, de **Johnson-Laird, Gibbs y De Mowbray** (1978)¹¹, en los que además se descartan otras posibles variables que estos investigadores no tuvieron en cuenta en sus estudios, como son el tiempo de procesamiento, el número de propiedades que pueda servir de pista para recuperar la palabra y el número de decisiones positivas (es decir, cuántas veces el sujeto tiene que responder “sí” a la pregunta planteada). Ross compara la hipótesis de la elaboración con la del número de decisiones tomadas en el proceso de codificación, y concluye que la diferencia entre ambas se basa en la dependencia de relaciones previas; es decir, el proceso de elaboración está fuertemente influido por la compatibilidad preexistente entre el contexto y el ítem; mientras que en el de la

¹⁰ Traducción (nuestra): El material verbal que requiere decisiones más difíciles se recordó significativamente mejor, incluso cuando el tiempo de procesamiento fue controlado sustancialmente y cuando los indicadores de la capacidad de procesamiento (la velocidad de lectura y la comprensión lectora) se utilizaron como variables en el análisis de los datos.

¹¹ Johnson-Laird, Gibbs y De Mowbray trataron de averiguar si el procesamiento semántico de una palabra implicaba necesariamente el análisis de todos los elementos de su significado (1978: 372) y llegaron a la conclusión de que no era así. Ellos emplean el término “amount of processing” y explican que “can be defined in terms of number of decisions about an item that yield pertinent information to the task in hand” (1978: 374), es decir, que puede definirse en relación con el número de decisiones sobre un ítem que ofrecen información pertinente para la tarea en cuestión. Intentan así buscar una forma de medir la elaboración que hace el sujeto cuando codifica una palabra en su memoria. Los resultados de sus experimentos indican que “the greater the amount of semantic processing, the more likely the word is to be remembered” (1978: 375), o lo que es lo mismo, cuanto mayor sea la cantidad de procesamiento semántico, es más probable que se recuerde la palabra.

toma de decisiones, aunque normalmente también lo estará, no tiene por qué ser así (Ross, 1981: 31).

Por otro lado, **Slamecka** y **Graf** (1978) pusieron en práctica una investigación en la que estudiaron un fenómeno de la memoria, conocido como “efecto de generación” (*generation effect*). Compararon las consecuencias de la producción o *generación* de una palabra frente a simplemente leerla, tratando de eliminar la influencia de cualquier hábito de selección de palabras que pudiera suponer una ventaja para los sujetos que trabajaron con la tarea de producción¹². Concluyen que en la memoria existe este fenómeno de generación, que se observa en circunstancias diferentes y que cuando el sujeto tiene que crear (escribir, en este caso) la palabra, la recuerda mejor. Así pues, afirman:

When a word was generated in the presence of a stimulus and an encoding rule, it was better remembered than when that same word was simply read under those conditions. The effect emerged with measures of free and cued recall, cued and uncued recognition, as well as confidence ratings. It applied to the whole gamut of encoding rules examined, and it persisted under multitrial learning requirements (Slamecka y Graf, 1978: 601)¹³.

Slamecka y Graf (1978) intentan explicar el fenómeno como manifestación de algún principio de comportamiento de la memoria más general; una de las posibilidades es la teoría de los niveles de procesamiento¹⁴, si bien también encuentran varios problemas para aplicar dicha teoría:

¹² Los sujetos que debían producir las palabras recibían, por un lado, la información sobre el tipo de relación establecida entre la palabra que servía de estímulo o pista y la que tenían que escribir: asociación –por ejemplo, *lamp-light* (en español, lámpara-luz)–, categoría –*ruby-diamond* (rubí-diamante)–, opuesto/antónimo –*long-short* (largo-corto)–, sinónimo –*sea-ocean* (mar-océano)– o rima –*save-cave* (ahorrar-cueva)–; y, por otro, la palabra estímulo y la inicial de la nueva palabra –por ejemplo, *rapid-f*–. El otro grupo recibía al mismo tiempo las dos palabras (la palabra estímulo y la que debía recordar), por ejemplo, *rapid-fast*, de manera que no debía producir nada, solo leer el par de vocablos. En los postest debían elegir la respuesta correcta entre las opciones presentadas para cada estímulo o pista, o les ofrecían una palabra que debían aprender para que eligieran cuál había sido el estímulo, o debían escribir en una lista todas las palabras que recordaran. Los investigadores llevaron a cabo varios experimentos: en unos trabajaron con todos los tipos de codificación y en otros solo con algunos; en unos informaron a los alumnos de que habría un test después, y a otros no, etc., con el fin de estudiar los resultados en diferentes contextos.

¹³ Traducción (nuestra): Cuando una palabra se ha generado en presencia de un estímulo y una regla de codificación, se recuerda mejor que cuando esa misma palabra se ha leído simplemente en esas condiciones. El efecto [de generación] se da en las medidas de recuerdo libre y con pistas, de reconocimiento con y sin pistas, así como en las valoraciones de confianza. Se aplica a toda la gama de reglas de codificación examinadas y se mantiene en los requisitos del aprendizaje con varias pruebas.

¹⁴ Mencionan otros principios que podrían explicar este fenómeno: relacionado con los niveles de procesamiento, está el principio basado en la estructura de los pares asociados (palabra estímulo-respuesta): solo la tarea de creación provoca una codificación distintiva de la relación entre las dos palabras de cada par; otra explicación se apoya en la idea de que la tarea inicial proporciona un efecto

(1) En primer lugar, según este principio, el estímulo también se beneficiaría del proceso que tiene lugar durante la tarea de creación; y sin un estímulo adecuadamente analizado no se podrá generar la respuesta correcta; por lo tanto, el estímulo debe ser codificado con al menos la misma profundidad que la respuesta obtenida. Con lo cual, no se puede explicar por qué en uno de los experimentos realizados (concretamente, el tercero), los sujetos no recuerdan igual las palabras estímulo que las palabras que deben aprender.

(2) En segundo lugar, el ejercicio que se lleva a cabo con las palabras que riman debería producir un nivel de procesamiento menos profundo que los de las relaciones semánticas (asociación, categoría, sinonimia y antonimia); en cambio, los resultados no lo reflejan así, pues en ningún caso son significativamente peores los obtenidos con la práctica de la rima.

(3) Y, por último, Slamecka y Graf indican que es necesario realizar más trabajos experimentales para confirmar que el acto de generar lleva asociado intrínsecamente un nivel de procesamiento más profundo que el de la lectura.

Slamecka y Fevreiski (1983) investigan las consecuencias del efecto de generación cuando la respuesta del sujeto en la fase de estudio es incorrecta, comparándolas con las de la lectura, igual que en los experimentos previos de Slamecka y Graf (1978), y concluyen que generar siempre es más eficaz que leer: el efecto de generación tiene la misma influencia, tanto si se acierta como si se falla, si el posttest consiste en que el participante recuerde libremente las palabras; sin embargo, en el posttest de reconocimiento, la retención de las palabras en las que se había fallado es menor (experimentos 1 y 2). Slamecka y Fevreiski (1983: 160) afirman que esto se explica por el tipo de beneficio que conllevan los aciertos y los errores (si la respuesta es correcta, la retención es mayor), y las diferencias entre lo que requiere el posttest de reconocimiento y el de generación.

Estas teorías planteadas en el campo de la psicología cognitiva han tratado de ser aplicadas al aprendizaje de vocabulario en el aula, en un principio, de lengua materna, y son muchos los trabajos que incluyen tareas en las que se pone en práctica la estrategia de la elaboración. Por ejemplo, **Di Vesta y Peveryly (1984)**

beneficioso en la prueba posterior en la que se utiliza el mismo material que en la primera, de manera que el acto de generación es realmente una recuperación: el sujeto no aprende ni crea nada nuevo, sino que recupera información que ya tenía almacenada, guiado por la pista que le da la palabra estímulo, la relación existente entre esta y la respuesta, y la primera letra que se le ofrece (Slamecka y Graf, 1978: 603). Otra interpretación es que la generación requiere un mayor esfuerzo cognitivo que la lectura y ese esfuerzo aumenta la capacidad de recordar.

examinan el efecto que producen varios tipos de actividades que requieren (o no) que el aprendiz lleve a cabo una organización de los materiales de aprendizaje; además alteran la secuencia de los ejercicios propuestos y los contextos en los que aparecen los vocablos; es decir, junto al concepto presentan la definición y una situación clara en la que se podría aplicar; y por otro lado hay una práctica con ejemplos similares a dicha situación y con otros ejemplos más alejados de ese contexto –unos grupos trabajan de una forma y otros de otra, unos parten de la explicación y otros de los ejemplos, para así poder comparar los resultados–.

Las actividades en las que entra en juego la elaboración se consideran “aprendizaje activo” y los beneficios que este aporta son los siguientes:

Active learning involves linking new information to known information, identification of potential applications or extensions to new situations, use of potentially important contextual cues, use of evaluative criteria for any decisions and solutions related to those decisions, and use of evaluative criteria for determining when an objective has been reached (Di Vesta y Peverly, 1984: 108)¹⁵.

Según Di Vesta y Peverly, mientras que, para formular hipótesis, confirmarlas o refutarlas, el **aprendizaje activo** depende más de las representaciones codificadas previamente, es decir, de la experiencia previa, en el **aprendizaje pasivo** no influye tanto el aprendizaje previo, y en cambio se basa más en la repetición, las respuestas eco, el material de trabajo, etc. (Di Vesta y Peverly, 1984: 108-109).

Los resultados de su trabajo¹⁶ indican, entre otras cosas, que los sujetos que durante la fase de estudio trabajaron organizando los ejemplos dados superaron a los compañeros que los recibieron ya clasificados:

There can be no doubt about the powerful effect of organization of material. [...] Learner organization provides the opportunity for learners to generate their own retrieval cues, thereby making experimenter-supplied cues less important as a retrieval aid (Di Vesta y Peverly, 1984: 118)¹⁷.

¹⁵ Traducción (nuestra): El aprendizaje activo implica vincular la información nueva con la información conocida, la identificación de las posibles aplicaciones o extensiones a nuevas situaciones, el uso de claves contextuales potencialmente importantes, el empleo de criterios de evaluación para todas las decisiones y las soluciones relacionadas con dichas decisiones, y el uso de criterios de evaluación para determinar cuándo un objetivo ha sido alcanzado.

¹⁶ Di Vesta y Peverly (1984), según explican en el artículo, parten de la tesis doctoral de Kathleen E. Nitsch, *Structuring decontextualized forms of knowledge* (Vanderbilt University, 1977), y adaptan los materiales empleados por esta investigadora.

¹⁷ Traducción (nuestra): No puede haber ninguna duda sobre el potente efecto de la organización del material. [...] La organización del aprendiz les ofrece a los estudiantes la oportunidad de generar sus propias claves de recuperación, con lo que las claves suministradas por el investigador son menos importantes como ayuda para la recuperación (de la información).

Otra de las conclusiones es que fue más eficaz el grupo que estudió primero la explicación del concepto y luego los diferentes ejemplos, que el que empezó por los ejemplos y finalmente recibió la definición: es más útil ver el concepto abstracto aplicado en la práctica; los ejemplos son “ensayos” de la palabra estímulo y dan nuevas pistas para recuperarla después si es necesario.

McDaniel (1984) ha investigado los efectos de la elaboración en la comprensión lectora y **Benton, Glover y Plake** (1984) en la expresión escrita. McDaniel parte de que la dificultad que supone procesar el *input* afecta a la elaboración de forma positiva, ya que “Material that is unfamiliar or difficult will necessitate the processing of many features and associations” (1984: 46), es decir, que el material con el cual el aprendiz no está familiarizado o le resulta difícil recordarlo requerirá la elaboración de muchas características y asociaciones; y por lo tanto, “Theoretically, then, because of the elaborative encoding produced, difficult or complex parts of a text should be better remembered than less difficult or complex parts” (McDaniel, 1984: 46)¹⁸.

McDaniel plantea tres experimentos en los que pide a los participantes que lean un texto, en el que se han eliminado varias letras de algunas palabras (unidades semánticas), y después deben escribir lo que recuerden de la historia. McDaniel comprueba que son precisamente esas palabras que han debido completar las que más emplean cuando reconstruyen el texto¹⁹.

Benton, Glover y Plake (1984) comprobaron que la realización de una serie de cuestionarios antes, durante y tras la redacción de un texto podía facilitar la elaboración en el proceso de escritura. Emplearon dos tipos de preguntas: unas relacionadas con el análisis (por ejemplo, “¿Cuáles son los temas principales que se deben tratar?”), la síntesis (por ejemplo, “¿Hay diferentes formas de tratar el tema que no he tenido en cuenta?”) y la evaluación de lo escrito (por ejemplo, “¿Se solapan mis ideas?”) –este era el cuestionario para el grupo que debía plantearse las preguntas antes y durante la redacción–; otras tenían que ver con el tema concreto sobre el que estaban escribiendo y los estudiantes debían responder con la información incluida en su ensayo –este era el cuestionario para el grupo que

¹⁸ Traducción (nuestra): Teóricamente, entonces, gracias a la codificación de la elaboración realizada, las partes difíciles o complejas de un texto deberían ser mejor recordadas que las partes menos difíciles o complejas.

¹⁹ En dos de los experimentos, además, se pide a los participantes que adopten la perspectiva de una determinada persona (un ladrón, un comprador, una florista, etc.) cuando lean el texto, para comprobar si hay alguna relación entre las palabras recordadas y el punto de vista del lector.

tenía que responderlo tras escribir el texto—. Un tercer grupo trabajó sin cuestionario alguno. Los resultados apoyan la hipótesis: los textos más elaborados fueron los de los participantes que respondieron al primer tipo de preguntas y los que menos, los que no utilizaron cuestionario (Benton, Glover y Plake, 1984: 196-198). La elaboración se midió teniendo en cuenta el número de palabras, verbos, adjetivos, adverbios, construcciones (preposicionales, de gerundio, infinitivo y participio) y unidades semánticas.

En muchos de estos estudios empíricos sobre el proceso de elaboración se han utilizado palabras como estímulo, si bien el objetivo no era analizar el aprendizaje de vocabulario ni las posibles técnicas de enseñanza. En todo caso, los resultados obtenidos pueden servir para tratar de llegar a una conclusión sobre cuál es la forma más efectiva de aprender y enseñar nuevas palabras, tal y como apuntan Coomber, Ramstad y Sheets (1986: 283). Ellos eligieron para su experimento dos tareas en las que se pide al aprendiz que realice algún tipo de elaboración: seleccionar el ejemplo en el que se emplea correctamente un equivalente de la palabra estímulo dada y escribir una oración con dicha palabra.

Para Coomber, Ramstad y Sheets (1986), los ejemplos con los que el aprendiz trabaja podrían verse como un modelo para la construcción del concepto. Según **Deighton** (1960) el aprendizaje de palabras consiste en un aprendizaje de conceptos, y el estudiante adquiere el significado de las palabras gradualmente, de forma aditiva, con “experiencias” de cada palabra:

Meaning comes from experience. Meaning comes to an individual from reading experience, where a word is used in the presence of other words that illuminate it. Meaning also comes from direct experience with a word in the presence of the person, thing, or event it names.

[...]

The psychology of learning has established that concepts are learned gradually. They acquire layers of meaning year after year as they are encountered in varying contexts. We may regard the meanings of words as concepts. We acquire these meanings for a word as we have new experiences with it (Deighton, 1960: 86)²⁰.

²⁰ Traducción (nuestra): *El significado proviene de la experiencia.* El significado le llega a una persona a través de la lectura, donde se utiliza una palabra en presencia de otras palabras que la iluminan. El significado también procede de la experiencia directa con una palabra en presencia de la persona, la cosa o el evento que nombra. [...] La psicología del aprendizaje ha establecido que los conceptos se aprenden poco a poco. Adquieren capas de significado año tras año a medida que aparecen en diversos contextos. Podemos considerar los significados de las palabras como conceptos. Adquirimos los significados de una palabra conforme tenemos nuevas experiencias con ella.

Así, los ejemplos son para el aprendiz oportunidades de aplicar la palabra en diferentes situaciones. Una vez que ha aprendido la definición, debe comprobar los contextos en los que se puede utilizar el vocablo; de forma que la elaboración que tiene que realizar el estudiante va más allá de la definición, ya que debe aplicarla a situaciones concretas (los ejemplos).

La escritura es otra estrategia de elaboración, sobre todo, desde que **Emig** (1977) la propuso como un medio efectivo de aprendizaje. Escribir oraciones como forma para aprender y retener vocabulario es otra de las tareas que Coomber, Ramstad y Sheet (1986) –y otros muchos investigadores, como veremos en los apartados siguientes– utilizan en su estudio.

Peper y Mayer (1978) corroboran la idea de Emig con un experimento realizado con estudiantes universitarios que, mientras ven una clase grabada en vídeo, toman apuntes y con otros que no lo hacen. Su propósito es investigar cómo la tarea de tomar notas influye en una prueba de rendimiento posterior; y para ello estudian los efectos de dicha actividad en el proceso cognitivo de codificación y en la estructura del resultado de su aprendizaje (Peper y Mayer, 1978: 514). Les interesa saber *qué* es lo que aprenden los sujetos y no solo *cuántos* datos pueden recordar, pues si solo nos fijamos en esto último es posible que no encontremos pruebas del mayor rendimiento que se consigue tomando apuntes (Peper y Mayer, 1978: 521). Así pues, concluyen que los alumnos que toman apuntes retienen más unidades de significado conceptual (en este caso concreto, recuerdan cómo funciona un ordenador e incluso parece que relacionan esa información con otras ideas –es decir, se comportan como un aprendiz activo–), mientras que los que no toman notas recuerdan mejor la información técnica: qué significa cada uno de los símbolos explicados, pero no han entendido bien la estructura del ordenador; su objetivo es captar la idea principal y retener los datos que les permitirán aprobar el examen. Los resultados apoyan la “teoría generativa” (*generative theory*) –similar al concepto de “aprendizaje significativo” de Ausubel, frente a “aprendizaje por repetición”, mecánico–²¹:

²¹ El aprendizaje significativo se da “si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si este adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así”. Por otro lado, el aprendizaje por repetición es puramente memorístico, pues la tarea de aprendizaje “consta de puras asociaciones arbitrarias” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976: 37). Ambos tipos de aprendizaje pueden producirse por recepción –cuando al alumno se le presenta en su forma final el contenido de lo que va a aprender– y por descubrimiento –cuando él debe descubrir el contenido principal antes de incorporarlo a la estructura cognoscitiva–.

[...] note takers were encouraged to assimilate the new information with past experience to form a broader learning outcome, while non-note takers were more likely to add new facts to memory and form narrower outcomes (Peper y Mayer, 1978: 521)²².

La limitación que ven los propios investigadores a este trabajo es que, por un lado, los participantes no estaban familiarizados con el tema tratado, por lo que es posible que los resultados fueran diferentes si el contenido no les hubiera resultado totalmente desconocido y hubieran podido emplear otras estrategias; y, por otra parte, el efecto de la tarea de tomar apuntes se aprecia sobre todo en los participantes con menos habilidades.

Para **Emig** (1977) la escritura representa una forma única de aprendizaje, ya que como proceso y producto tiene una serie de atributos que corresponden únicamente a ciertas estrategias de aprendizaje efectivas:

Writing serves learning uniquely because writing as process-and-product possesses a cluster of attributes that correspond uniquely to certain powerful learning strategies (Emig, 1977: 122)²³.

Emig explica cuáles son las estrategias que describen el aprendizaje realizado con éxito: entre las características de dichas estrategias están el refuerzo y la retroalimentación o *feedback*; también se trata de un aprendizaje integrador, que utiliza proposiciones e hipótesis, activo y con su propio ritmo²⁴.

Así, si el aprendizaje más eficaz tiene lugar cuando se refuerza lo que se ha aprendido, la escritura es una forma de aprendizaje excepcionalmente poderosa; en palabras de Emig: “a uniquely powerful multi-representational mode of learning” (Emig, 1977: 126), gracias a que se realiza en un ciclo en el que el refuerzo es algo inherente, e incluye el aprendizaje por medio de la práctica (*learn by doing*), de la representación con una imagen (el sistema de símbolos de la lengua) y de la expresión con palabras.

La escritura es integradora en el sentido orgánico y funcional, pues los dos hemisferios cerebrales se ven implicados en el proceso, y no solo el izquierdo; el

²² Traducción (nuestra): [...] se animó a los que tomaron notas a asimilar la nueva formación con la experiencia pasada para conseguir un resultado de aprendizaje más amplio, mientras que los que no tomaron notas fueron más propensos a añadir nuevos datos a la memoria y a conseguir resultados más pobres.

²³ Traducción (nuestra): La escritura posibilita el aprendizaje de forma única porque la escritura como proceso y producto posee una serie de atributos que corresponden únicamente a ciertas estrategias de aprendizaje muy potentes.

²⁴ La autora incluye en su artículo un esquema en el que señala la correspondencia entre las estrategias de aprendizaje y diversos atributos del proceso de escritura (véase ANEXO I).

derecho contribuye al proceso creativo como responsable de las emociones, de la intuición, de cómo decimos las cosas, de lo que no decimos, etc.

Emig (1977: 125) insiste en que cuando escribimos se da una forma única de *feedback* y de refuerzo, pues la información sobre el proceso de escritura queda plasmada inmediatamente como parte del producto escrito, y disponible para el sujeto que puede revisarlo y reformularlo si lo desea.

Por último, Emig recuerda que la escritura es un proceso personal y tiene su propio ritmo, como el aprendizaje: “one writes best as one learns best, at one’s own pace” (Emig, 1977: 126)²⁵; es independiente de la situación en la que tiene lugar y es epigenético, es decir, los rasgos del texto se van configurando en el proceso de escritura: “[...] with the complex evolutionary development of thought steadily and graphically visible and available throughout as a record of the journey, from jottings and notes to full discursive formulations” (Emig, 1977: 127)²⁶.

Posteriormente, en 1987, y ya en el campo de la L2, aplicando las ideas de Emig sobre la L1, **Raimes** publicó un artículo en el que analizó los objetivos pedagógicos con los que se utilizó la escritura a lo largo de los años por los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas, en su caso, de inglés: (1) como **refuerzo** de estructuras gramaticales presentadas antes, ya sea oralmente o en un texto; (2) como **entrenamiento** con nuevas estructuras; (3) como **imitación** del contenido o de la forma de un texto modelo; (4) para la **comunicación**, teniendo en cuenta el objetivo del texto y el destinatario del mismo; (5) para conseguir **fluidez**, sin prestar tanta atención a la corrección. Ninguno de estos objetivos cumplidos de forma aislada es suficiente, pues falta una orientación que los englobe a todos, y es **aprender**: escribir para aprender tanto la lengua como sobre el tema del que escribimos. El estudiante de una segunda lengua necesita:

To learn (1) knowledge of the language; (2) awareness of rhetorical conventions (real use, not just usage; communicative competence, not just grammatical accuracy); (3) perception of their listeners’ and readers’ culture, background, and cultural and academic expectations; and (4) familiarity with the constraints of language processing in the various linguistic modes of speaking, listening, reading, and writing (Raimes, 1987: 40)²⁷.

²⁵ Traducción (nuestra): uno escribe mejor como uno aprende mejor, a su propio ritmo.

²⁶ Traducción (nuestra): [...] con el complejo desarrollo evolutivo del pensamiento, de manera constante y gráficamente visible, y disponible a través de un registro del “viaje”, desde los apuntes y las notas hasta la formulación discursiva completa.

²⁷ Traducción (nuestra): Aprender (1) el conocimiento de la lengua; (2) la conciencia de las convenciones retóricas (el uso real, no simplemente la costumbre; la competencia comunicativa, no

Con esta explicación Raimés trata de responder a dos preguntas: ¿Por qué los profesores piden a los estudiantes que escriban? y ¿por qué los estudiantes de una segunda lengua necesitan escribir? Concluye que la respuesta a la primera no es para escribir cartas de negocios o para responder a la pregunta del examen, sino que “they need to write in order to take advantage of one of the best learning tools around” (Raimés, 1987: 40)²⁸. Su propuesta es que en el aula se empleen los ejercicios de expresión escrita no solo para que sean evaluados y corregidos, sino que la atención debe estar, al mismo tiempo, tanto en el texto como en el escritor y en el lector. La escritura es un proceso que debe partir del contenido o tema que vamos a tratar y antes de llegar al “producto final”, el estudiante puede escribir borradores, responder a preguntas, leer sobre el tema y resumir lo leído, completar ejercicios, transformar oraciones, etc.; en definitiva, realizar tareas que lo ayuden a reforzar y practicar la gramática, las estructuras sintácticas, el vocabulario..., de la lengua que está aprendiendo.

2.1.1. INVESTIGACIÓN DE J. E. COOMBER, D. A. RAMSTAD Y D. A. R. SHEETS (1986)

A continuación, veremos los detalles de la investigación en L1-inglés que sirvió de base para las llevadas a cabo en L1-español por Matanzo Vicens (1991; 1999) y Reyes Díaz (1995), y para la nuestra en L2-español, entre otras.

En 1986 James E. Coomber, David A. Ramstad y Dee Ann R. Sheets realizaron una investigación en el Concordia College, en Moorhead, estado de Minesota, Estados Unidos, con 134 universitarios, de primer año, matriculados en un curso obligatorio de inglés; no incluyeron alumnos de clases especiales: ni de las clases para estudiantes muy motivados y con mucho talento (*honors classes*), ni de las de apoyo o recuperación (*remedial classes*). La participación en este estudio fue uno de los requisitos para aprobar la asignatura.

Como hemos mencionado al comienzo del apartado anterior (§ 2.1), el objetivo del experimento era investigar los efectos de diferentes ejercicios sobre la retención del significado de palabras desconocidas; en concreto, utilizaron tres tareas de aprendizaje de vocabulario, que exigen distintos grados de análisis por parte del aprendiz:

solo la corrección gramatical); (3) la percepción de la cultura, el origen, las expectativas culturales y académicas de sus oyentes y lectores; y (4) la familiaridad con las limitaciones del procesamiento del lenguaje cuando se habla, se escucha, se lee y se escribe.

²⁸ Traducción (nuestra): ellos necesitan escribir con el fin de sacar provecho de una de las mejores herramientas de aprendizaje.

The present study investigated the effects of composing and of rehearsal with examples on retention of word meaning. While these two types of elaboration are obviously not the only ones available, they have held clear theoretical interest. These two approaches were compared to a group of students studying definitions—a traditional approach to vocabulary teaching that does not call for deeper-level processing (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 285)²⁹.

Para ello dividieron a los informantes, de manera aleatoria, en tres grupos y cada uno trabajó con un ejercicio diferente:

1. Selección múltiple de definiciones: 43 alumnos.
2. Selección múltiple de ejemplos: 46 alumnos.
3. Redacción de oraciones: 45 alumnos.

Utilizaron como estímulo diez palabras, todas ellas verbos, de seis letras y dos sílabas, inventadas siguiendo los parámetros fonológicos del inglés; y les atribuyeron, al azar, un significado tomado del diccionario³⁰. Previamente hicieron un estudio piloto para descartar posibles asociaciones entre las palabras estímulo y las definiciones asignadas.

En este experimento los informantes realizaron dos tipos de ejercicios: por un lado, los de entrenamiento (*reinforcement exercises*) —que constan de dos series— y, por otro, las pruebas que computaban (postest). Para el entrenamiento, los investigadores elaboraron dos juegos con cada tipo de actividad (en total, fueron seis juegos); y cada ejercicio iba en una hoja, de manera que una vez pasada la página no se podía volver atrás para ver las respuestas previas.

En la serie de entrenamiento, en las actividades de selección de definiciones y en las de selección de ejemplos la palabra estímulo iba seguida de cincuenta posibles definiciones y quince ejemplos, respectivamente; de los cuales, solo algunos eran válidos. En ambos casos los estudiantes debían escribir la palabra al lado de las definiciones o ejemplos que le correspondían. La diferencia en el número de ítems era para que todos los participantes se mantuvieran ocupados durante el tiempo dado, que era el mismo para todos los grupos; y se fijó en un estudio piloto. En el caso de las actividades de redacción de oraciones, los alumnos

²⁹ Traducción (nuestra): El presente estudio investigó los efectos de la composición y del trabajo con ejemplos sobre la retención del significado de las palabras. Si bien estos dos tipos de elaboración, obviamente, no son los únicos disponibles, sí que se ha mantenido sobre ellos un interés teórico claro. Estos dos ejercicios han sido comparados con un grupo de alumnos que ha estudiado definiciones: un planteamiento tradicional en la enseñanza de vocabulario que no requiere un nivel de procesamiento profundo.

³⁰ Véase la lista de palabras estímulo con sus correspondientes definiciones en el ANEXO II, apartado 1.

debían responder a una pregunta que contenía la palabra estímulo, con una oración en la que utilizaran esa misma palabra de manera que demostraran claramente que conocían su significado, y además tenían que subrayarla³¹.

El objetivo de estas actividades de entrenamiento era ayudar a los estudiantes a aprender las palabras de las que luego serían examinados en la segunda serie de ejercicios, la del postest, que constaba de tres partes, en cada una se practicaba con un tipo de tarea (selección de definiciones y de ejemplos, y redacción de oraciones) y con las diez palabras estímulo, y era para todos los participantes igual, pero cambiando el orden de los ejercicios de forma aleatoria para evitar posibles efectos de recencia, es decir, que recordaran los últimos ítems con los que trabajaron. El formato del postest era el mismo que el de las actividades de entrenamiento, pero no las opciones de respuesta.

Los resultados del postest eran los que se computaban. La corrección de las actividades de selección de definiciones y de ejemplos no presentó dificultades; en la corrección de las oraciones intervinieron los tres investigadores: los tres las leyeron todas y las puntuaron –sin tener en cuenta los errores ortográficos ni los sintácticos–; para que la oración fuera correcta debía estar claro que el alumno conocía la palabra estímulo, no era suficiente con dar una respuesta. Cuando había discrepancias en la puntuación, se fijó de acuerdo con la opinión de dos de los tres investigadores. El porcentaje de acuerdo sobre las correcciones fue del 95,6%. Además de puntuar las oraciones como correctas o incorrectas, contaron el número de palabras de cada oración correcta, puesto que era otro de los datos que se quería comparar.

El procedimiento que siguieron los investigadores para poner en práctica el estudio fue el siguiente. En cada sesión, explicaron a los informantes el objetivo del trabajo y la tarea que debían realizar, es decir, aprender el significado de las diez palabras a través de diferentes tipos de actividad; también les aclaraban que primero harían unos ejercicios de entrenamiento y, después, las pruebas en las que debían demostrar que habían aprendido el significado de las palabras.

Primero, el investigador leía en voz alta la lista de palabras con sus definiciones y los alumnos podían seguir en voz baja la lectura en el listado (diccionario) que habían recibido; después, repartía a cada sujeto dos copias de los ejercicios de entrenamiento o refuerzo (*reinforcement exercises*): a cada grupo la

³¹ Véase una muestra de las actividades en el ANEXO II, apartado 2.

actividad que le correspondía. Antes de comenzar, se leían las instrucciones, y se les pedía que completaran dos ejercicios de muestra. Luego, se daba paso a la actividad propiamente dicha.

Solamente durante la realización de la primera parte del entrenamiento, los estudiantes podían consultar la hoja de definiciones o diccionario; la segunda parte, la debían realizar sin acceso al diccionario. En los dos ejercicios de entrenamiento (el que completan con diccionario y el que hacen sin diccionario), el investigador, después de los 40 segundos asignados para responder a cada ítem, leía la definición correcta, a modo de retroalimentación.

Entre el entrenamiento y el posttest, realizaron un ejercicio que no tenía nada que ver con la tarea con el fin de que los informantes no recordaran mejor las últimas palabras con las que habían trabajado (efectos de recencia). Finalmente, hacían el posttest donde debían demostrar qué palabras habían aprendido. Este examen estaba compuesto por tres partes (subtest): una, de ejercicios de selección de definiciones; otra, de selección de ejemplos; y, la tercera, de redacción de oraciones. La duración de las dos primeras era de cuatro minutos cada una, y la de la tercera, ocho minutos.

La hipótesis fundamental de la que partieron Coomber, Ramstad y Sheets era que con cuanto más detenimiento y profundidad el estudiante procesara una palabra y su definición, más fácil sería luego recuperar la definición en un test de memoria. Según estos investigadores, la selección de definiciones es la tarea que menos procesamiento requiere, después iría la selección de ejemplos, y, por último, la redacción de oraciones, que es la que mayor nivel de procesamiento precisa, por ser una actividad de producción:

The investigators hypothesized that the more deeply the words and their definitions were processed, the more successfully students would retrieve those definitions on a memory test. Definitions were deemed to require the least processing while examples would require somewhat more processing. Sentence-composing, clearly a generative activity, would require the most processing [...] (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 290)³².

³² Traducción (nuestra): Los investigadores establecieron la hipótesis de que cuanto más profundamente se procesaran las palabras y sus definiciones más éxito tendría el estudiante cuando tratara de recuperar esas definiciones en un test de memoria. Se considera que las definiciones requieren menos procesamiento, mientras que los ejemplos necesitan algo más. Redactar oraciones, claramente una actividad generativa, requeriría mayor procesamiento [...].

Analizaron estadísticamente los resultados con el objetivo de comprobar si había diferencias significativas entre ellos³³. Les interesaban los efectos de cada uno de los ejercicios de entrenamiento en los tres tipos de tarea del posttest; es decir, si, por ejemplo, un alumno aprendía vocabulario seleccionando las definiciones correctas, ¿sería capaz de redactar un texto utilizando las palabras aprendidas previamente?

Con este propósito, estudiaron los resultados conseguidos por cada grupo de trabajo (definiciones, ejemplos y oraciones) en los tres tipos de actividades del posttest (selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones). Así que cada grupo tiene tres puntuaciones: la de la tarea de seleccionar las definiciones, la de la tarea de seleccionar los ejemplos y la de la tarea de escribir las oraciones.

En este experimento, el tipo de entrenamiento realizado es la variable intergrupala –entre los grupos– (*between subject factor*), pues cada sujeto puede pertenecer solo a un nivel de dicha variable: o se ha entrenado seleccionando definiciones, o seleccionando ejemplos o redactando oraciones; por otro lado, el tipo de posttest es la variable intragrupal –dentro de los grupos– (*within subject factor*), ya que todos los sujetos pertenecen, en un momento u otro, a la misma variable, es decir, todos han realizado las tres tareas en el posttest.

El análisis de varianza indica que hay una diferencia significativa según el entrenamiento y según el posttest: “The analysis indicated a significant main effect for treatment ($F [2, 131] = 3.35, p < .05$) and a significant main effect for post-test ($F [2, 262] = 53.50, p < .01$)” (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 288). Por un lado, los alumnos del grupo de selección de definiciones obtuvieron peores resultados que los del grupo de redacción de oraciones; y, por otro lado, la selección de definiciones resultó ser la tarea más fácil de las tres.

En cuanto al efecto de las actividades de entrenamiento en cada posttest, comprobaron que en el posttest de selección de definiciones entre los resultados de los grupos entrenados con definiciones y con oraciones sí que había una diferencia significativa³⁴.

³³ Véanse los resultados obtenidos por Coomber, Ramstad y Sheets en el ANEXO II, apartado 3.

³⁴ Según la prueba de Tukey: HSD (*Honestly Significant Difference*) o, lo que es lo mismo, la “Diferencia honestamente significativa”, que sirve para determinar si los resultados obtenidos por varios grupos son significativamente diferentes entre sí.

En el posttest de selección de ejemplos, el análisis de varianza no ofrece diferencias significativas. Y, por último, el análisis de los resultados del posttest de redacción de oraciones sí que revela diferencias significativas entre dos tipos de entrenamiento: la selección de definiciones y la composición de oraciones; y la diferencia entre la selección de ejemplos y la redacción de oraciones es “marginally significant”, en palabras de los autores (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 289). Aquí, de nuevo, para llegar a esta conclusión se aplicó la prueba de Tukey.

Finalmente, Coomber, Ramstad y Sheets analizaron la longitud de las oraciones que todos los informantes redactaron en el posttest. Su hipótesis era que los que se habían entrenado con la tarea de escritura redactarían oraciones más largas en el posttest que aquellos cuyo entrenamiento no incluía esa actividad. Por lo tanto, compararon los resultados del grupo de redacción de oraciones con los resultados de los otros dos grupos. La media por oración fueron 9,9 palabras en los grupos de definiciones y ejemplos juntos, y 10,5 palabras en el de redacción de oraciones. Esta diferencia no es significativa, así que, en principio, el entrenamiento no preparó especialmente al grupo que escribía oraciones para llevar a cabo esta tarea. Y parece que para los otros dos grupos (los entrenados con los ejercicios de selección) tampoco fue especialmente difícil escribir oraciones con las palabras aprendidas. Así pues, estos investigadores atribuyen las diferencias entre los tres grupos en la tarea de escribir oraciones al mayor conocimiento de la palabra y no a un efecto directo de la práctica realizada en el entrenamiento (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 290) –se podría argumentar que ese mayor conocimiento procede precisamente del tipo de tarea de entrenamiento–.

En definitiva, los resultados obtenidos confirman las expectativas y, por lo tanto, se ratifica la hipótesis de partida: el entrenamiento que resultó más efectivo fue el de redacción de oraciones –que es el que más elaboración, más análisis y mayor nivel de procesamiento por parte del aprendiz requiere–; luego, el de selección de ejemplos y, por último, el de selección de definiciones.

This study supports composing as an effective means of learning specified lexical items, as judged by short-term memory. In both remembering definitions and using words in sentences, sentence-composing participants demonstrated word knowledge superior to that of participants who had practiced with definitions and who presumably were required to process material least deeply. Differences on these measures between sentence-composing and examples participants were marginally significant, with a clear tendency for the superiority of sentence-

composing practice over examples practice (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 290)³⁵.

In the present study, subjects who practiced with examples performed somewhat better, but not markedly better, than did students who practiced with definitions (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 291)³⁶.

Se pone de manifiesto que dos tareas bastante utilizadas para enseñar vocabulario, como son la utilización de sinónimos (el tipo de definición que se ha utilizado aquí) y de ejemplos que incluyen la nueva palabra, tienen sus limitaciones; a pesar de que, en principio, el trabajo con ejemplos supone cierto nivel de procesamiento y elaboración. Es la redacción de oraciones, es decir, una actividad que implica elaboración y un alto nivel de procesamiento, la que resulta más eficaz. Los resultados apoyan tanto la teoría de Craik y Lockhart (1972) sobre los niveles de procesamiento y el “efecto de generación” de la memoria, de Slamecka y Graf (1978), como la teoría de la escritura como forma eficaz de aprendizaje, de Emig (1977).

El hecho de que los sujetos que practicaron con la redacción de oraciones consiguieran los mejores resultados en todas las tareas del postest (en la selección de definiciones obtuvieron resultados significativamente mejores al resto), y no solo en el ejercicio en el que se habían entrenado, indica que, aparentemente, han procesado el material léxico en un nivel cognitivo superior y que el aprendizaje activo es más eficaz que el pasivo.

Una de las conclusiones de este estudio es que la práctica de redactar de oraciones que incluyan el nuevo vocabulario, es decir, la utilización de palabras en una situación comunicativa productiva, facilita el aprendizaje de manera que los nuevos vocablos serán más fácilmente recuperables (o sea, más accesibles) tanto cuando estemos leyendo como cuando los escuchemos, y pasarán antes a la memoria a largo plazo.

En el análisis de los resultados del trabajo, según señalan Coomber, Ramstad y Sheets (1986: 291), se deben tener en cuenta varias limitaciones:

³⁵ Traducción (nuestra): Este estudio apoya la redacción como un medio eficaz de aprendizaje de ítems léxicos específicos, desde el punto de vista de la memoria a corto plazo. En las actividades de recordar definiciones y en las de utilizar palabras en oraciones, el grupo que había redactado oraciones [en el entrenamiento] demostró un conocimiento de la palabra superior al de los participantes que habían practicado con definiciones y que presumiblemente tuvieron que procesar el material con menor profundidad. Las diferencias de los resultados del grupo de redacción de oraciones y de [selección de] ejemplos fueron poco significativas, con una clara tendencia de superioridad del grupo de redacción de oraciones sobre el de ejemplos.

³⁶ Traducción (nuestra): En este estudio, los sujetos que practicaron con ejemplos rindieron algo mejor, pero no significativamente mejor, que los estudiantes que practicaron con definiciones.

1. Se utilizaron palabras inventadas, que, si bien, tienen la ventaja de que son desconocidas para todos los informantes, puede que no sigan totalmente las regularidades de la morfología de la lengua meta, en este caso, el inglés.

2. El estudio solo analiza el aprendizaje de vocabulario a corto plazo, por lo que no se puede asegurar que los resultados obtenidos se mantengan a lo largo de un período mayor de tiempo.

3. Los tipos de actividades utilizados son similares y a la vez diferentes a los practicados en el aula para aprender vocabulario: las tareas sí se parecen a las técnicas de enseñanza, pero no el procedimiento: la exposición controlada de las palabras, el número de veces que se practican, el control del tiempo, etc.

2.1.2. APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ESPAÑOL LENGUA MATERNA

La investigación de Coomber, Ramstad y Sheets (1986) sirvió de punto de partida para otras realizadas posteriormente por, entre otros, Matanzo Vicens (1991; 1999), Reyes Díaz (1995), San Mateo Valdehíta (2005), si bien se introdujeron algunas variables más tanto sociales –el sexo de los informantes, el tipo de centro (público o privado) en el que han estudiado, el nivel sociocultural de los padres, etc.– como lingüísticas (la categoría gramatical de las palabras); incluso se amplió la lista de vocablos, de forma que las palabras estímulo se mezclaron con otras que no lo eran; y se incluyó además, en algunos estudios, el número de exposiciones necesarias para incorporar el término al lexicón mental, lo que llevó asociado una modificación importante en la forma de recoger los datos.

2.1.2.1. INVESTIGACIÓN DE G. MATANZO VICENS (1991; 1999)

En 1989-1990 Gloria Matanzo Vicens, siguiendo los planteamientos de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), llevó a cabo la primera investigación en un país de habla española, Puerto Rico, con el objetivo “de establecer la relación que existe entre el método utilizado para aprender el léxico nuevo y su rápida incorporación a la competencia lingüística del hablante” (Matanzo Vicens, 1991: 4)³⁷. En definitiva, el propósito de la investigación era determinar la actividad más eficaz para el aprendizaje de unidades léxicas por parte de los alumnos, y además

³⁷ Esta investigación es la base de la tesis doctoral (inédita) de Gloria Matanzo Vicens, dirigida por Humberto López Morales y defendida en 1991 en la Universidad de Puerto Rico, y cuyo título es *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*. En 1996, en el número 6 de *REALE*, la autora publicó un artículo que resume la tesis doctoral y expone los resultados obtenidos (Matanzo Vicens, 1996).

precisar el número necesario de exposiciones dependiendo de cuál fuera el ejercicio que se empleara para aprenderlas, según la categoría gramatical de las palabras, y tres variables sociolingüísticas: el *sexo*, la *procedencia escolar* y el *nivel sociocultural* de los sujetos (Matanzo Vicens, 1996: 71). A los informantes, antes de realizar las actividades, se les pidió que completaran un cuestionario para recoger la información necesaria con el fin de determinar las tres variables sociales³⁸.

La muestra³⁹ estaba constituida por 68 alumnos (43 mujeres y 25 hombres) de primer año de carrera, matriculados en tres grupos del Curso Básico de Español (2.º semestre del curso académico 1989-1990) en la Universidad del Sagrado Corazón de San Juan de Puerto Rico.

Según la variable *procedencia escolar*, la muestra quedó dividida en tres grupos: el de los alumnos que completaron sus estudios preuniversitarios en la escuela pública (27 informantes); el de los que la completaron en la escuela privada (25 informantes) y el de los que habían asistido a ambas (16 informantes).

Para establecer la variable *nivel sociocultural* se tuvieron en cuenta tres parámetros: la profesión, los ingresos anuales y la escolaridad de los padres⁴⁰; y a cada uno se le asignó una constante: a la profesión seis puntos, nueve a los ingresos y cinco a la escolaridad, de acuerdo con el peso que esos tres factores tenían en la comunidad. Tras la multiplicación se realizó la media aritmética y así se obtuvo la puntuación de cada informante. La puntuación más baja posible fue 20 y correspondía al nivel sociocultural más alto, y la más alta, 126,5, al nivel más bajo. Una vez hallado el intervalo de distribución general ($126,5 - 20 / 4 = 26,6$), se obtuvieron los cuatro niveles socioculturales, de acuerdo con los siguientes intervalos:

- Nivel medio alto: de 20 a 47
- Nivel medio: de 48 a 73
- Nivel medio bajo: de 74 a 100
- Nivel bajo: de 101 a 126,5

³⁸ Véase el cuestionario en el ANEXO III, apartado 3.

³⁹ Véase la distribución de la muestra según las diferentes variables utilizadas en el ANEXO III, apartado 5.

⁴⁰ Véase el ANEXO III, apartado 4.

Así, en la muestra, había 5 informantes de nivel medio alto; 16, de nivel medio; 25 de nivel medio bajo y 22 de nivel bajo. Por tanto, la mayor parte de los informantes (69,2%) pertenecía a los niveles socioculturales más bajos.

Las hipótesis de Matanzo Vicens (1991: 12-13) fueron las siguientes:

1. Existe relación asociativa entre el método⁴¹ utilizado para lograr el aprendizaje del léxico nuevo y la incorporación del mismo a la competencia lingüística del estudiante.
2. Es posible probar la mayor efectividad de un método sobre otros para lograr un rápido aprendizaje del vocabulario.
3. Existe relación asociativa entre las categorías gramaticales y el aprendizaje del léxico nuevo.
4. Existe relación asociativa entre la variable “sexo” y el aprendizaje del vocabulario nuevo.
5. Existe relación asociativa entre la variable “procedencia escolar” (pública, privada o ambas) de los estudiantes y el aprendizaje del léxico.
6. Existe relación asociativa entre la variable “nivel sociocultural” de los estudiantes y el aprendizaje del vocabulario nuevo.

Matanzo Vicens elaboró un diccionario de cincuenta palabras bisílabas de seis letras: treinta existentes, pero de baja frecuencia (*cernir, densar, doncel, dúctil, fauces, filial, gestar, lacrar, mentón, rapaz, talión, tropel*, etc.), y veinte inventadas⁴² siguiendo los esquemas fonológicos del español –doce agudas y ocho llanas, y sin tilde: diez sustantivos, cuatro verbos, cinco adjetivos y un adverbio, según la proporción de categorías establecidas en el Léxico Básico de Puerto Rico, realizado por Amparo Morales en 1986–, a las que se les añadieron significados extraídos del *Diccionario de la Real Academia Española* al azar, pero teniendo en cuenta la categoría gramatical asignada a las palabras inventadas; es decir, que la definición del verbo *leiver* era la de otro verbo, en este caso *advertir*.

A cada grupo de informantes, según la sección del curso de español en la que estaba matriculado, se le asignó un tipo de ejercicios⁴³ para tratar de aprender las palabras estímulo. El grupo que trabajó con **ejemplos** realizó veinte actividades de selección múltiple: primero aparecía la palabra estímulo seguida de cuatro ejemplos, para que eligiera el que fuera equivalente semánticamente. Al grupo que se entrenaba con las **definiciones** se le presentaba la palabra estímulo y cuatro definiciones, para que seleccionara la correcta; también eran en total veinte ítems.

⁴¹ La autora se refiere al tipo de ejercicio o actividad.

⁴² Véanse la lista de palabras estímulo y el diccionario en el ANEXO III, apartado 1.

⁴³ Véase una muestra de actividades en el ANEXO III, apartado 2.

Los ejercicios del grupo que trabajó con **oraciones** consistían en veinte preguntas que incluían la palabra estímulo, y a las que los estudiantes debían responder con una oración completa en la que utilizasen dicha palabra, de modo que demostraran que conocían su significado.

El procedimiento del experimento era el siguiente: primero, se distribuía el diccionario con las palabras ordenadas alfabéticamente y se leían en voz alta, junto con sus definiciones; después, se recogían los diccionarios y se repartían las actividades. Para realizar los ejercicios de selección de ejemplos y de definiciones, los estudiantes tenían 45 segundos por ítem (15 minutos en total), y los de redacción de oraciones 60 segundos por ítem (20 minutos en total).

El indicador de que el sujeto había aprendido la palabra era responder correctamente tres veces consecutivas al ítem correspondiente. Así pues los estudiantes repitieron los ejercicios hasta que consiguieron el objetivo marcado. Después hicieron una prueba de corroboración, que consistía en responder a las tareas de los otros dos grupos.

En 1996, Matanzo Vicens (1999) realiza una nueva investigación con el propósito de comparar los resultados con los obtenidos anteriormente. La diferencia con el experimento anterior es el curso en el que se encuentran los informantes; en este caso, son alumnos del curso avanzado de redacción de la misma universidad (Universidad del Sagrado Corazón de San Juan de Puerto Rico), es decir, estudiantes que cursan el último año de carrera, mientras que en el estudio previo estaban en su primer año. Por otra parte, las variables, los materiales (diccionario y pruebas) y el procedimiento fueron los mismos⁴⁴.

Si comparamos los experimentos de Matanzo Vicens (1991; 1999) con el de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), vemos que ellos trabajaban con diez palabras inventadas, de la categoría *verbo*, y todas ellas eran palabras estímulo. Sin embargo, Matanzo utiliza cincuenta, de las cuales solo treinta existen y las veinte restantes son las palabras estímulo. El número total de vocablos es mayor en el caso de Puerto Rico.

Por otro lado, Matanzo Vicens solo realiza una serie de ejercicios, mientras que Coomber, Ramstad y Sheets emplean dos: una primera de entrenamiento, con

⁴⁴ La autora presentó su trabajo en el XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, en julio de 1996, y fue incluido posteriormente en las actas del congreso (Matanzo Vicens, 1999). El artículo recoge los resultados del experimento, pero no contiene información detallada sobre la estratificación de la muestra de informantes según las diferentes variables, que sí poseemos del estudio previo (ANEXO III, apartado 5).

dos partes, y luego el posttest, que es la prueba en la que se computan los resultados. En la primera todos los grupos disponen del mismo tiempo y en la segunda, para realizar el ejercicio de escritura de oraciones, cuentan con el doble de tiempo que para las actividades de selección. Matanzo Vicens también proporciona más tiempo al grupo que practica con la escritura.

En la investigación estadounidense, en la primera serie de ejercicios de entrenamiento, los alumnos pueden consultar el diccionario si lo necesitan y, en las dos series de entrenamiento, el investigador ofrece retroalimentación: lee la definición correcta después del tiempo dado para contestar cada ítem. Por el contrario, en el experimento de Puerto Rico los estudiantes no pueden consultar el diccionario en ningún momento ni escuchan la definición correcta.

Matanzo Vicens después de que el estudiante realizara todas las actividades con éxito tres veces consecutivas efectuaba una prueba de corroboración, cosa que no hacían Coomber, Ramstad y Sheets. Ellos no estudian el número de exposiciones necesarias ni establecen los requisitos que suponen que un estudiante ha incorporado una palabra a su lexicón mental, sino únicamente buscan la tarea de aprendizaje más efectiva.

Según las investigaciones de Matanzo Vicens, los estudiantes de primer curso necesitaron un promedio de 10,4 exposiciones para incorporar las nuevas palabras y los de último curso, un promedio de 9,9 exposiciones⁴⁵. Estos resultados coinciden con investigaciones anteriores. Por una parte, Underwood y Schulz (1960: 130-144) comprobaron que el número de exposiciones necesarias para que el informante recordara el estímulo estaba entre 8,5 y 12. Por otra, se confirman las conclusiones de Emig (1977) y Raimés (1987) sobre la eficacia de la escritura como forma de aprendizaje, en este caso, de vocabulario; que es la misma conclusión a la que llegaron Coomber, Ramstad y Sheets (1986) –si bien sus resultados no hacen referencia al número concreto de exposiciones necesarias, por lo que no se pueden comparar desde el punto de vista cuantitativo–.

Después de la redacción de oraciones –con la que en los experimentos de Matanzo Vicens los alumnos de primer año de universidad precisaron una media de 8,5 exposiciones y los de último año, 8 exposiciones–, el ejercicio más eficaz fue la selección de definiciones, con una media de 10,7 (estudiantes de primer año) y 10,1 (estudiantes de último año) exposiciones; y, por último, la selección de ejemplos,

⁴⁵ Véanse los resultados obtenidos en las investigaciones de 1989-1990 y de 1996 en el ANEXO III, apartados 6 y 7.

con una media de 12 (estudiantes de primer año) y 11,6 (estudiantes de último año) exposiciones. El orden de eficacia de las dos últimas actividades se ha invertido en relación con los resultados que obtuvieron Coomber, Ramstad y Sheets (1986), en cuya investigación, después de la redacción de oraciones lo más efectivo fue la selección de ejemplos y, por último, la selección de definiciones:

Definitions were deemed to require the least processing while examples would require somewhat more processing. Sentence-composing, clearly a generative activity, would require the most processing [...]. The results of the study supported the expectations (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 290)⁴⁶.

In the present study, subjects who practiced with examples performed somewhat better, but not markedly better, than did students who practiced with definitions (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 291)⁴⁷.

Sin embargo, como ya quedó recogido en San Mateo Valdehíta (2005: 43-44), en varios artículos se han malinterpretado estas palabras y se dice que en la investigación de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), la selección de definiciones fue más eficaz que la selección de ejemplos para aprender nuevo vocabulario:

Los resultados generales de la presente investigación [datos recogidos en el curso 1989-1990] coinciden con los de la de Coomber, Ramstad y Sheets, ya que después de analizar sus datos estos investigadores concluyeron que el método más efectivo para aprender el vocabulario nuevo es el de redacción de oraciones, seguido por el de definiciones y el de ejemplos que no mostraron diferencia significativa entre ellos (Matanzo Vicens, 1991: 82).

Los resultados generales de esta investigación [datos recogidos en el curso 1989-1990] coinciden con los de la de Coomber, Ramstad y Sheets, ya que estos investigadores concluyeron que el método más efectivo para aprender el vocabulario nuevo es el de redacción de oraciones, seguido por el de definiciones y el de ejemplos, que no mostraron diferencias significativas entre ellos (Matanzo Vicens, 1996: 75).

Los resultados generales de esta investigación [datos recogidos en 1996] coinciden, además, con los de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), ya que estos investigadores concluyeron que el método más efectivo para aprender el vocabulario nuevo es el de redacción de oraciones, seguido por el de definiciones y el de ejemplos, que no mostraron diferencias significativas entre ellos (Matanzo Vicens, 1999: 1628).

Como puede observarse, nuestros resultados son paralelos a los obtenidos en la investigación anglosajona [de Coomber, Ramstad y Sheets]. Según hemos señalado ya en otros apartados de nuestro estudio, también la investigación pionera en el mundo hispánico, la de

⁴⁶ Traducción (nuestra): Se considera que las definiciones requieren menos procesamiento, mientras que los ejemplos necesitan algo más. Redactar oraciones, claramente una actividad generativa, requeriría mayor procesamiento; [...]. Los resultados del estudio apoyaron las expectativas.

⁴⁷ Traducción (nuestra): En este estudio, los sujetos que practicaron con ejemplos rindieron algo mejor, pero no significativamente mejor, que los estudiantes que practicaron con definiciones.

Puerto Rico, arrojó los mismos resultados [...]. Si tenemos en cuenta los resultados de las investigaciones anteriores, hemos de considerar que el método de oraciones es, evidentemente, el más eficaz; el método de selección de definiciones en los tres trabajos aventaja, aunque ligeramente, al de ejemplos en el proceso de aprendizaje del léxico desconocido (Reyes Díaz, 2000: 87).

Los resultados [de la investigación de Coomber, Ramstad y Sheets] demostraron que el método más rápido y eficaz para al adquisición de vocabulario nuevo en lengua materna era precisamente este último, es decir, el método de redacción de oraciones; en segundo lugar resultó estar el método de selección de definiciones, mientras que el de selección de ejemplos fue el que necesitó un número mayor de exposiciones de cada palabra (Benítez Pérez, Andiñ Herrero y Fernández López, 1996: 142).

Recordemos, por otro lado, que Matanzo Vicens, a diferencia de Coomber, Ramstad y Sheets, utiliza tres variables personales y sociales: *sexo*, *procedencia escolar* y *nivel sociocultural*; los resultados de sus experimentos indican que ninguna de estas tres variables es determinante en el aprendizaje del léxico, pues aparecen total o prácticamente neutralizadas.

En cuanto a las categorías gramaticales, se aprenden antes las nominales, es decir, el *sustantivo* y el *adjetivo* (7 y 7,2 exposiciones, respectivamente, los alumnos de primer curso; y 7 exposiciones en ambos, los alumnos de último curso), que las verbales: el *verbo* y el *adverbio* (7,9 exposiciones en ambos, los alumnos de primer curso; y 7,7 y 7,5 exposiciones, respectivamente, los alumnos de último curso); pero la diferencia no es significativa, por lo tanto, la *categoría gramatical* tampoco es un factor importante en el aprendizaje de vocabulario nuevo⁴⁸. La investigadora no aporta los resultados obtenidos con cada actividad en relación con la categoría gramatical de las palabras aprendidas; así que no sabemos si hay diferencias entre el aprendizaje de nombres, adjetivos, adverbios y verbos cuando se trata de aprenderlos por medio de la selección de definiciones y de ejemplos o redactando oraciones.

Por todo ello y, según los datos analizados, se han confirmado la primera y segunda hipótesis, pero no la tercera, cuarta, quinta y sexta; es decir, existe relación entre el tipo de ejercicio realizado y la incorporación de palabras nuevas a la competencia lingüística del estudiante; y hay uno más eficaz que los otros dos, que es la redacción de oraciones; pero no se puede probar la relación entre la categoría gramatical de la palabra, el sexo, la procedencia escolar y el nivel sociocultural, y el aprendizaje del léxico. Matanzo Vicens llega a estas conclusiones

⁴⁸ Véanse los resultados obtenidos en las investigaciones de 1989-1990 y de 1996 en el ANEXO III, apartados 6 y 7.

analizando el promedio de aciertos, pero no aporta pruebas estadísticas que demuestren la significatividad de las diferencias entre los promedios hallados y que den fiabilidad a dichas conclusiones.

2.1.2.2. INVESTIGACIÓN DE M.^a J. REYES DÍAZ (1995)

M.^a Josefa Reyes Díaz sigue las pautas metodológicas y las variables de las investigaciones de Gloria Matanzo Vicens (1991; 1999), excepto la variable *procedencia escolar*, que no la considera porque todos sus informantes proceden de centros escolares públicos; además, añade la variable *curso* con el fin de ver si influye el nivel educativo en la incorporación de léxico nuevo⁴⁹, en la línea de la comparación que después hizo Matanzo Vicens en sus dos investigaciones: la de 1989-1990 (Matanzo Vicens, 1991) y la de 1996 (Matanzo Vicens, 1999).

Los informantes del Curso de Orientación Universitaria (COU), con una media de 17 años, están en un curso equivalente al de los del primer experimento de Puerto Rico (Matanzo Vicens, 1991); y es que precisamente el objetivo de Reyes Díaz es contrastar sus resultados con los obtenidos en Puerto Rico para ver si estos se confirman en otro ámbito dialectal. Los otros dos cursos son: 1.º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), en el que los estudiantes tienen una media de 14 años, y 7.º de Educación General Básica (EGB), con una media de 12 años. Los participantes también respondieron a una serie de preguntas con el fin de determinar las variables socioculturales⁵⁰.

La investigadora manejó una muestra⁵¹ de 254 alumnos (144 mujeres y 110 hombres) del Colegio de Prácticas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica y del Instituto de Bachillerato Isabel de España, matriculados en el curso académico de 1992-1993: 91 alumnos de COU,

⁴⁹ Esta investigación es la base de la tesis doctoral de M.^a Josefa Reyes Díaz: *Enriquecimiento de la competencia léxica. Análisis estadístico*, de 1995, dirigida por José Antonio Samper Padilla. El servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria publicó en el año 2000 un resumen de dicha tesis; y al texto completo se puede acceder a través de la página web de la biblioteca de la Universidad de Las Palmas (<http://hdl.handle.net/10553/1999>). Además, la autora ha publicado varios artículos sobre esta investigación: estudio de las variables sociales (Reyes Díaz, 1996-1997) y de la variable *curso escolar* (Reyes Díaz, 1999b); y los resultados obtenidos en COU (Reyes Díaz, 1998) y en 1.º de BUP (Reyes Díaz, 1999a); y, por otro lado, junto a Antonia Nelsi Torres González, una comparación del aprendizaje y la producción de las categorías gramaticales (Reyes Díaz y Torres González, 1997); y, con Gloria Matanzo Vicens, la exposición de los resultados de sus trabajos, específicamente los relacionados con la adquisición de las categorías gramaticales (Matanzo Vicens y Reyes Díaz, 1997-1998).

⁵⁰ Véase el cuestionario en el ANEXO IV, apartado 3.

⁵¹ Véase la distribución de la muestra según las diferentes variables utilizadas en el ANEXO IV, apartado 5.

92 alumnos de 1.º de BUP y 71 alumnos de 7.º de EGB. Los estudiantes de cada curso se dividieron en tres grupos y cada uno de ellos empleó uno de los tres tipos de ejercicios propuestos: selección de definiciones, selección de ejemplos o redacción de oraciones. De esta manera, el grupo que trabajó con el método de definiciones estuvo formado por 26 alumnos de cada curso; el que utilizó la selección de ejemplos, por 29 alumnos de COU, 34 de 1.º de BUP y 23 de 7.º de EGB; y el grupo que redactó oraciones, por 36 alumnos de COU, 32 de 1.º de BUP y 22 de 7.º de EGB. En total, 78 informantes practicaron con la selección de definiciones, 86 con la selección de ejemplos y 90 con la redacción de oraciones⁵².

Al igual que Matanzo Vicens, para aplicar la variable *nivel sociocultural* Reyes Díaz tuvo en cuenta los siguientes tres indicadores: el nivel de estudios, la ocupación profesional y el salario, en este caso, mensual (en vez de anual, como en el trabajo de Matanzo Vicens), de los padres⁵³; y a cada uno de ellos se le asignó una constante: tres puntos al nivel de estudios, cinco a la ocupación y seis a los ingresos, siguiendo estudios previos realizados por José Antonio Samper Padilla y Antonia Nelsi Torres González en Las Palmas de Gran Canaria y Tenerife, respectivamente. Los resultados obtenidos fueron de 16 (nivel sociocultural más bajo) a 90 (nivel sociocultural más alto). Con tales cifras se halló el intervalo de distribución general ($90 - 16 / 4 = 18,5$), y así quedaron distribuidos los cuatro niveles socioculturales:

- Nivel medio alto: de 73 a 90
- Nivel medio: de 54 a 72
- Nivel medio bajo: de 36 a 53
- Nivel bajo: de 16 a 35

Así pues la muestra estuvo formada por 60 informantes de nivel medio alto; 108 de nivel medio; 64 de nivel medio bajo y 22 de nivel bajo. Por lo tanto, la mayor parte de los informantes pertenecía al nivel medio.

Las hipótesis de Reyes Díaz (1995: 10; 2000: 17-18) fueron las siguientes:

1. Existe relación asociativa entre el método⁵⁴ empleado y la incorporación del léxico nuevo.

⁵² Véase la distribución de la muestra de informantes según el curso escolar y el método con el que practicaron en el ANEXO IV, apartado 5.

⁵³ Véase el ANEXO IV, apartado 4.

⁵⁴ Igual que Matanzo Vicens, la autora se refiere al tipo de ejercicio o actividad.

2. El método de mayor rendimiento para aprender el vocabulario no disponible es el de oraciones. Menos eficaces son el de definiciones y el de ejemplos.
3. No existe relación entre el método empleado y la incorporación de las diferentes categorías gramaticales.
4. Las categorías sustantiva y adjetiva son las que requieren la menor cantidad de exposiciones, mientras que el adverbio y el verbo exigen promedios superiores.
5. Hay una relación asociativa entre la variable ‘curso escolar’ y la incorporación de las nuevas unidades léxicas a la competencia lingüística.
6. No hay relación asociativa entre la variable ‘sexo’ y el aprendizaje del vocabulario nuevo.
7. La variable ‘nivel sociocultural’ no influye en el aprendizaje de las lexías nuevas.

Reyes Díaz utilizó el corpus de palabras de Matanzo Vicens (1991), pero modificó ligeramente la redacción de algunas definiciones para facilitar la comprensión de las mismas; por ejemplo, la definición de *trilen* en el diccionario de Matanzo Vicens es ‘Acometida impetuosa, golpe, ataque, embate’ (1991: 96) y en el de Reyes Díaz, ‘Golpe, ataque, asalto’ (1995: 221); en algunos casos simplemente se ha sustituido una palabra por otra más común: ‘Eludir un compromiso o trabajo’ (Matanzo Vicens, 1991: 94) se convierte en ‘Desatender un compromiso o trabajo’ (Reyes Díaz, 1995: 219) –definición de *dorner*–; ‘Insidioso, engañoso’ (Matanzo Vicens, 1991: 94) cambia a ‘Perjudicial, engañoso’ (Reyes Díaz, 1995: 220) –definición de *geiro*–. Además, Reyes Díaz redujo el número de palabras a treinta (veinte inventadas y diez de baja frecuencia, extraídas del *DRAE*; es decir, la reducción fue solo de palabras reales) en las pruebas de los grupos de 12 y 14 años (7.º de EGB y 1.º de BUP, respectivamente), para “evitar la dispersión de la atención de los escolares y lograr que se centraran más en los vocablos que debían aprender” (Reyes Díaz, 2000: 42)⁵⁵.

El procedimiento de recogida de datos fue de la siguiente manera: el investigador, primero, repartía el diccionario a los alumnos y leía las palabras y sus correspondientes definiciones en voz alta (a partir de febrero⁵⁶, la lectura se realizó en silencio para respetar el ritmo de lectura de cada participante). Después, recogía

⁵⁵ Véanse las listas de palabras estímulo y de baja frecuencia, y una muestra de las actividades en el ANEXO IV, apartados 1 y 2.

⁵⁶ Los datos se recogieron a lo largo del curso académico 1992-1993; así que, en febrero, ya llevarían cuatro o cinco meses realizando el experimento.

los diccionarios y distribuía las actividades. El orden de los veinte ítems se fue alternando en cada prueba.

El tiempo que tuvieron los alumnos de COU para realizar los ejercicios de selección de definiciones y de ejemplos fueron 15 minutos y 20 minutos para los de redacción de oraciones; los alumnos de 1.º de BUP y de 7.º de EGB, 20 minutos (para los ejercicios de selección de definiciones y de ejemplos) y 30 minutos (para el ejercicio de redacción de oraciones). Es decir, en el caso de COU, igual que en los experimentos llevados a cabo en Puerto Rico, tenían 45 segundos por ítem en los ejercicios de selección de definiciones y de ejemplos; y 60 segundos, en los de redacción de oraciones; en 1.º de BUP y 7.º de EGB, 60 segundos por ítem en las actividades de selección de ejemplos y de definiciones, y 90 segundos en las de redacción de oraciones (Reyes Díaz, 1995: 85).

Los estudiantes repitieron⁵⁷ las pruebas hasta que contestaron correctamente a las veinte preguntas planteadas tres veces de forma consecutiva. Este fue el indicativo de que habían aprendido la palabra, igual que en el experimento de Matanzo Vicens (1991: 54). Finalmente, se hacía una prueba de corroboración, que consistía en responder a las actividades de los otros grupos, una de cada; es decir, el que había trabajado seleccionando ejemplos, realizaba en esta última fase un ejercicio de selección de definiciones y otro de redacción de oraciones.

Después de efectuar el recuento de datos⁵⁸ y aplicar los análisis estadísticos correspondientes, Reyes Díaz confirmó todas las hipótesis, excepto la sexta y, a medias, la cuarta. La redacción de oraciones es la actividad más eficaz, luego la selección de definiciones y, por último, la selección de ejemplos (hipótesis 1 y 2). El promedio de exposiciones necesarias para incorporar una palabra nueva al léxico mental fue, teniendo en cuenta los tres cursos, de 8. Los resultados generales fueron 6,2 exposiciones con el ejercicio de redacción, 8,7 exposiciones con el de selección de definiciones, y 9,2 con el de selección de ejemplos –según el análisis estadístico, hay diferencia significativa entre la redacción de oraciones y las otras dos tareas, pero no entre estas dos últimas⁵⁹–.

⁵⁷ La autora no deja constancia del intervalo de tiempo transcurrido entre las pruebas.

⁵⁸ Véanse los resultados obtenidos por Reyes Díaz en el ANEXO IV, apartado 6.

⁵⁹ Véase el ANEXO IV, apartados 6.1 y 6.2.

Los resultados obtenidos en COU, que son los que podemos equiparar a los del primer experimento de Puerto Rico (Matanzo Vicens, 1991), al quedar neutralizada la variable *edad*, fueron 4,3 exposiciones con la redacción de oraciones, 4,6 con la selección de definiciones y 5,8 con la selección de ejemplos; cifras considerablemente inferiores a las que obtuvo Matanzo Vicens: 8,5 (redacción de oraciones), 10,7 (selección de definiciones) y 12 (selección de ejemplos)⁶⁰.

Con respecto a las categorías gramaticales (hipótesis 3 y 4), los resultados⁶¹ apoyan la hipótesis de que no existe relación entre el ejercicio realizado y la incorporación de las diferentes categorías gramaticales (hipótesis 3), pues las diferencias solo son significativas entre el *verbo* y el resto de las categorías, en los resultados obtenidos en las tareas de selección de ejemplos y de definiciones⁶². La autora menciona que con la actividad de escritura se aprendieron antes las palabras de la categoría nominal y las diferencias entre los resultados son estadísticamente significativas (excepto entre el *verbo* y el *adverbio*)⁶³ (Reyes Díaz, 1995: 195). Según los resultados generales, el *nombre*, el *adjetivo* y el *adverbio* requieren menos exposiciones que el *verbo*: 7,6, 7,8, 7,9 y 9, respectivamente. La única diferencia significativa es la que se da entre el *verbo* y el resto de las categorías; las diferencias entre las demás medias no son significativas⁶⁴. Por lo tanto, la cuarta hipótesis se confirmó solo a medias ya que “el *adverbio* no se diferencia significativamente del *nombre* y el *adjetivo*” (Reyes Díaz, 1995: 196). De

⁶⁰ Véanse los apartados 6.1 del ANEXO III y 6.4 del ANEXO IV.

⁶¹ Véase el ANEXO IV, apartados 6.1 y 6.5.

⁶² En los resultados de selección de ejemplos, son significativas las diferencias de medias entre: *verbo* y *nombre* ($p = 0,000$), *verbo* y *adjetivo* ($p = 0,000$) y *verbo* y *adverbio* ($p = 0,000$); y no lo son entre: *nombre* y *adjetivo* ($p = 0,836$), *nombre* y *adverbio* ($p = 0,320$) y *adjetivo* y *adverbio* ($p = 0,376$) (Reyes Díaz, 1995: 118). Y, por otro lado, en los resultados de las actividades de selección de definiciones, son significativas las diferencias de medias entre: *verbo* y *nombre* ($p = 0,016$), *verbo* y *adjetivo* ($p = 0,004$) y *verbo* y *adverbio* ($p = 0,003$); y no lo son entre: *nombre* y *adjetivo* ($p = 0,249$), *nombre* y *adverbio* ($p = 0,126$) y *adjetivo* y *adverbio* ($p = 0,432$) (Reyes Díaz, 1995: 103).

⁶³ Las diferencias de medias son significativas entre: *verbo* y *nombre* ($p = 0,000$), *verbo* y *adjetivo* ($p = 0,000$), *nombre* y *adjetivo* ($p = 0,001$), *nombre* y *adverbio* ($p = 0,000$) y *adjetivo* y *adverbio* ($p = 0,000$); y no lo son entre: *verbo* y *adverbio* ($p = 0,562$) (Reyes Díaz, 1995: 134-135).

⁶⁴ El análisis ANOVA indica que entre el *verbo* y el *nombre*, el *verbo* y el *adjetivo* y el *verbo*, y el *adverbio*, el p-valor es menor de 0,05; de ahí que, en un nivel de confianza al 95%, la diferencia sea significativa: la diferencia entre el *verbo* y el *nombre* es $t(253) = -9,16$ $p = 0,000$; entre el *verbo* y el *adjetivo*, $t(253) = 7,84$ $p = 0,000$; entre el *verbo* y el *adverbio*, $t(253) = 4,79$ $p = 0,000$. Sin embargo, las diferencias entre el *nombre*, el *adjetivo* y el *adverbio* no son significativas, pues el p-valor es mayor de 0,05: la diferencia entre el *nombre* y el *adjetivo* es $t(253) = -0,77$ $p = 0,442$; entre el *nombre* y el *adverbio*, $t(253) = -1,37$ $p = 0,173$; y entre el *adjetivo* y el *adverbio*, $t(253) = -0,89$ $p = 0,373$ (Reyes Díaz, 1995: 100-101).

esta manera, Reyes Díaz concluyó que no hay diferencia entre el número de exposiciones necesarias para incorporar *nombres*, *adjetivos* y *adverbios*.

Es importante destacar que la nueva variable que incorporó Reyes Díaz, es decir, el *curso escolar* y, en consecuencia, la edad, determina claramente el aprendizaje del léxico (hipótesis 5): la diferencia significativa apareció entre los resultados de COU y los de los otros dos niveles educativos (1.º de BUP y 7.º de EGB) –pero no entre estos dos últimos–: 4,8, 9,8 y 9,6, respectivamente, fueron los promedios de exposiciones necesarias. Por lo tanto, fueron los alumnos de 17 años los que demostraron mayor capacidad para aprender vocabulario; y entre los de 12 y 14 años no se observaron diferencias en este sentido:

[...] la edad que separa a los escolares del penúltimo grado de la EGB de los del 1.º grado de BUP no es relevante para el aprendizaje. Sin embargo, sí es destacable la drástica reducción de cantidades medias de exposiciones en COU con respecto a 1.º de BUP, con tan solo una diferencia de edad de tres años. Los datos parecen indicar que los alumnos de COU han desarrollado cierta capacidad analítica que les permite incorporar el léxico con más rapidez que los escolares de menor edad (Reyes Díaz, 1995: 166-167).

Un dato que no pasa desapercibido es la gran distancia entre la media de exposiciones que necesitaron los alumnos de primer curso universitario de Puerto Rico (10,4 exposiciones) (Matanzo Vicens, 1991) y la obtenida por el grupo de COU en Las Palmas (4,8 exposiciones). La cifra de Puerto Rico se acerca más a la conseguida en Las Palmas por los estudiantes de 1.º de BUP, tres años menores: 9,8 exposiciones.

La variable *sexo* aquí sí que es significativa si tenemos en cuenta los resultados globales (hipótesis 6): ellos necesitaron 9,1 exposiciones y ellas, 7,2. Si comparamos los resultados de los tres cursos⁶⁵, vemos que la distancia entre hombres y mujeres va siendo progresivamente menor a medida que los informantes cumplen años y avanzan en el sistema educativo: 2,2 es la diferencia entre los resultados obtenidos en 7.º de EGB, 1,5 en 1.º de BUP y 0,1 en COU; en los tres cursos son las mujeres las que necesitan menos exposiciones; si bien, en COU, la diferencia es mínima como acabamos de ver. Así que Reyes Díaz confirma en parte la sexta hipótesis: no hay relación asociativa entre la variable *sexo* y el aprendizaje del vocabulario nuevo en los resultados de los alumnos de COU; pero sí la hay si tenemos en cuenta los resultados de los tres cursos juntos.

⁶⁵ Véase el ANEXO IV, apartado 6.4.

Si comparamos los resultados de COU con los del primer experimento de Puerto Rico, vemos que la variable *sexo* no es significativa en ninguno de los dos casos. En los dos experimentos los resultados de ambos sexos están muy igualados: en Puerto Rico, las mujeres necesitaron 10,3 exposiciones y los hombres, 10,6; y en Las Palmas, las mujeres, 4,8 y los hombres, 4,9 exposiciones. De nuevo comprobamos que el número de exposiciones de los alumnos de Puerto Rico se acerca a los de los cursos inferiores de Las Palmas.

Reyes Díaz estudió también la posible influencia de la variable *sexo* en la realización de cada una de las tareas y concluyó que los hombres necesitan más exposiciones en las tres⁶⁶. La diferencia entre las medias obtenidas por hombres y mujeres es significativa con dos de las tareas: la redacción de oraciones ($p = 0,017$) y la selección de ejemplos ($p = 0,047$), pero no con la selección de definiciones ($p = 0,054$), donde la probabilidad es levemente superior a 0,05 (Reyes Díaz, 1995: 105; 120; 136).

Por último, los resultados indicaron que la variable *nivel sociocultural* no guardaba relación con el aprendizaje de nuevas palabras (hipótesis 7), aunque sí se observa un descenso en el número de exposiciones a medida que el nivel sociocultural del estudiante aumenta. Los sujetos de nivel medio alto son los que menos exposiciones necesitaron (6,5) y los que más, los de nivel bajo (9,5); y el mismo patrón se mantiene en los resultados de la actividad de redacción de oraciones y de selección de definiciones, pero no en los del ejercicio de selección de ejemplos, donde el mayor número de exposiciones se dio en el nivel sociocultural medio⁶⁷; si bien las diferencias entre las medias no son significativas en ningún caso⁶⁸.

Matanzo Vicens (1991) también llegó a la conclusión de que la procedencia social no incidía en el aprendizaje del léxico; sin embargo, los resultados que ella obtuvo no se corresponden con los de Las Palmas: allí el menor número de exposiciones lo consiguieron los sujetos de nivel sociocultural medio bajo; y el mayor número, los de nivel medio y medio alto.

⁶⁶ Véase el ANEXO IV, apartado 6.3.

⁶⁷ Véase el ANEXO IV, apartados 6.1 y 6.3.

⁶⁸ Con la redacción de oraciones, $p = 0,2690$, con la selección de ejemplos, $p = 0,1833$ y con la selección de definiciones, $p = 0,0577$; por tanto, las diferencias no son significativas con un nivel de confianza del 95% (Reyes Díaz, 1995: 107; 122; 138).

2.2. APRENDIZAJE DE LÉXICO EN SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA

Los estudios sobre aprendizaje de léxico no solo se han realizado en L1, sino que en segundas lenguas encontramos una gran variedad. Vamos a ceñirnos aquí a aquellos trabajos que incluyan, al menos, una de las actividades utilizadas por Coomber, Ramstad y Sheets (1986) y, por lo tanto, también por nosotros, para así poder comparar los resultados. En primer lugar, presentamos el panorama de estudios realizados con aprendices de inglés como L2/LE y, a continuación, pasaremos a los trabajos llevados a cabo en el campo del español como L2/LE. Los primeros fueron pioneros en este terreno de investigación, de ahí su relevancia; y, entre los segundos, se encuentra nuestra aportación. En esta presentación hemos rastreado numerosas bibliografías con el fin de recopilar los estudios más significativos, si bien somos conscientes de la limitación que supone la imposibilidad de incluir todos los experimentos que se hayan realizado o que se estén elaborando en estos momentos.

2.2.1. EN INGLÉS

2.2.1.1. INVESTIGACIONES DE J. H. HULSTIJN Y B. LAUFER (2001) Y B. LAUFER (2001; 2003)

Jan H. Hulstijn y Batia Laufer realizan sus investigaciones en Holanda e Israel, respectivamente, con estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera. En primer lugar, pusieron en práctica un **experimento paralelo** (Hulstijn y Laufer, 2001) en los dos países, utilizando la misma metodología e informantes similares, para así poder comparar los resultados obtenidos. Parten de la hipótesis de que el nivel de participación o compromiso (*involvement load hypothesis*) del alumno, que requiere una determinada tarea, influye en la retención de nuevas unidades léxicas: a mayor participación, mayor retención (véase § 1.5.2.3).

Ellos eligieron tres tipos de tareas: (1) responder a preguntas de comprensión lectora, (2) responder a preguntas de comprensión lectora y realizar un ejercicio de completar huecos con las palabras estímulo, y (3) escribir una redacción con las palabras estímulo. Aunque no son los mismos tres métodos de aprendizaje propuestos por Coomber, Ramstad y Sheets (1986), nos interesa el estudio porque incluye una actividad de escritura y, además, si se confirma la hipótesis, esa será la tarea más efectiva, igual que para los investigadores de Minesota. Así pues, la hipótesis es que, de acuerdo con los niveles de participación de cada una de las actividades, la retención más alta se dará en el grupo que

realiza la tarea de composición, luego en el que practica con la actividad de comprensión y el ejercicio de completar o rellenar huecos, y finalmente en el que únicamente debe responder a las preguntas de comprensión lectora.

El objetivo del estudio, por lo tanto, es investigar el efecto de la participación o compromiso (*involvement load*) en la retención de diez palabras o expresiones inglesas de baja frecuencia⁶⁹ –que fueron extraídas de un texto, que es el que se utilizó en los dos ejercicios de comprensión lectora– con universitarios de Israel y Holanda, en un contexto de aprendizaje no intencionado (incidental) de vocabulario; es decir, con actividades cuyo objetivo primero no es aprender nuevos vocablos, pues el sujeto desconoce que ese sea el fin del ejercicio. Se pretende comprobar si las tareas con mayor participación, por parte del estudiante, son más efectivas para la retención del significado de las palabras que las tareas donde la participación es menor.

La muestra quedó constituida por 186 participantes: 87 en Holanda y 99 en Israel⁷⁰, distribuidos en seis grupos: tres en cada país. Eran estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, de nivel avanzado, si bien no exactamente de igual nivel en los dos países, pero con conocimientos suficientes para realizar las tareas del experimento: en Holanda, los participantes cursaban el primer año de la carrera de Estudios Ingleses o Filología Inglesa; y en Israel, el curso más avanzado de inglés con fines académicos. Como afirman los investigadores (Hulstijn y Laufer, 2001: 554), el hecho de que el conocimiento de la L2 no sea exactamente el mismo en los dos grupos no invalida los resultados de la comparación, si no que:

One may even argue that if similar results are obtained with slightly different populations, this only reinforces the claim that more involving tasks are more effective (nota 5)⁷¹.

Las actividades se hicieron en el transcurso de varias clases; los profesores que las pusieron en práctica desconocían el propósito del experimento y a los participantes tampoco se les presentó como una actividad de aprendizaje de

⁶⁹ Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO V, apartado 1.

⁷⁰ El estudio lo empezaron 225 estudiantes: 97 en Holanda y 128 en Israel, pero no todos acudieron a clase los días en los que se realizaron los dos posttest –que, por el propio planteamiento del estudio, no estaban previamente anunciados–, con lo cual no se pudieron computar los resultados de los alumnos que no asistieron los dos días y tuvieron que eliminar a 39 informantes.

⁷¹ Traducción (nuestra): Incluso se puede argumentar que si se obtienen resultados similares con informantes ligeramente diferentes, esto refuerza la afirmación de que las tareas que implican más [al alumno] son más eficaces.

vocabulario (como decíamos antes, es un contexto de aprendizaje incidental), ni se los informó previamente del día que se iban a realizar las pruebas.

A cada uno de los tres grupos de cada país se le asignó de manera aleatoria un tipo de tarea. Así, los integrantes el grupo 1 tenían que realizar un ejercicio de comprensión lectora en unos 40-50 minutos: debían leer el texto y contestar a diez preguntas de elección múltiple⁷². Las diez palabras estímulo, cuya comprensión es relevante para realizar la actividad, en el texto aparecen resaltadas en negrita y explicadas en el margen (en la L1 de los estudiantes: en holandés y hebreo, dependiendo del grupo); por ejemplo, en el caso de *wrath*:

WRATH (noun, uncountable)

Dutch = gramschap Hebrew = זַ'אָם (za'am)

El nivel de participación de esta tarea, según la escala establecida por los investigadores (véase § 1.5.2.3), es uno –procedente de una necesidad moderada, ya que no necesitan buscar ni evaluar nada–.

El grupo 2 trabajó con el mismo texto y las mismas preguntas de comprensión lectora que el grupo anterior; pero previamente se suprimieron de la carta las diez palabras estímulo y fueron reemplazadas por huecos, numerados del 1 al 10. Además se les entregaba la lista de las diez palabras estímulo más otras cinco (distractores) que no aparecían en el texto; todas ellas con su traducción a la L1 (holandés o hebreo) y una explicación en la L2 (inglés); por ejemplo, en el caso de *wrath*:

WRATH (noun, uncountable)

Dutch = gramschap Hebrew = זַ'אָם (za'am)

Strong fierce anger

Los estudiantes debían leer el texto, completar los huecos con las palabras adecuadas y contestar a las preguntas de comprensión lectora; y para ello disponían de unos 50-55 minutos. El nivel de participación de esta tarea es dos –procedente de una necesidad y una evaluación moderada; en este caso, tampoco hay necesidad de realizar una búsqueda–.

⁷² El texto así como las preguntas de comprensión proceden de un examen nacional de comprensión lectora del sistema educativo holandés; el texto, de 621 palabras, es una carta al editor del periódico británico *The Listener*, del 1 de marzo de 1984, sobre la propuesta de algunos miembros del parlamento inglés para enmendar el decreto de “Publicaciones Obscenas” (*Obscene Publications Act*).

Por último, el grupo 3 tenía que escribir, en unos 70-80 minutos, una carta al editor de un periódico británico sobre la propuesta de algunos miembros del parlamento para enmendar el decreto de “Publicaciones Obscenas”, en la que explicara su posición a favor o en contra de la censura. Se le pedía que utilizase, en el orden que quisiera, las diez palabras estímulo, que se le entregaban en una lista, con la definición en la L2 (inglés), un ejemplo de uso también en la L2 y la traducción de la palabra a la L1 (holandés o hebreo); por ejemplo, en el caso de *wrath*:

WRATH (noun, uncountable)

Strong fierce anger

Example: The wrath of the opponents to the proposed bill.

Dutch = gramschap Hebrew = זַ'אָם (za'am)

El nivel de participación de la tercera tarea es tres –procedente de una moderada necesidad y una fuerte evaluación, ya que deben utilizar las palabras en un contexto original; tampoco en este caso hay que realizar búsqueda alguna–. Esta es la actividad que le exige al estudiante un nivel de participación más alto; por consiguiente, según la hipótesis planteada, el grupo 3 debería ser el que retuviera un mayor número de palabras; después lo seguiría el grupo 2, pues el nivel de participación es dos; y, por último el 3, cuyo nivel es uno.

El procedimiento del experimento fue el siguiente: cada grupo realizó la tarea asignada durante el tiempo dado, que, como hemos dicho antes, es proporcional al esfuerzo que debe realizar el estudiante⁷³: menor en el grupo 1 (40-50 minutos), que en el grupo 2 (50-55 minutos) y en el 3 (70-80 minutos). Después, se recogieron los materiales y se les entregó una lista con las diez palabras estímulo, para que las tradujeran a su L1 o las explicaran en inglés, y dijeran si las conocían previamente⁷⁴. Dos semanas después en Israel y una en Holanda (esta

⁷³ Según Hulstijn y Laufer (2001), aunque a menudo se defiende que el tiempo debería ser el mismo en los estudios sobre la efectividad de las tareas; ellos consideran el tiempo como “an inherent property of a task, not as a separate variable. Since our study aimed to investigate retention effects of tasks, we made no attempt to control for time on task, thereby accepting the likelihood that time on targets would covary with time on task” (Hulstijn y Laufer, 2001: 549) (Traducción (nuestra): una propiedad inherente de la tarea, no una variable separada. Dado que nuestro estudio tuvo como objetivo investigar los efectos de retención de las tareas, nosotros no hicimos ningún intento de controlar el tiempo en la tarea, aceptando así la probabilidad de que el tiempo [empleado] en los objetivos estaría en relación con el tiempo de la tarea).

⁷⁴ Antes de realizar el experimento, los investigadores se aseguraron de que realmente era muy improbable que los informantes conocieran las palabras estímulo elegidas; para ello pidieron a un

diferencia se debe a razones administrativas de cada universidad, pero resulta irrelevante para el objetivo del estudio), se repitió el ejercicio. En este trabajo se está comprobando solo el **conocimiento receptivo** que los sujetos tienen de las palabras estímulo, pues únicamente se les pide que demuestren que conocen su significado, pero no que las utilicen en un contexto; si bien es verdad que la tarea de definir una palabra tiene su dificultad y precisa de un entrenamiento específico.

Los investigadores consideran que es bastante improbable que los participantes tengan contacto alguno con las palabras estímulo entre la realización de las dos pruebas, dado que son palabras de baja frecuencia en inglés y esta no es la lengua de comunicación diaria en sus países: son aprendices de inglés en un contexto de lengua extranjera.

Los ejercicios fueron corregidos por los propios investigadores y por estudiantes ayudantes. La puntuación se hizo así: cada respuesta correcta recibía un punto; las palabras sin traducir, con una traducción errónea o conocidas previamente puntuaban cero, y las respuestas que se aproximaban a la respuesta correcta sin serlo totalmente, medio punto⁷⁵.

Los resultados⁷⁶ fueron los esperados tanto en Israel como en Holanda: la puntuación del grupo que trabajó con la escritura fue mejor que la del que respondió a las preguntas de comprensión y completó el texto, y esta mejor que la del grupo que solamente realizó la comprensión lectora. Las puntuaciones obtenidas se sometieron a un análisis de varianza, en el que la tarea previa o tipo de entrenamiento es la variable intergrupala (*between subject factor*) –cada participante pertenece a un nivel de la variable: o ha realizado el ejercicio de comprensión lectora, o el de comprensión lectora y completar el texto, o el de escritura– y el momento en que se realiza el posttest es la variable intragrupal (*within subject factor*) –todos los participantes han realizado las pruebas inmediatamente después del entrenamiento, la primera vez; y, una segunda vez, una o dos semanas más tarde–. El análisis estadístico revela que el efecto de las dos variables (la tarea y cuándo se realiza esta) es significativo.

grupo de universitarios de cada país (similar a los participantes en el estudio) que las tradujeran o las explicaran en su lengua. La media de aciertos fue menos de una palabra de las diez.

⁷⁵ Este mismo sistema de puntuación es el que emplea Laufer en sus siguientes experimentos, como veremos a continuación.

⁷⁶ Véanse los resultados obtenidos por Hulstijn y Laufer en el ANEXO V, apartado 2.

En el caso de Holanda, la prueba de Student Newman-Keuls indica que la puntuación media del grupo que realizó el ejercicio de escritura (grupo 3) es significativamente diferente de la media de los otros dos grupos; pero que la puntuación media del grupo que llevó a cabo el ejercicio de comprensión lectora (grupo 1) y la del grupo de la tarea de comprensión lectora y de completar el texto (grupo 2) no difieren entre sí significativamente. Después, los investigadores unieron los resultados de los grupos que practicaron la lectura (grupos 1 y 2: 53 participantes) y los compararon con los del grupo que practicó la escritura (grupo 3: 34 participantes) y concluyeron que hay una diferencia significativa tanto en el posttest que se realizó justo después de la tarea, como en el de una semana más tarde.

Entre la puntuación media de los tres grupos de Israel la prueba de Student Newman-Keuls indica que hay una diferencia significativa tanto en el test realizado después de la tarea como en el de dos semanas después.

Por lo tanto, los resultados de ambos experimentos corroboran la primera parte de la hipótesis; es decir, que la actividad de escritura es la que mejores resultados proporciona en términos de retención de vocabulario nuevo; sin embargo, solo los resultados de Israel, pero no los de Holanda, confirman la segunda parte de la hipótesis; o sea, que la tarea de comprensión lectora y el ejercicio de completar el texto es más efectiva que solo la de comprensión:

The results of the Hebrew-English experiment fully support the hypothesis that words that are processed with higher involvement load will be retained better than words that are processed with lower involvement load. The results of the Dutch-English experiment partially support the involvement hypothesis, in that Task 3 yielded higher retention than Tasks 1 and 2 but that Task 2 did not produce retention significantly higher than Task 1 (Hulstijn y Laufer, 2001: 552)⁷⁷.

Según Hulstijn y Laufer (2001), dependiendo del nivel de participación o compromiso que exija una determinada tarea, así será la retención de las nuevas unidades léxicas: mayor compromiso equivale a mayor retención; si bien no se especifica si en el entrenamiento el aprendiz debe producir *output* en la L2 –que es precisamente en lo que se basa la hipótesis del *output* de Swain (1985; 1995) (§ 1.5.2.2): “[...] producing the target language may be the trigger that forces the

⁷⁷ Traducción (nuestra): Los resultados del experimento hebreo-inglés avalan totalmente la hipótesis de que las palabras que se procesan con mayor participación al aprenderlas se retienen mejor que las que se procesan con menor participación. Los resultados del experimento holandés-inglés apoyan parcialmente la hipótesis del compromiso o participación: en la tarea 3 se produce más retención que en las tareas 1 y 2, pero la tarea 2 no produce una retención significativamente mayor que la 1.

learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her own intended meaning” (Swain, 1985: 249)⁷⁸, y ese esfuerzo influirá en el aprendizaje de varias formas: es una práctica que le ayudará a ganar fluidez, a descubrir lo que no sabe expresar en la L2, a recibir retroalimentación para volver a formular hipótesis para subsanar los errores cometidos (Swain, 1995)–.

Laufer (2001), por su parte, recoge en un artículo de 2001 una serie de experimentos que realizó también en Israel, con estudiantes de inglés como lengua extranjera, de secundaria y universitarios, en los que compara la efectividad de diferentes tareas de aprendizaje de vocabulario en la L2, entre ellas, (1) leer un texto y responder a preguntas generales de comprensión lectora; (2) leer un texto, responder a preguntas de comprensión lectora y realizar actividades centradas en palabras incluidas en el texto; y (3) realizar actividades centradas en palabras presentadas fuera de contexto. Nos interesan estos estudios, ya que las actividades centradas en la palabra que propone Laufer tienen que ver con la escritura⁷⁹, ya sea de una oración o de un texto más amplio –de nuevo nos encontramos con la tarea más efectiva de las propuestas por Coomber, Ramstad y Sheets (1986), pero aquí comparada con actividades de comprensión lectora–.

Parece que en la lengua materna la lectura es la mayor fuente de ampliación de vocabulario: dado el gran número de palabras que conocemos en nuestra L1, es imposible que las hayamos aprendido todas a través de la instrucción. Laufer se pregunta si ocurre lo mismo en una L2, ya que la cantidad de vocablos que conoce el estudiante es mucho menor. En su trabajo recoge varios estudios que demuestran que la simple lectura de un texto no consigue que el estudiante

⁷⁸ Traducción (nuestra): [...] la producción en la lengua meta puede ser el detonante que obligue al aprendiz a prestar atención a los medios de expresión necesarios para transmitir con éxito el significado que desea.

⁷⁹ Laufer ha realizado otros estudios en los que compara la efectividad de varias actividades para aprender vocabulario en L2, pero no incluye la escritura; de ahí que no las tengamos aquí en cuenta. Véase Laufer (2006) y Laufer y Girsai (2008). Y lo mismo ocurre con Jan H. Hulstijn: ha realizado estudios sobre el aprendizaje de vocabulario a través de la lectura de textos: en Hulstijn, Hollander y Greidanus (1996) recoge un experimento realizado con estudiantes holandeses de francés como L2, a los que se les pide que lean un relato de Guy de Maupassant y que contesten a una serie de preguntas de comprensión lectora. Se comparan tres condiciones de aprendizaje: el texto del primer grupo incluye la traducción de las 16 palabras estímulo en forma de glosas al margen; el segundo grupo puede buscar las palabras que desconozca en un diccionario bilingüe, y el tercero no cuenta con ayuda alguna. En Hulstijn (1992) plantea cinco experimentos para descubrir las ventajas y desventajas de la inferencia (libre, por un lado; y con una actividad de opción múltiple para seleccionar una de las opciones, por otro), frente a ofrecer al estudiante la traducción de las palabras estímulo –en este trabajo, dos de los cinco experimentos se llevaron a cabo con hablantes nativos de holandeses, y tres, con aprendices de esta lengua como L2–.

aprenda muchas palabras nuevas: de 1 a 7 palabras en un texto breve, de 1000 a 7000 palabras, y de 3 a 5 palabras en un texto extenso, de entre 20 000 y 21 000 palabras (Laufer, 2001: 45-46). Si tenemos en cuenta estas cifras, parece lógico pensar que se aprenden más palabras a través de actividades encaminadas a conseguir específicamente ese objetivo que con la simple lectura de un texto.

Partiendo de estos datos, Laufer (2001) lleva a cabo tres estudios para comparar la efectividad de varias tareas, algunas relacionadas con la lectura, encaminadas al aprendizaje de vocabulario. Como ella misma señala, entienden que el aprendiz conoce la palabra cuando es capaz de dar su significado, ya sea con una explicación en la L2 ya sea con la traducción en la L1: “Word learning in all the studies was operationalised as the ability to supply the meaning (explanation in English or translation into Hebrew) for the target words chosen for investigation” (Laufer, 2001: 47).

En el **primer experimento**, Laufer trabajó con dos grupos de universitarios, estudiantes de inglés como segunda lengua. Uno debía leer un texto y realizar la actividad de comprensión lectora; en el texto, se utilizaban las diez palabras estímulo (de baja frecuencia y poco uso) que, a su vez, estaban explicadas al lado, en el margen. Al otro grupo se le entregaba la lista de las diez palabras, con su definición y traducción, y se le pedía que escribiera una oración con cada una de ellas. Después de realizar la tarea de entrenamiento, los participantes hicieron un examen en el que debían escribir el significado de las diez palabras estímulo, ya fuera en su L1 o en la L2. Dos semanas después, se repitió el mismo ejercicio sin avisar previamente a los alumnos. El grupo que había escrito oraciones con las palabras estímulo obtuvo mejores resultados tanto en la prueba realizada tras las tareas de entrenamiento como en la que hizo dos semanas después.

En el **segundo estudio**, Laufer trabajó con tres grupos de estudiantes universitarios: el primer grupo debía leer el texto que incluía las diez palabras estímulo y se le permitía utilizar el diccionario. Al segundo grupo se le entregaba la lista de las diez palabras, con su definición, y se le pedía que escribiera una oración con cada una de ellas. Y, por último, el tercer grupo debía realizar las tareas de los dos grupos anteriores: leer el texto, buscar en el diccionario las palabras estímulo y escribir oraciones con ellas. Después de realizar la tarea de entrenamiento, los participantes hicieron un examen en el que debían escribir el significado de las diez palabras estímulo, ya fuera en su L1 o en la L2, igual que en el primer estudio; y dos semanas después, se repitió. En el primer test, el grupo 3, el que realizó las dos tareas (la de lectura y la de escritura), obtuvo resultados significativamente

mejores que los otros dos; pero la diferencia entre los grupos 2 y 3 desapareció en los resultados del ejercicio realizado a las dos semanas y, lo que es más importante, el grupo que no utilizó la escritura (grupo 1) fue el que obtuvo peores resultados.

En el **tercer estudio**⁸⁰, trabajó con 90 estudiantes de inglés, de enseñanza secundaria, de 16 años y árabe como lengua materna; distribuidos en tres grupos: el primer grupo debía leer un texto de 211 palabras titulado *Children and TV watching*, que incluía las diez palabras estímulo⁸¹ y realizar una actividad de comprensión lectora, que consistía en contestar a varias preguntas de elección múltiple; en este caso, se le permitía utilizar un diccionario bilingüe. Al segundo grupo se le entregaba una lista con la explicación y traducción al árabe de las diez palabras estímulo y se le pedía que escribiera una oración con cada una de ellas. El tercer grupo debía completar con las palabras estímulo una serie de diez oraciones y podía consultar en el diccionario bilingüe el significado de las palabras desconocidas. Este es un ejemplo de las oraciones propuestas (se debe completar con el verbo *distinguish*):

Children who watch a lot of TV do not _____ between reality and fantasy.

Igual que en los experimentos anteriores, después de realizar la tarea de entrenamiento, los participantes hicieron un examen en el que debían escribir el significado de las diez palabras estímulo, ya fuera en su L1 o en la L2, y dos semanas después lo repitieron. El primer grupo, el que solo realizó el ejercicio de lectura, es el que fue capaz de traducir o explicar el significado de menos palabras (un promedio de 2,91 en el primer test y 0,76 en el segundo). En el test inmediatamente posterior a la tarea de entrenamiento, los resultados del grupo 1 fueron significativamente peores que los de los otros dos grupos; y el grupo que mejores resultados logró fue el que practicó con la escritura de oraciones (grupo 2), con un promedio de 6,96 aciertos. Sin embargo, en el examen realizado dos semanas después, la puntuación más alta fue la del grupo 3 (5,36 aciertos), es decir, el que practicó con el ejercicio de completar las oraciones dadas con las

⁸⁰ Laufer incluyó este experimento en el trabajo que presentó en la conferencia de la Asociación Americana de Lingüística Aplicada (American Association for Applied Linguistics, AAAL) en St. Louis, Missouri, en 2001, con el título "Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading?" y posteriormente, en 2003, publicó la versión definitiva del trabajo en la revista *The Canadian Modern Language Review* (Laufer, 2003) –y de ahí proceden la descripción, la mecánica y los resultados del experimento que aquí recogemos, que son más completos que los de la anterior publicación (Laufer, 2001)–.

⁸¹ Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO V, apartado 3.

palabras estímulo⁸². Para la autora no está del todo clara la razón de esta variación de resultados entre los dos ejercicios (el de justo después del entrenamiento y el de dos semanas después), si bien lo que le parece más importante es que la actividad de lectura es la que peores resultados ha dado:

It is not altogether clear why the sentence writing condition [group 2] yielded the highest score on the immediate test while the sentence completion group [group 3] was the best on the delayed test. It is possible that looking up the words in the dictionary (part of the treatment in sentence completion group, but not in the writing group) imprinted the words in the memory. What is important for the basic argument of the paper, however, is that the reading condition fared worse than the other two (Laufer, 2003: 584, nota 7)⁸³.

En todos estos casos presentados por Laufer se está investigando el **conocimiento receptivo** del léxico que el aprendiz ha adquirido a través de diferentes tareas, en el sentido de que en el examen se le pide que demuestre que entiende el significado de las palabras estímulo ya sea por medio de una definición o explicación en la lengua meta o traducción a la L1, y no que las emplee en un contexto original, creado por él.

Por último, Laufer menciona dos trabajos de otros autores: uno de Hulstijn y Trompeter, de 1998, y otro de Hulstijn y Laufer, de 2001 (que explicamos al inicio de este apartado), en los que se comparan los efectos de ejercicios de comprensión lectora con los de actividades de composición; en ambos casos, los participantes que trabajan con la escritura fueron los que más palabras incorporaron.

En el experimento de Hulstijn y Trompeter (1998) los participantes eran hablantes de holandés que aprendían francés; es decir, que la L2 no es inglés como en el resto de los trabajos –así que lo recogemos muy brevemente–: un grupo tenía que leer un texto sobre el tiempo (previsión meteorológica) escrito en francés y responder a una serie de preguntas de comprensión lectora; y podía consultar el significado de las palabras desconocidas con ayuda de un programa de ordenador; y el segundo grupo debía escribir una previsión meteorológica y se le permitía buscar en el diccionario todas las palabras que necesitara. En los dos casos, las palabras que buscó cada participante quedaron registradas sin que él lo supiera

⁸² Véanse los resultados obtenidos por Laufer en el ANEXO V, apartado 4.3.

⁸³ Traducción (nuestra): No está del todo claro por qué el trabajo de escribir oraciones [grupo 2] dio el mejor resultado en el test inmediato, mientras que el grupo de completar oraciones [grupo 3] fue el mejor en la prueba realizada posteriormente. Es posible que buscar las palabras en el diccionario (parte del tratamiento del grupo de completar oraciones, pero no del grupo de la escritura) fije las palabras en la memoria. Lo que es importante para el argumento básico de este trabajo, sin embargo, es que la actividad de lectura puntuó peor que las otras dos.

(esta técnica permitió a los investigadores realizar una observación del comportamiento de los sujetos sin interferirlos en modo alguno) y de ellas fue examinado en una prueba posterior, realizada al día siguiente: el grupo 1 debía escribir la traducción al holandés (test de conocimiento receptivo); y el grupo 2, la traducción al francés (test de conocimiento productivo), de las palabras propuestas. El objetivo era

to investigate incidental vocabulary learning after dictionary look up under two conditions of text processing, namely reading and writing. We wanted to find out whether dictionary use for writing purposes leads to higher incidental vocabulary learning than dictionary use for purposes of reading comprehension (Hulstijn y Trompetter, 1998: 193)⁸⁴.

La hipótesis de trabajo era que utilizar la nueva información léxica procedente de la búsqueda de palabras en el diccionario requeriría mayor procesamiento mental que usarla en el proceso de lectura, y, por lo tanto, mayor retención. Según lo esperado, el grupo que tenía que escribir la redacción necesitó aproximadamente 10 minutos más que el otro, y fue el que logró mejores resultados, si bien las diferencias no fueron significativas⁸⁵:

The present experiment provided only modest support for the claim that, when processing new lexical information, writers will elaborate more on that information and hence will remember it better than will readers (Hulstijn y Trompetter, 1998: 199)⁸⁶.

Como conclusión, Laufer (2001) propone de nuevo la hipótesis de la participación o compromiso del aprendiz en la tarea que realiza para explicar la efectividad de las diferentes actividades propuestas. Afirma que los resultados obtenidos en estos estudios demuestran la superioridad de las actividades centradas en la palabra respecto a las de comprensión lectora sobre un texto que incluye las palabras estímulo, tanto si estas están explicadas al lado del texto como

⁸⁴ Traducción (nuestra): investigar el aprendizaje de vocabulario incidental tras realizar búsquedas en el diccionario bajo dos condiciones de procesamiento de textos, como son la lectura y la escritura. Queríamos saber si utilizar el diccionario para facilitar la escritura conduce a un mayor aprendizaje incidental de vocabulario que utilizar el diccionario como medio para la comprensión lectora.

⁸⁵ Hulstijn y Trompetter (1998: 197) afirman que, aunque los participantes se tomaron muy en serio las tareas encomendadas (tal y como demuestra el esfuerzo realizado para responder a las preguntas de comprensión lectora, la longitud y calidad de los textos escritos y el número de vocablos que buscaron en el diccionario), parece que procesaron la información obtenida en las búsquedas de manera más bien superficial, sin demasiada elaboración mental; y ello puede deberse a que el léxico que tenían que emplear estaba compuesto sobre todo por conceptos concretos (como *pronóstico*, *bajas presiones*, *tormenta*, *granizo*, *precipitaciones*, etc.), que probablemente no requieren un estudio muy pormenorizado para incluirlos en el texto.

⁸⁶ Traducción (nuestra): El presente experimento proporciona solo un modesto apoyo de la afirmación de que, cuando se procesa información léxica nueva, los escritores elaboran más dicha información y, por lo tanto, la recuerdan mejor que los lectores.

si hay que deducir su significado; y sugiere que la lectura no es ni la principal ni la mejor forma de aprender vocabulario en una segunda lengua (Laufer, 2001: 52).

En 2003, Laufer presenta tres experimentos más en los que compara la efectividad, a la hora de ampliar el lexicón mental de manera no deliberada, de un ejercicio de comprensión lectora con la de tres tareas productivas –es decir, en las que el aprendiz debe tomar alguna decisión relacionada con el uso del término y el contexto en el que aparece (Laufer, 2003: 575)–, centradas en la palabra, como son completar oraciones con las palabras estímulo o escribir con ellas oraciones o una redacción.

En el **primer experimento** Laufer compara el número de palabras que se retienen tras realizar una actividad de lectura y otra en la que hay que escribir oraciones con los vocablos dados. Los participantes son 60 universitarios, estudiantes de inglés como L2 de nivel avanzado, procedentes de dos clases similares; la mayor parte habla hebreo como lengua materna, y algunos, árabe o ruso; todos hablan hebreo, pues es un requisito para poder ingresar en la universidad.

En cada una de las dos clases trabajan con un tipo de actividad. La primera consistía en leer un texto y contestar después a diez preguntas de elección múltiple sobre el contenido del mismo; las diez palabras estímulo⁸⁷ aparecen explicadas en hebreo al lado del texto, en el margen. Para realizar la segunda actividad se les entregaba a los participantes una lista con las palabras estímulo, explicadas en inglés y traducidas al hebreo; y se les pedía que escribieran una oración con cada una de ellas. Así pues:

Thus, ‘the reading group’ saw the new words in text context while focusing on the meaning of the text in order to answer comprehension questions; ‘the sentence writing group’ focused on the words’ meaning and use in the attempt to use them in sentences (Laufer, 2003: 576)⁸⁸.

Una vez realizada la tarea y recogidos todos los materiales, se les entregaba un cuestionario para que explicaran el significado de las palabras estímulo, ya fuera en la L1 o en inglés (la L2); y se les preguntaba si conocían estas palabras antes de

⁸⁷ Tanto el texto de la comprensión lectora como las palabras estímulo son los mismos que utilizaron Hulstijn y Laufer (2001) en los experimentos paralelos realizados en Ámsterdam y Haifa, respectivamente (véase ANEXO V, apartado 1).

⁸⁸ Traducción (nuestra): Así “el grupo de lectura” vio las nuevas palabras en el contexto del texto mientras se centraba en el significado del texto con el fin de responder a las preguntas de comprensión; “el grupo de escritura de oraciones” se centró en el significado y en el uso de las palabras en el intento de utilizarlas en las oraciones.

realizar el ejercicio⁸⁹. A las dos semanas, sin anunciarlo previamente, se repetía la prueba. Todas las actividades se realizaron en horas de clase y fueron presentadas como una tarea más; los participantes no sabían que se trataba de un experimento sobre aprendizaje de vocabulario.

Los resultados del grupo que trabajó con la redacción de oraciones fueron mejores que los del que practicó con la lectura, tanto en el test realizado después del ejercicio como en el de dos semanas después⁹⁰: lograron una media de 6,89 y 2,14 aciertos, respectivamente, en cada cuestionario, frente a 1,93 y 0,44 aciertos del grupo de lectura. La diferencia entre los resultados es significativa en ambos casos.

En el **segundo experimento**, Laufer sustituye la actividad de escribir oraciones por otra de escribir una redacción que incluya las diez palabras estímulo –que son las utilizadas en el estudio anterior–. La muestra está constituida por 82 universitarios, estudiantes de inglés, de nivel avanzado, de dos clases similares. El primer grupo realiza la misma tarea que en el experimento previo; mientras que el segundo debe escribir una carta al editor de un periódico explicando su posición, a favor o en contra, sobre la censura de vídeos y películas⁹¹; en la que incluya las palabras estímulo que, además, se le han facilitado en una lista con una explicación en inglés y la traducción al hebreo.

Después de realizar el ejercicio, los estudiantes hicieron el test de vocabulario igual que en el primer experimento; y se repitió dos semanas después. Los resultados muestran que el grupo que redactó la carta retuvo bastantes más palabras que el grupo que realizó la comprensión lectora⁹²: consiguieron una media de 6,89 y 3,73 aciertos, respectivamente, en cada cuestionario, frente a 1,79 y 0,42 aciertos del grupo de lectura. La diferencia entre los resultados es significativa en ambos casos.

El **tercer experimento**, en el cual se compara la efectividad de tres tipos de actividades: (1) lectura de un texto, búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario y respuesta a diez preguntas de comprensión lectora; (2) escritura de

⁸⁹ Como ya señalamos antes, Hulstijn y Laufer (2001) hicieron un estudio previo para asegurarse de que estudiantes de más nivel del que tenían los de la muestra no conocían las palabras estímulo empleadas; aquí Laufer utiliza las mismas diez palabras.

⁹⁰ Véanse los resultados obtenidos por Laufer en el ANEXO V, apartado 4.1.

⁹¹ Esta tarea también la utilizaron Hulstijn y Laufer (2001) en el experimento previo que llevaron a cabo en Ámsterdam y Haifa.

⁹² Véanse los resultados obtenidos por Laufer en el ANEXO V, apartado 4.2.

oraciones empleando las palabras estímulo; y (3) búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario y completar una serie de oraciones con las palabras estímulo, lo hemos explicado antes en este mismo apartado, ya que estaba incluido en el trabajo de 2001 (tercer estudio). Este experimento se diferencia de los anteriores en que los informantes son más jóvenes (16 años), no son universitarios, sino que asisten a la escuela secundaria, y su nivel de inglés es más bajo –de ahí que se sustituyera el texto y las palabras estímulo⁹³ por otros más acordes con el nivel de los participantes–. Como hemos dicho antes, el grupo que obtuvo mejores resultados fue también el que realizó la tarea de escritura de oraciones⁹⁴.

La conclusión general que extrae Laufer tras analizar los resultados de estos tres experimentos es que

[...] if a word is practiced in a productive word-focused task, its meaning has a better chance to be remembered than if the word is encountered in a text, even when it is noticed and looked up in a dictionary (Laufer, 2003: 581)⁹⁵.

Las tareas productivas centradas en la palabra que se utilizan en estos experimentos y a las que se refiere Laufer en la cita anterior son: (1) completar oraciones con las palabras estímulo; (2) escribir oraciones con las palabras estímulo; y (3) incorporar las palabras estímulo a una redacción sobre un tema dado.

Según Laufer (2003: 583-584), si bien la lectura puede ser útil para entrar en contacto con nuevas palabras, para ampliar el significado de otras ya conocidas o para reforzar el de aquellas que todavía no se han fijado bien en la memoria, solamente leer un texto no parece ser la mejor forma de aprender vocabulario cuando se trata de una L2; las actividades centradas en la palabra son fundamentales en la construcción y ampliación del lexicón mental del aprendiz de segundas lenguas.

⁹³ Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO V, apartado 3.

⁹⁴ Véanse los resultados obtenidos por Laufer en el ANEXO V, apartado 4.3

⁹⁵ Traducción (nuestra): [...] si una palabra se practica en una tarea productiva centrada en la palabra, su significado tiene mayor posibilidad de ser recordado que si la palabra se encuentra en un texto, aun cuando se llamara la atención [sobre ella] y se buscara en el diccionario.

2.2.1.2. INVESTIGACIÓN DE S. WEBB (2002)

Stuart Webb recoge en su tesis doctoral⁹⁶ seis experimentos en los que estudia el efecto de diferentes tareas de aprendizaje en el conocimiento productivo y receptivo del vocabulario, teniendo en cuenta seis aspectos: la ortografía, la asociación paradigmática, la sintaxis, la función gramatical y el significado y la forma. Los participantes son estudiantes de inglés de primer y segundo año, de la Universidad de Kyushu, en Fukuoka (Japón), que previamente han estudiado inglés durante seis o siete años.

En dos de estos experimentos (el cuarto y el quinto), Webb utiliza la práctica de escribir oraciones con la palabra estímulo, comparándola con la lectura de tres oraciones en las que se emplea el vocablo que los estudiantes deben aprender⁹⁷. A continuación resumimos los detalles de estos trabajos, que son los que nos interesan puesto que se utiliza la escritura como forma de ampliar el léxico mental del aprendiz de una segunda lengua.

El **primer estudio** fue realizado con 66 informantes, matriculados en el primer año de inglés (nivel intermedio) en la Universidad de Kyushu, divididos en dos grupos: uno se entrenó con la actividad receptiva (1): leer tres oraciones en las que aparece la palabra estímulo; y el otro con la productiva (2): escribir una oración con cada palabra; en ambos casos, el sujeto recibe la palabra estímulo seguida de la traducción al japonés. Estas son las actividades para la palabra *dangy* ('boulder'; en español, roca) (Webb, 2002: 138; Webb, 2005: 36):

(1) dangy 巨石 The **dangy** was as large as a small house.
On the way up the mountain we passed a **dangy**.
He stood on the biggest **dangy** to get a better view.

(2) dangy 巨石 _____

Las instrucciones que reciben los sujetos son: aprender las palabras estímulo (en la actividad receptiva) y escribir una oración con las palabras dadas y

⁹⁶ El título de la tesis es *Investigating the effects of learning tasks on vocabulary knowledge*, fue dirigida por Paul Nation y presentada en 2002 en la Victoria University of Wellington, Nueva Zelanda. Está disponible en la página web de la biblioteca de esta universidad: <http://hdl.handle.net/10063/612>.

⁹⁷ Webb recoge estos dos estudios en un artículo publicado después (Webb, 2005), dedicado exclusivamente a los efectos de la lectura y la escritura en el conocimiento de las nuevas palabras.

aprenderlas (en la actividad productiva); y para ello cuentan con 12 minutos⁹⁸. Se les informa de que habrá un examen posterior, pero sin explicar cómo será.

Las diez palabras estímulo eran seis nombres y cuatro verbos⁹⁹; todos vocablos inventados para evitar que los alumnos pudieran haber tenido algún contacto previo con ellos. Cada uno corresponde a una palabra de la L2 de baja frecuencia, según el diccionario de frecuencias COBUILD.

Después de las actividades de entrenamiento, los participantes debían realizar diez pruebas¹⁰⁰ en las que se medía su conocimiento receptivo (pasivo) y productivo (activo) de ortografía (pruebas 1 y 2), asociación paradigmática (pruebas 6 y 9), sintaxis (pruebas 5 y 8), funciones gramaticales (pruebas 4 y 7) y significado y forma (pruebas 3 y 10) de las diez palabras estímulo. Los ejercicios receptivos eran de opción múltiple, excepto el de significado, en el cual debían dar la traducción en su L1. En los ejercicios productivos, los estudiantes tenían que responder a la cuestión formulada de manera que demostraran el conocimiento del aspecto que se estaba midiendo.

Los resultados, que además indican que las dos tareas fueron muy efectivas, fueron sometidos a un análisis de multi-varianza (MANOVA) que reveló una diferencia significativa entre las dos actividades empleadas (variable independiente): los sujetos que leyeron las oraciones obtuvieron mejores resultados en las diez pruebas (variables dependientes)¹⁰¹; es decir, en contra de lo esperado, la tarea receptiva resultó más beneficiosa que la productiva en el aprendizaje de los cinco aspectos estudiados: ortografía, asociación paradigmática, sintaxis, funciones gramaticales y forma y significado de la palabra; y se encontraron diferencias significativas en los resultados obtenidos en los test productivos de ortografía, sintaxis, significado y asociación paradigmática, y en el test receptivo de ortografía¹⁰². Si se unen los resultados de los postest productivos y receptivos, de

⁹⁸ Previamente Webb llevó a cabo un estudio piloto en el que comprobó que ese fue el tiempo que empleaban en realizar la actividad de escribir oraciones los estudiantes que más tardaron; así que, en principio, sería tiempo suficiente para que todos pudieran completar los ejercicios.

⁹⁹ Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO VI, apartado 1.

¹⁰⁰ Véase una muestra de estas pruebas en el ANEXO VI, apartado 2.

¹⁰¹ Véanse los resultados en el ANEXO VI, apartado 3.1.

¹⁰² El análisis estadístico revela una diferencia significativa entre las dos tareas: $F(10, 55) = 5,07, p < 0,001$. Así mismo son significativas las diferencias de los resultados de los test productivos de ortografía: $F(1, 64) = 5,76, p = 0,019$; de significado: $F(1, 64) = 24,10, p = 0,000$; de asociación paradigmática: $F(1, 64) = 11,33, p = 0,001$; y de sintaxis: $F(1, 64) = 4,04, p = 0,049$; y en el test receptivo de ortografía: $F(1, 64) = 7,21, p = 0,009$.

nuevo, la puntuación obtenida por el grupo que practicó con la lectura es mejor; y la diferencia global entre los dos grupos es significativa¹⁰³.

Según Webb (2005: 44), la explicación de estos resultados puede estar en el factor tiempo, ya que, en su estudio piloto, la mayor parte de los estudiantes que trabajaron con la lectura de oraciones necesitaron solamente ocho minutos; lo que quiere decir que en el experimento tuvieron cuatro minutos más para desarrollar otras estrategias de aprendizaje y retener mejor las palabras. Para aclarar este aspecto y comprobar la posible influencia del factor tiempo, Webb planteó un segundo experimento en el que se modifica el tiempo empleado según la tarea.

En el **segundo estudio** se trabaja con los dos mismos ejercicios que en el primero, pero se diferencia de este en varios aspectos: (1) todos los estudiantes realizan las dos actividades de entrenamiento –participaron 49 alumnos japoneses de una clase de inglés, de primer año de la Universidad de Kyushu–; (2) el tiempo dado para completar las tareas no es el mismo –en cuanto uno termina un ejercicio, debe pasar al siguiente o entregarlo si ya ha concluido; así se pretende evitar que empleen otras estrategias de aprendizaje una vez que han completado la tarea asignada–; (3) no se informa a los participantes de que habrá un examen posterior; (4) se utilizan veinte palabras estímulo: diez del experimento anterior (lista A de palabras) y diez más (lista B)¹⁰⁴. Crearon cuatro versiones de ejercicios de entrenamiento para asegurarse de que el orden de las tareas y las palabras en sí no influyeran en los resultados. Después, todos los sujetos realizaron los mismos diez postest que en el estudio previo.

Los resultados¹⁰⁵ fueron sometidos a un análisis de multi-varianza (MANOVA) que reveló una diferencia significativa entre los dos ejercicios de entrenamiento empleados (variable independiente) [$F(10, 39) = 2,79$ $p < 0,05$]: cuando los alumnos escribieron oraciones con las palabras estímulo obtuvieron mejores resultados en las diez pruebas (variables dependientes)¹⁰⁶, a diferencia de lo que ocurría en el experimento 1.

¹⁰³ El resultado del análisis estadístico es $F(5, 60) = 2,51$, $p < 0,05$. Son significativas también las diferencias entre los test de ortografía: $F(1, 64) = 8,28$ $p = 0,005$; significado: $F(1, 64) = 8,44$ $p = 0,005$; asociación paradigmática: $F(1, 64) = 6,46$ $p = 0,013$; y sintaxis: $F(1, 64) = 4,29$ $p = 0,042$; y no lo son las del test de gramática: $F(1, 64) = 3,41$ $p = 0,069$.

¹⁰⁴ Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO VI, apartado 1.

¹⁰⁵ Véanse los resultados en el ANEXO VI, apartado 3.2.

¹⁰⁶ Los datos del análisis estadístico que indican que existen diferencias significativas son: en los test productivos de significado: $F(1, 48) = 19,53$ $p = 0,000$; de asociación paradigmática: $F(1, 48) = 14,99$

Las puntuaciones obtenidas en el segundo experimento son mucho más bajas que las del primero: en los test productivos, en el experimento 1, oscilan entre 7,29 y 9,43 aciertos en la actividad de lectura; y entre 5,94 y 8,39 en la de escritura; y en el experimento 2, van de 1,53 a 2,78 en la actividad de lectura; y de 2,45 a 4,08 en la de escritura; y lo mismo ocurre en los test receptivos: en el experimento 1, las puntuaciones oscilan entre 8,74 y 9,54 en la actividad de lectura; y entre 8,32 y 9,03 en la de escritura; y en el experimento 2, entre 2,69 y 5,86 en la actividad de lectura; y entre 4,45 y 6,69 en la de escritura. Webb explica este descenso de aciertos por el aumento de palabras estímulo:

The large drop in performance in experiment 2 was likely due to the higher learning demands on the students; whereas in experiment 1, the students had to learn 10 target words, in experiment 2 they had to learn 20 (Webb, 2005: 47)¹⁰⁷.

De ahí que sea necesario planificar cuidadosamente la cantidad de vocabulario que deben aprender los estudiantes; pues tratar de incorporar demasiadas palabras al tiempo puede tener un efecto negativo en el aprendizaje:

Students may be able to learn 10 words from reading and writing tasks in a relatively short period of time; however, attempting to learn more words may have an adverse effect on vocabulary gains. This result suggests that both teachers and students need to be aware of vocabulary learning limits (Webb, 2002: 50)¹⁰⁸.

Si se unen los resultados de los postest productivos y receptivos, la diferencia entre las puntuaciones de las dos tareas (la de lectura y la de escritura de oraciones) es significativa: $F(5, 44) = 5,44$ $p < 0,01$. La escritura de oraciones fue significativamente más efectiva en todas las pruebas: ortografía [$F(1, 48) = 12,48$ $p = 0,001$], significado [$F(1, 48) = 24,27$ $p = 0,000$], sintaxis [$F(1, 48) = 8,81$ $p = 0,005$], asociación paradigmática [$F(1, 48) = 17,48$ $p = 0,000$] y función gramatical [$F(1, 48) = 11,64$ $p = 0,001$].

$p = 0,000$; de ortografía: $F(1, 48) = 7,62$ $p = 0,008$; de sintaxis: $F(1, 48) = 10,92$ $p = 0,002$; y de gramática: $F(1, 48) = 11,86$ $p = 0,001$; y en los test receptivos de significado: $F(1, 48) = 24,23$ $p = 0,000$; de ortografía: $F(1, 48) = 9,57$ $p = 0,003$; de asociación: $F(1, 48) = 12,52$ $p = 0,001$; de gramática: $F(1, 48) = 6,90$ $p = 0,012$; y de sintaxis: $F(1, 48) = 4,18$ $p = 0,047$.

¹⁰⁷ Traducción (nuestra): El gran descenso en el rendimiento en el experimento 2 se debió probablemente a la alta demanda de aprendizaje; ya que mientras que en el experimento 1, los estudiantes tenían que aprender diez palabras, en el experimento 2 tenían que aprender veinte.

¹⁰⁸ Traducción (nuestra): Los estudiantes pueden ser capaces de aprender diez palabras mediante tareas de lectura y escritura en un período relativamente corto de tiempo; sin embargo, tratar de aprender más palabras puede tener un efecto adverso sobre el aumento de vocabulario. Este resultado sugiere que los profesores y los estudiantes deben ser conscientes de los límites del aprendizaje de vocabulario.

La conclusión de Webb es que la tarea productiva (escribir oraciones) es más efectiva que la receptiva (leer oraciones) para aprender vocabulario tanto desde el punto de vista productivo como receptivo. Aunque en el primer experimento obtuvieran mejores resultados los alumnos que leyeron las oraciones, ya que contaron con tiempo extra, habría que plantearse si es probable que un estudiante dedique más tiempo a una tarea (aquí, leer oraciones) del que piensa que necesita para llevarla a cabo –como era el caso de este estudio–. Además, el segundo experimento, en el que el tiempo para cada ítem no es controlado y cada participante trabaja a su ritmo (pero sin disponer de más tiempo del necesario), prueba que el conocimiento adquirido es mayor en todos los sentidos cuando se ha realizado la tarea previa de escritura, y que “productive learning is superior to receptive learning not only in developing productive knowledge but also in producing larger gains in receptive knowledge” (Webb, 2005: 50)¹⁰⁹.

Webb también destaca la necesidad de utilizar diferentes tipos de pruebas, y no solo el criterio del significado, para medir los conocimientos de vocabulario que ha adquirido un estudiante gracias a una tarea concreta y determinar así la eficacia de esta.

2.2.1.3. INVESTIGACIÓN DE C. BROWNE (2003)

Charles Browne recoge en su tesis doctoral¹¹⁰ un experimento realizado durante dos semanas en enero de 1999 con 109¹¹¹ japoneses, de entre 18 y 20 años, estudiantes de inglés, matriculados en la Universidad Aoyama Gakuin (Tokio, Japón), cuya especialidad era Administración de Empresas; el 70% eran hombres y el 30%, mujeres. Fueron informados de que iban a participar en un estudio para comparar diferentes formas de enseñar y aprender vocabulario en inglés, así como de que los resultados no influirían en la nota del curso.

¹⁰⁹ Traducción (nuestra): el aprendizaje productivo es superior al aprendizaje receptivo no solo en el desarrollo del conocimiento productivo, sino también en la producción de mayores ganancias en el conocimiento receptivo.

¹¹⁰ El título de la tesis es *Vocabulary acquisition through reading, writing, and tasks: a comparison*, fue dirigida por James D. Brown y Kenneth Schaeffer y presentada en la Temple University, Japón, en junio de 2003 (Browne, 2003).

¹¹¹ Iniciaron el estudio 122, pero diez estudiantes fueron excluidos pues no acudieron a clase los dos días en que se realizaron las pruebas; y tres más porque se sospechó que acertaban por azar; igual que en el estudio piloto, no se tuvieron en cuenta los resultados de los informantes que en el test previo de vocabulario marcaron tres o más (de un total de cinco) pseudopalabras como términos conocidos. Así pues, el número total de informantes quedó en 109.

En este trabajo se comparan tres tareas diferentes de aprendizaje de vocabulario; entre las que se encuentra la escritura, de ahí el interés que tiene para nuestra investigación. Por un lado, se prueban dos actividades comúnmente utilizadas para aprender vocabulario, como son la lectura de un texto y la realización de diversos ejercicios con las palabras nuevas, tales como crucigramas; y estas dos se comparan con dos actividades de escritura de oraciones.

Así pues se analizan dos variables independientes: una, el tipo de tarea: (1) lectura de un texto; (2) realización de tres actividades; (3) escritura de dos oraciones con cada palabra estímulo; y (4) escritura de dos oraciones con cada palabra estímulo, teniendo un modelo; y la segunda variable independiente, el nivel de vocabulario que tiene el estudiante: (1) vocabulario de gran tamaño y (2) vocabulario de pequeño tamaño. La variable dependiente es el número de palabras nuevas retenidas en la memoria a corto plazo, que lo determina un examen realizado inmediatamente después de la actividad de entrenamiento.

El primer día Browne puso en práctica un **test de nivel**¹¹² de vocabulario (Nation, 1990)¹¹³, ya que se considera que es posible que las tareas de aprendizaje tengan un efecto diferente dependiendo del dominio del vocabulario del estudiante. El segundo día realizó un pretest (de 10 minutos) para comprobar que los participantes no conocían las diez palabras estímulo: se les entregaba la lista de vocablos y debían marcar los que conocieran¹¹⁴. En este experimento la lista era de 50 palabras en total: diez palabras estímulo, 35 distractores y cinco pseudopalabras.

Después, en esa misma segunda sesión de trabajo, llevó a cabo los diferentes ejercicios: distribuyó de manera aleatoria las cuatro tareas, junto con una lista de las diez palabras¹¹⁵ que debían aprender, con sus definiciones en inglés y en japonés.

¹¹² Véase una muestra en el ANEXO VII, apartado 1.

¹¹³ Este test de vocabulario está basado en una lista de palabras frecuentes (*General Service List*) procedente de un corpus de unos cinco millones de palabras. Los resultados ofrecen información sobre el número de palabras conocidas, así como sobre el conocimiento de vocabulario académico. Se realiza en unos 45 minutos.

¹¹⁴ Con el fin de que este tipo de "yes/no test" ("test sí/no") tenga validez, y ya que no hay forma de saber si el sujeto realmente conoce la palabra que dice, se incluyen en la lista varias pseudopalabras, que es imposible que haya visto antes; y si las señala como conocidas, sus respuestas carecen de confianza. En esta investigación, como decíamos antes, se eliminaron los resultados de tres informantes por ese motivo.

¹¹⁵ Para asegurarse de que los sujetos desconocían las diez palabras estímulo, Browne procedió de la siguiente manera: buscó un texto apropiado para realizar la tarea de aprendizaje de léxico, y de él

1. Tarea basada en la lectura de un texto: Se eligió un texto relacionado con la especialidad de los participantes, con el fin de que fuera más motivador: un artículo de una revista sobre *marketing*, titulado “Seasonal marketing and timing new product introductions”. El investigador modificó el texto para que cada una de las palabras estímulo apareciera dos o tres veces y, además, las subrayó, para llamar así la atención del lector sobre ellas. Estas modificaciones están relacionadas con el hecho de que una única exposición a una nueva palabra en este tipo de actividad de lectura extensiva no garantiza su incorporación al lexicón mental (es un contexto de aprendizaje de vocabulario no intencionado, incidental); y, por otro lado, ese tipo de llamadas de atención (subrayar la palabra, añadir una definición al margen) parece que aumenta las posibilidades de aprendizaje (Browne, 2003: 42).

2. Tarea de aprender vocabulario a través de crucigramas, actividades de relación y búsqueda de palabras: Browne eligió varios ejercicios que aparecen con frecuencia en libros destinados específicamente al aprendizaje de vocabulario. Después, con un grupo piloto determinó que realizar tres de estos ejercicios requería el mismo tiempo que completar la tarea de lectura.

3. Tarea de escritura: En la actividad de escritura –que Browne define como “engañosamente simple” (2003: 43), pues es probable que sea la más compleja–, se pedía que escribieran al menos dos oraciones completas utilizando cada una de las diez palabras estímulo. En el estudio piloto se comprobó que escribiendo dos oraciones empleaban el mismo tiempo que los participantes que trabajaban con el texto; y, por otro lado, escribir dos oraciones en vez de una exige más atención y esfuerzo.

4. Tarea de escritura con un ejemplo dado: Esta actividad es similar a la anterior, solo que se ofrece una oración como modelo, con el fin de facilitarle el trabajo al estudiante, ya que

Past experience with giving students writing assignments taught me that Japanese EFL students tend to rely quite heavily on their dictionaries, which invariably provided them with sample sentences containing the word in question (Browne, 2003: 44)¹¹⁶.

extrajo 48 palabras que era muy posible que los participantes no conocieran; después, en una clase similar a la del experimento pidió a los estudiantes que marcaran las palabras desconocidas; y, finalmente, eligió las diez que fueron seleccionadas un mayor número de veces.

¹¹⁶ Traducción (nuestra): La experiencia de pedir a los estudiantes tareas de escritura me ha enseñado que los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera [EFL son las siglas de English as

Finalmente, para determinar la retención de vocabulario a corto plazo, todos los participantes realizaron un postest de elección múltiple y de una duración de 10 minutos. Browne se decantó por este tipo de prueba porque, aunque hay otros que ofrecen más detalles sobre la profundidad con que se conoce cada palabra, este detecta pequeños avances en el conocimiento del vocabulario (Browne, 2003: 45).

El análisis estadístico de los resultados obtenidos en el postest indica que los participantes han aprendido más palabras con la escritura sin modelo (tarea 3), con una media de 8,9 aciertos; después con las actividades (tarea 2) –8,6 aciertos–, luego con el ejercicio de escritura teniendo una oración modelo (tarea 4) –8,1 aciertos de media– y, finalmente, con la lectura del texto (tarea 1) –7,5 aciertos–¹¹⁷; y es significativamente diferente la puntuación de la tarea 1 respecto a las de las tareas 2 y 3¹¹⁸. Además, el autor pone de manifiesto que la actividad más productiva, es decir, la de escritura, que es la que exige un mayor nivel de procesamiento, no ha supuesto incremento alguno del tiempo empleado por el estudiante.

Por otra parte, Browne concluye que no hay interacción entre el tipo de actividad y el nivel de vocabulario ($p = 0,964$); sin embargo, tanto el tipo de actividad ($p = 0,038$) como el nivel de vocabulario ($p = 0,0001$) producen efectos significativos¹¹⁹. Es decir, la falta de interacción entre las dos variables revela que el efecto del ejercicio es independiente del nivel de vocabulario que tenga el aprendiz (Browne, 2003: 56).

La conclusión más relevante en este sentido es que, con independencia de la actividad de entrenamiento, los aprendices con un vocabulario más amplio sistemáticamente aprendieron más palabras que los aprendices con uno menor: “[...] learners with larger vocabulary sizes consistently learned more words in each of the three treatments than learners with smaller vocabulary sizes” (Browne, 2003: 58)¹²⁰. Es decir, “the larger a student’s vocabulary size, the more words they are likely to learn irrespective of the technique used” (Browne, 2003: 63).

Foreign Language] tienden a depender notablemente de sus diccionarios, que siempre les proporcionan ejemplos de oraciones que contienen la palabra en cuestión.

¹¹⁷ Véanse los resultados en el ANEXO VII, apartado 2, tabla 1.

¹¹⁸ Véanse los resultados en el ANEXO VII, apartado 2, tabla 2.

¹¹⁹ Véanse los resultados en el ANEXO VII, apartado 2, tabla 3.

¹²⁰ Véase ANEXO VII, apartado 2, tabla 4 y figura 1.

Los resultados de este estudio apoyan la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972) (§ 1.5.2.1): la tarea que requiere un procesamiento más profundo (en este caso, la escritura de dos oraciones sin modelo alguno) es más efectiva –normalmente también supone un incremento de tiempo, pero en el experimento de Browne todos los sujetos emplean el mismo–; así como la hipótesis del *output* de Swain (1985; 1995) (§ 1.5.2.2), según la cual provocar la producción de *output* mejora el proceso de aprendizaje porque obliga al estudiante a prestar más atención hacia la lengua que está produciendo él mismo, de manera que será más consciente de sus propios “problemas” lingüísticos, recibirá retroalimentación que le ayudará a corregir errores; y la práctica, sin duda, mejorará la fluidez en la L2.

En definitiva, estamos ante otro experimento en el que el ejercicio de creación posibilita el aprendizaje más eficaz del léxico. Según Browne (2003: 64-65), el hecho de intentar incorporar nuevos vocablos en oraciones originales supone tal nivel de procesamiento que consigue que el estudiante retenga más información de la palabra, incluso aunque cometa errores gramaticales, de uso o no sea capaz de escribir la oración completa.

2.2.1.4. INVESTIGACIÓN DE K. S. FOLSE (2006)

Keith S. Folse centra su estudio en el efecto de diferentes tareas de escritura en la retención de vocabulario de una L2¹²¹. Emplea dos tipos de actividad: un ejercicio de rellenar huecos y otro de escritura de oraciones; si bien, al primero le añade una variante. Así pues las tres actividades que pone en práctica son: (1) completar un ejercicio de huecos, (2) completar tres ejercicios de huecos y (3) escribir oraciones con las palabras propuestas. Solo la última implica la creación de un contexto original por parte del aprendiz; en las dos primeras, se trata de hacer encajar la palabra estímulo en el contexto apropiado que ya viene dado en el ejercicio.

Tal y como Folse explica en su trabajo, hay una serie de factores que influyen en la eficacia de la escritura para retener nuevo vocabulario en la L2: hay ejercicios que consiguen llamar la atención del aprendiz sobre una palabra, entre ellos están, por ejemplo, los de rellenar huecos o escribir oraciones originales con las palabras estímulo. También recuerda la supuesta eficacia de las tareas con un

¹²¹ Folse presentó su tesis doctoral, *The effect of type of written practice activity on second language vocabulary retention*, en la South Florida University (Tampa), en 1999. En el artículo de *TESOL Quarterly* (Folse, 2006) recoge la investigación que realizó y sus conclusiones.

nivel más profundo de procesamiento (Craik y Lockhart, 1972) (§ 1.5.2.1): debería ser más eficaz escribir oraciones que completar ejercicios de huecos. Sin embargo, es difícil medir realmente la profundidad de procesamiento de un ejercicio, como ya apuntaron Laufer y Hulstijn (2001) (§ 1.5.2.3), cuando propusieron su hipótesis del nivel de participación o compromiso por parte del aprendiz.

De nuevo estamos ante un experimento en el que se emplea una de las actividades utilizadas por Coomber, Ramstad y Sheets (1986): la escritura de oraciones. Además, en cierto sentido, los ejercicios de huecos de Folse tienen alguna similitud con el de elegir el ejemplo correspondiente a la palabra estímulo de los investigadores de Minesota, pues de alguna forma, la palabra sustituye a otra empleada en el enunciado dado.

El hecho de que Folse incluya dos ejercicios del mismo tipo (los de huecos, 1 y 2) se explica por el control que quiere hacer del tiempo empleado para llevar a cabo cada actividad. Previamente constató en una investigación piloto que para realizar la tarea de escribir oraciones se necesitaba el triple de tiempo que para la de completar huecos; de ahí que la segunda tarea consista en tres ejercicios de rellenar huecos. La idea es que los estudiantes tarden lo mismo en escribir las oraciones y en completar las tres series de oraciones con las palabras dadas, para así poder comparar la efectividad de dos tipos de actividades que requieren el mismo tiempo (tareas 2 y 3) y otras dos de diferente duración (1 y 3).

Los participantes fueron 154 alumnos matriculados en programas intensivos para estudiantes internacionales, en cuatro universidades estadounidenses, con diferente nivel de inglés: intermedio bajo (50 sujetos), intermedio alto (51) y superior (53); y con diversas lenguas maternas: entre ellas, el español (58 sujetos), el árabe (22), el japonés (22) y el coreano (11), y diez lenguas más (41).

Las palabras estímulo eran 15, todas ellas verbos para evitar diferentes grados de dificultad asociados a las categorías gramaticales, y de baja frecuencia¹²². Además se incluyeron tres palabras más que funcionaban como distractores, ya que no eran la respuesta correcta en ninguno de los ejercicios¹²³.

El diccionario con el que trabajaron los alumnos incluía información sobre las 18 palabras: categoría gramatical, definición adaptada para que todos pudieran

¹²² Folse realizó un test piloto con estudiantes de inglés de nivel superior alto para asegurarse de que las palabras estímulo eran realmente desconocidas para los participantes y no existían palabras formalmente parecidas en sus L1.

¹²³ Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO VIII, apartado 1.

comprenderla y dos ejemplos ilustrativos que la incluyen. Esta es la entrada de la palabra *bolster* (en español, reforzar) (Folse, 2006: 282):

bolster (verb) To support; to make something feel strong again.

1. When Joe was in the hospital, I sent a nice card to *bolster* his spirits.
2. The players practiced very hard to *bolster* their chance of winning.

Las palabras estaban divididas en tres grupos (A, B, C)¹²⁴ y de forma aleatoria se distribuyeron entre los tres tipos de ejercicio (1, 2, 3): por ejemplo, 1A, 2B, 3C; 1A, 2C, 3B; 1B, 2A, 3C; 1B, 2C, 3A; 1C, 2A, 3B; 1C, 2B, 3A; y además se fue alterando el orden de presentación (cada una de las seis combinaciones anteriores se puede ordenar, a su vez, de seis formas; por ejemplo: 1A, 2B, 3C; 1A, 3C, 2B; 2B, 1A, 3C; 2B, 3C, 1A; 3C, 1A, 2B; 3C, 2B, 1A) de manera que se obtuvieron 36 cuadernillos diferentes para los 154 participantes. Así pues, todos los estudiantes practicaban con las tres actividades y con las 15 palabras.

Los pretest y postest consistían en un cuestionario que mide el conocimiento de cada palabra en tres niveles: (1) no conoce la palabra; (2) conoce la palabra y puede explicarla en la L1 o en la L2, o dar un sinónimo en la L2 o la traducción en la L1; (3) puede utilizar la palabra en una oración¹²⁵. En total, cada cuestionario se componía de 24 ítems: 15 palabras estímulo más las tres que funcionaban como distractores, y seis palabras sencillas¹²⁶.

La recogida de material se llevó a cabo en dos días. En la primera sesión se informó a los alumnos de que iban a participar en un estudio sobre el aprendizaje del inglés teniendo en cuenta su L1 y luego realizaron el pretest¹²⁷. Finalmente, para evitar que los sujetos recordaran las palabras con las que acababan de trabajar, llevaron a cabo una actividad sencilla de asociación de palabras (debían escribir en una hoja en blanco la palabra que asociaran con el término que les iba diciendo el profesor).

Al día siguiente, completaron primero otra actividad de asociación de palabras y, a continuación, se les entregó el diccionario con las 18 palabras y el cuadernillo correspondiente con las actividades del experimento, con el que

¹²⁴ Véanse los grupos de palabras A, B y C en el ANEXO VIII, apartado 1.

¹²⁵ Véase la escala de conocimiento de vocabulario en el ANEXO VIII, apartado 2.

¹²⁶ El investigador no indica cuáles son estas seis palabras.

¹²⁷ En la presentación del experimento no queda claro cuál es el propósito del pretest, quizá asegurarse de que los participantes desconocen las palabras estímulo; tampoco se indica si reciben algún tipo de retroalimentación después de realizarlo –suponemos que no–.

trabajaron 40 minutos; tenían, como hemos dicho, que realizar las tres tareas, pero con diferentes palabras:

(1) completar cinco oraciones con una de las seis palabras que aparecen al principio dentro de un recuadro; cada palabra solo se puede utilizar una vez y una palabra no corresponde a ninguna oración;

(2) tres actividades similares a (1);

(3) escribir una oración con cada una de las palabras, de forma que quede claro que conocen su significado.

Además, debían registrar en el cuadernillo cuánto tiempo empleaban en cada ejercicio; para ello contaban con un espacio en la parte superior derecha de cada hoja donde anotar el momento en el que empezaban y en el que acababan, y los minutos que habían tardado en realizarlo.

Y, por último, una vez pasados los 40 minutos y recogido el material, realizaron el postest, un cuestionario igual que el pretest, durante 30 minutos.

Después de realizar el experimento, entrevistaron a ocho participantes para asegurarse de que no había ninguna variable más en el proceso de aprendizaje de vocabulario que no se había incluido. Para elegir a los ocho estudiantes se tuvo en cuenta su nivel de inglés, su L1 (tres hablantes de árabe, tres de español, uno de japonés y otro de chino) y la puntuación obtenida en la investigación (tres entre los que mejor resultado consiguieron, tres en la media y dos entre los de puntuación más baja).

En la corrección del pretest y del postest solo se tuvieron en cuenta las respuestas de las 15 palabras estímulo y se realizaron dos recuentos: (1) si el sujeto respondía correctamente al segundo apartado (dar un sinónimo en la L2 o una traducción en la L1), recibía un punto, y si contestaba también al tercero (utilizar la palabra en una oración), otro punto; (2) y un segundo, menos estricto, para valorar cualquier incremento de aprendizaje, por pequeño que fuera. Por ejemplo, si un participante traducía *toil* como 'work' (en español, trabajo), en el cómputo estricto (*Strict scoring*) puntuaba cero, ya que la respuesta correcta es 'work hard' (trabajo duro) o 'work with great effort' (trabajo con gran esfuerzo); sin embargo, en la corrección menos estricta (*Lenient scoring*), contaba un punto. La puntuación máxima en cada parte del test era diez, dos puntos por cada una de las cinco palabras estímulo.

Los resultados obtenidos¹²⁸ en los postest, en el recuento más flexible, se sometieron a un análisis de varianza (ANOVA) y la conclusión fue que la segunda tarea (completar tres ejercicios de huecos) es la más efectiva, con una media de 4,78 aciertos sobre 10 (en la tercera, la media fue 2,39 y en la primera, 2,18); la diferencia es significativa entre los resultados de las palabras practicadas con las actividades 1 (un ejercicio de huecos) y 2 (tres ejercicios de huecos); y 2 (tres ejercicios de huecos) y 3 (escribir oraciones)¹²⁹; pero no entre los resultados de 1 (un ejercicio de huecos) y 3 (escribir oraciones). En el recuento más estricto los resultados fueron muy similares a los anteriores y coinciden las diferencias estadísticamente significativas.

Folse añade que el tiempo que emplearon los sujetos en realizar las tareas 2 y 3 no fue el mismo (a pesar de que así lo había previsto tras el estudio piloto); sino que los tres ejercicios de huecos les llevaron un 50% más de tiempo. Así que con el fin de controlar este factor, seleccionó los resultados de 31 participantes que habían completado los dos ejercicios en el mismo tiempo. Los resultados del recuento menos estricto fueron una media de 5,45 aciertos en las palabras practicadas con los ejercicios de huecos y 2,65 aciertos en las palabras con las que se había practicado en la redacción de oraciones; el análisis estadístico determina que la diferencia es significativa, al igual que con el recuento más estricto.

Por lo tanto, según este estudio, para el aprendizaje de vocabulario no es más efectivo escribir oraciones con las nuevas palabras que completar ejercicios de huecos. Según Folse (2006: 287), la diferencia estriba en el número de veces que el aprendiz se expone a una palabra y trabaja con ella, independientemente del grado de participación o nivel de procesamiento necesarios en las actividades que realice; pues, como vimos antes, los resultados obtenidos con un ejercicio de huecos y con la escritura de una oración no son significativamente diferentes, por lo que no se puede decir que una tarea es más efectiva que la otra.

The current study indicates that doing multiple target word retrievals in an exercise, no matter how superficial the exercise may seem, is a stronger and more facilitative factor in L2 vocabulary learning than the purported

¹²⁸ Véanse los resultados en el ANEXO VIII, apartado 2.

¹²⁹ El análisis de varianza indica que es significativa la diferencia entre los resultados de las palabras de las actividades 1 y 2, pues el valor F es 142,05 y $p < 0,0001$; y de las actividades 2 y 3, ya que el valor F es 111,69 y $p < 0,0001$.

deeper processing or involvement load that writing original sentences with new L2 vocabulary may offer (Folse, 2006: 287)¹³⁰.

Y añade que escribir oraciones con las palabras que queremos aprender precisa una gran cantidad de tiempo no solo para el alumno, quien debe buscar en el diccionario el significado de la palabra, elegir el apropiado, pensar el modo en que puede utilizarse en la L2 y con qué otras palabras se combina; sino también para el profesor: en su tarea de corrector debe ofrecer comentarios oportunos, útiles para el aprendiz, tratando de no cambiar completamente lo que ha escrito este (si ha cometido algún error), pero ofreciéndole la forma correcta¹³¹; por el contrario, los ejercicios de huecos se preparan –y se corrigen, podríamos añadir– fácil y rápidamente, y el estudiante, al final, siempre contará con un ejemplo en el que se emplea correctamente la palabra (Folse, 2006: 288)¹³².

Los datos obtenidos en esta investigación apoyan empíricamente la utilidad de los ejercicios empleados en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO; en inglés *CALL*, de *Computer-Assisted Language Learning*), como son los de completar oraciones, los ejercicios de elección múltiple, responder verdadero o falso, etc., que en ocasiones han sido tildados de superficiales, pero que en este estudio resultan ser los más eficaces.

2.2.1.5. INVESTIGACION DE F. PICHETTE, L. DE SERRES Y M. LAFONTAINE (2012)

François Pichette, Linda de Serres y Marc Lafontaine llevan a cabo un estudio en el que comparan la efectividad de dos actividades en relación con la incorporación de nuevas unidades al lexicón mental del aprendiz de L2. Estas dos tareas son: (1) la lectura de palabras en contexto y (2) la escritura de oraciones con las nuevas palabras. Siguiendo la teoría de Craik y Lockhart (1972) de los niveles de procesamiento y la del *output* de Swain (1985; 1995), parten de la hipótesis de que la actividad de escritura, que conlleva un mayor esfuerzo cognitivo, será la más

¹³⁰ Traducción (nuestra): El estudio actual indica que recuperar varias veces la palabra estímulo en un ejercicio, sin importar lo superficial que pueda parecer este, es un factor más fuerte y más facilitador del aprendizaje de vocabulario en L2 que el procesamiento supuestamente más profundo o con mayor participación que la escritura de oraciones originales con el nuevo vocabulario de la L2 pueda ofrecer.

¹³¹ No todos los investigadores ven el proceso de la misma forma: según Browne (2003: 64-65), la clave del éxito de la incorporación de léxico está en el esfuerzo que realiza el aprendiz cuando debe crear contextos para las nuevas palabras y no importa tanto el resultado: incluso aunque cometa errores o no sea capaz de escribir una oración completa, la retención es mayor.

¹³² A pesar de estos “inconvenientes”, Folse en una prueba de la investigación utiliza la escritura de oraciones como forma de comprobar si el sujeto ha aprendido la palabra estímulo; es decir, como entrenamiento la escritura se presenta como un ejercicio muy costoso, pero sí se emplea para medir los resultados.

eficaz, igual que afirmaban Coomber, Ramstad y Sheets (1986). Además argumentan que la escritura de oraciones requiere una “elaboración sintáctica”, además de la elaboración semántica (Barcroft, 2002; 2003) (véase § 1.5.2.4), que no precisa ni la escritura de palabras aisladas ni ningún tipo de ejercicio de lectura:

Also, we must not ignore an additional type of processing, which further distinguishes the writing of a sentence from the writing of isolated words, or from any type of reading: the syntactic elaboration, which occurs (in addition to the semantic elaboration) when combining words and appropriately placing them in a cohesive sentence structure (Pichette, De Serres y Lafontaine, 2012: 68)¹³³.

Estos investigadores también indican que la escritura de oraciones incluye, en cierta medida, un ejercicio de lectura; de manera que, las dos actividades (la escritura y la lectura) se solapan cuando escribimos, ya que necesariamente visualizamos y leemos lo que estamos produciendo; así que en la escritura se incorporan los beneficios asociados al contacto visual que se produce en la lectura.

Su segunda hipótesis es que las palabras que hacen referencia a realidades concretas se recordarán mejor que las que nombran entidades abstractas; las primeras se asocian a imágenes mentales que permiten un mayor número de conexiones, las cuales facilitarán su recuperación posterior. Esta variable no se ha estudiado en el resto de los trabajos que hemos recopilado.

Los participantes en este experimento fueron 203 estudiantes de inglés, de nivel intermedio y avanzado, matriculados en la Universidad de Quebec (Canadá), con edades comprendidas entre 18 y 53 años (con una media de 24,2 años), y cuya L1 era el francés.

Las palabras estímulo eran 16: ocho concretas y ocho abstractas, de muy baja frecuencia (como, por ejemplo, *opsimath*, *treppverter*, *buoyancy*, *acronymx*, *fustilug*, etc.). La tarea de escritura consistía en escribir tres oraciones con la palabra estímulo, que se le presentaba al sujeto junto con una definición en la L1. El ejercicio de lectura consistía en leer tres oraciones en las que la palabra estímulo desempeñaba una función sintáctica diferente (sujeto, objeto directo y objeto indirecto) y tratar de comprenderlas.

¹³³ Traducción (nuestra): No debemos ignorar un tipo adicional de procesamiento, el cual además distingue a la redacción de una oración de la escritura de palabras aisladas, o de cualquier tipo de lectura: la elaboración sintáctica, que se produce (junto con la elaboración semántica) cuando se combinan palabras y se colocan de manera adecuada dentro de una estructura oracional cohesionada.

Cada informante practicaba la escritura con ocho palabras (cuatro abstractas y cuatro concretas) y la lectura con otras ocho (cuatro abstractas y cuatro concretas). En este caso, no se estableció un tiempo máximo para realizar cada una de las actividades, sino que los alumnos pudieron utilizar todo el tiempo que necesitaron para completar la tarea asignada. Solo se les indicó que cuando terminaran la pregunta pasaran a la siguiente.

Después del ejercicio, sin que los sujetos estuvieran avisados, se les entregó el listado de las definiciones en francés y se les pidió que escribieran al lado de cada una la palabra correspondiente en la L2; y al final se les preguntaba si habían tenido contacto con alguna de las palabras previamente. Este fue el postest 1. Una semana después se repitió la prueba (postest 2). La duración de los postest fue de dos minutos cada uno. En la corrección de los postest, a cada sílaba correcta se le daba un punto, con un máximo de tres puntos por palabra.

Los resultados de las dos pruebas indican que para estudiantes de nivel intermedio y avanzado de L2 la escritura de oraciones es más eficaz que la lectura a la hora de aprender nuevas palabras; y el análisis estadístico demuestra que la diferencia entre los promedios de aciertos en las palabras incluidas en la actividad de escritura y en las que solo se leyeron es significativa. También es significativa la diferencia entre las medias del postest 1 y del postest 2, siendo más bajas las del segundo (como es de esperar, pues probablemente no ha habido contacto con las palabras entre las dos pruebas), tanto la de los aciertos en las palabras que habían sido utilizadas en la escritura ($F = 190, 90 p < 0,0001$) como la de los aciertos en las palabras del ejercicio de lectura ($F = 116, 13 p < 0,0001$).

Por otra parte, los sujetos retienen más palabras concretas que abstractas. Las diferencias entre las medias son significativas en el postest 1 ($p = 0,0379$), pero no en el segundo ($p = 0,3002$); es decir, que la diferencia desaparece con el tiempo.

En conclusión, los resultados obtenidos se ajustan a las expectativas de los investigadores, según las cuales se aprende más vocabulario con una actividad de escritura que con una de lectura, siempre que el aprendiz tenga suficiente tiempo para realizarlas: la de escritura requerirá más tiempo por la propia naturaleza de la tarea.

2.2.2. EN ESPAÑOL

En este apartado recogemos diversos estudios llevados a cabo con aprendices de español: unos son réplicas de los experimentos de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), de Matanzo Vicens (1991; 1999) y de Reyes Díaz (1995), pero realizados con estudiantes de segunda lengua, y otros no; todos ellos comparten el empleo de ejercicios de escritura como forma de incorporar nuevas palabras al lexicón mental. Dedicamos también un epígrafe al estado actual de la investigación del grupo coordinado desde la UNED, en el que se inserta nuestro trabajo.

2.2.2.1. INVESTIGACIÓN DE P. BENÍTEZ PÉREZ, M.^a A. ANDIÓN HERRERO Y M.^a C. FERNÁNDEZ LÓPEZ (1996)

Esta investigación realizada en Alcalá de Henares está basada en los estudios de Matanzo Vicens (1991; 1999) y Reyes Díaz (1995), y es, que nosotros conozcamos, el primer planteamiento riguroso para determinar cuál es la metodología más apropiada para el aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. El objetivo de estos investigadores era

realizar un estudio en el que se puedan extraer conclusiones sobre cuál es el método¹³⁴ más eficaz para la adquisición del léxico del español como lengua extranjera, con el fin de que los resultados puedan favorecer la creación de materiales y manuales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del E/LE (Benítez Pérez, Andión Herrero y Fernández López, 1996: 146-147).

Sus conclusiones podrían aplicarse tanto al tipo de actividades planteadas como al número de veces que debe trabajarse una palabra para que sea incorporada al lexicón mental¹³⁵.

Según la publicación de 1996, los grupos de muestra se tomaron de los Cursos de Español de la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid), durante los cursos académicos de 1994-1995 y 1995-1996.

Las variables que tuvieron en cuenta en este estudio fueron:

1. *sexo*,
2. *lengua materna*,

¹³⁴ En el sentido de tipo de ejercicio o actividad.

¹³⁵ Para una explicación más detallada del planteamiento de la investigación, véase el artículo publicado en la recopilación de trabajos dirigida por Carlos Segoviano (Benítez Pérez, Andión Herrero

3. *nivel sociocultural,*
4. *nivel de español: medio y superior,*
5. *actitud hacia la lengua y predisposición al aprendizaje, y*
6. *categoría gramatical de la palabra.*

En este caso no utilizaron palabras inventadas, sino que trabajaron con palabras de baja frecuencia. El corpus estaba constituido por treinta palabras: veinte del “vocabulario nuclear” para nivel básico establecido por el Instituto Cervantes; es decir, son palabras que los informantes –alumnos de nivel medio y superior– ya deberían conocer; y diez palabras¹³⁶ del *DRAE*, de frecuencia de uso muy baja; de estas diez palabras: cuatro son nombres, dos adjetivos, tres verbos y una adverbio; hay ocho palabras agudas, una llana y una esdrújula; algunas llevan tilde y otras no, y el número de letras es variable –a diferencia de los experimentos de Matanzo Vicens (1991) y Reyes Díaz (1995), en los que todas las palabras estímulo tenían la misma extensión, seis letras, y no llevaban tilde–. El procedimiento y la metodología, en cambio, sí que fueron similares a los de los trabajos de Puerto Rico y Las Palmas: primero el investigador leía el diccionario a los estudiantes y luego les entregaba el cuestionario correspondiente: un grupo trabajó con las actividades de selección de ejemplos, otro con las de selección de definiciones y, el tercero, debía responder a la pregunta planteada escribiendo una oración que incluyera la palabra estímulo.

Cuando se publicó el primer artículo sobre este estudio, en 1996, la investigación estaba en curso, por lo que no se pudieron incluir los resultados ni las conclusiones. Posteriormente, Benítez Pérez (2003: 151) afirma, a propósito del mismo estudio que se estaba realizando en la Universidad de Alcalá, que, aun no siendo estos los datos definitivos,

Entre nuestros informantes, el método más eficaz para aprender vocabulario es el de selección múltiple de definiciones con una media de 3,4 exposiciones, seguido del de ejemplos con 3,42 exposiciones y, por último, el de redacción de oraciones con 5,5 exposiciones.

Constata que tanto el número de exposiciones como la tarea más eficaz para estos aprendices de L2 difiere de los datos obtenidos en los trabajos previos realizados con estudiantes de lengua materna.

y Fernández López, 1996) y el artículo de Benítez Pérez incluido en *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales* (Benítez Pérez, 2003).

¹³⁶ Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO IX, apartado 1.

Ante esos datos, tan alejados del funcionamiento de los informantes de lengua materna, hemos ampliado la muestra y esperamos que tras su estudio podamos confirmar los resultados que ahora tenemos (Benítez Pérez, 2003: 151).

Hasta el momento, que nosotros sepamos, no se han publicado dichos resultados ni otros trabajos sobre la investigación de Alcalá de Henares; así que utilizaremos como referencia los datos incluidos en el artículo de Benítez Pérez (2003), aunque no sean definitivos.

2.2.2.2. INVESTIGACIONES DE J. BARCROFT (2004A; 2006; 2007B)

El profesor Joe Barcroft ha realizado numerosos estudios sobre el aprendizaje de vocabulario en español como L2 con hablantes de inglés. Desde el año 2000 en el que defiende su tesis *The effects of sentence writing as semantic elaboration on the allocation of processing resources and second language lexical acquisition*¹³⁷, dirigida por Bill VanPatten, en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, no ha dejado de publicar artículos sobre el aprendizaje y la enseñanza de vocabulario en español como segunda lengua.

Barcroft parte de la hipótesis de que la elaboración semántica puede afectar negativamente al aprendizaje de la forma de una palabra. La tarea de escribir una oración incluyendo la palabra estímulo, además de exigir elaboración semántica, en el sentido de que el aprendiz “must retrieve the meaning of a word and the context in which it can be used to a sufficient degree in order to be able to write the word in a sentence” (Barcroft, 2004a: 304)¹³⁸, es un ejercicio de producción, ya que debe generar *output*.

Para corroborar su hipótesis lleva a cabo diversos experimentos en los que comprueba el efecto de la escritura, ya sea de oraciones como de palabras o de fragmentos de palabras, y lo compara con el de otro tipo de actividades. Nos interesan sobre todo los estudios en los que los participantes deben escribir oraciones, pues es la misma tarea que emplean Coomber, Ramstad y Sheets (1986).

¹³⁷ Podríamos traducir así el título: Los efectos de la escritura de oraciones como elaboración semántica en la asignación de recursos de procesamiento y en la adquisición del léxico en una segunda lengua.

¹³⁸ Traducción (nuestra): debe recuperar el significado de una palabra y el contexto en el que se puede utilizar de manera que sea capaz de escribir la palabra en una oración.

En el **primer trabajo**¹³⁹, 44 estudiantes¹⁴⁰ de español como L2, de segundo semestre, de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, deben aprender 24 palabras¹⁴¹ mientras observan la palabra escrita junto a la imagen del objeto al que hace referencia. Todos los sujetos hablan inglés como L1 y no dominan ninguna otra lengua; y el español no es la lengua de comunicación en sus casas. En este estudio se comparan dos formas de aprendizaje bastante similares a las que podrían darse en una situación real de aula: (1) en la primera, se les muestra a los estudiantes cuatro veces la palabra y la imagen durante 6 segundos (*no sentence writing condition*) –en total, 24 segundos–; y (2) en la segunda, se les muestra la palabra y la imagen solo una vez y se les pide que escriban en español una oración que incluya la palabra (*sentence writing condition*); para ello tienen 48 segundos. Esta diferencia entre el número de exposiciones y el tiempo asignado se debe a un intento de reproducir las condiciones de la clase de español (Barcroft, 2004a: 314-325).

Cada participante intentará aprender 12 palabras solo observando la palabra y la imagen; y otras 12, escribiendo además una oración; es decir, los dos grupos de alumnos probaron ambas formas de aprendizaje. En el primer caso, no se les pide que eviten pensar en la forma y significado de la palabra juntos; y en el segundo, se les exige que sean capaces de retener forma y significado para después incluir la palabra en una oración original. Por lo tanto, según Barcroft (2004a: 309), se están comparando dos actividades que requieren dos niveles de procesamiento semántico diferente.

Tras la fase de exposición, se realizan tres posttest iguales: uno inmediatamente después; otro, a los dos días y, el tercero, una semana después, en los que los participantes deben escribir en español la palabra correspondiente a la imagen que les va presentando. Después de los posttest 2 y 3, se les preguntó si

¹³⁹ Este es el estudio empírico que Barcroft incluye en su tesis doctoral, y que recoge, de manera resumida, en el artículo: "Effects of sentence writing in second language lexical acquisition" (Barcroft, 2004a).

¹⁴⁰ El estudio se inicia con 60; pero solo 45 realizan los tres posttest y, finalmente, se elimina uno, al azar, para constituir dos grupos de 22 informantes.

¹⁴¹ Las palabras elegidas son nombres concretos, de diferente longitud (de dos a cinco sílabas), que se pueden representar gráficamente sin ambigüedad y sin cognados en inglés reconocibles. El investigador utilizó esas mismas palabras en otros experimentos con estudiantes de español de nivel más alto, que estaban cursando el tercer semestre; de lo que deduce que es poco probable que los participantes las conocieran de antemano. Además, antes de comenzar el estudio, se entregó a los alumnos el listado de palabras en español y se les pidió que escribieran la forma correspondiente en inglés, cosa que ninguno hizo correctamente. Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO X, apartado 1.

desde el anterior ejercicio habían practicado alguna de las 24 palabras; la respuesta fue negativa en todos los casos.

Barcroft analiza los resultados del experimento según un protocolo de puntuación de la producción léxica (*LPSP-written* –siglas de *lexical production scoring protocol*–), que computa el número de letras de cada palabra que el alumno es capaz de producir y colocar correctamente¹⁴². Y, además, valora las respuestas de otras dos formas diferentes: teniendo en cuenta, por un lado, el número de sílabas correctas¹⁴³ –hasta un máximo de 36–; y, por otro, el número de palabras completas que el alumno pudo recordar –como máximo 12 en cada uno de los ejercicios– (Barcroft, 2004a: 317-318); y estos son los datos que incluye en este artículo de 2004.

La variable dependiente es la puntuación obtenida; y la forma de aprendizaje y el momento en el que se hace el postest son las variables independientes. Los resultados¹⁴⁴ indican, en los tres postest, que los alumnos que menos sílabas y palabras completas recordaron fueron los que tuvieron que escribir oraciones con las palabras estímulo (*sentence writing condition*), tanto en la medición de sílabas (9,64 frente a 4,4, de media de los tres postest) como en la de palabras completas (2,75 frente a 1,29). El análisis estadístico¹⁴⁵ indica que es significativa la diferencia entre las dos formas de aprendizaje y entre los resultados de los postest realizados en diferentes momentos.

Resulta llamativa la escasa efectividad de las dos formas de aprendizaje, pues incluso con la más eficaz, los participantes no llegan a recordar ni 3 palabras de un total de 12; ni a situar correctamente 10 sílabas de 36.

¹⁴² Véase este sistema de puntuación en el ANEXO X, apartado 2. Según el sistema de puntuación ideado por Barcroft, cuenta un punto si el sujeto escribe la palabra completa, por ejemplo, “imán” o “destornillador”; puntúa 0,75 si escribe “embuda” o “funudo” (la respuesta correcta es *embudo*), “serrete” (por *serrote*) o “clarija” (por *clavija*); cuenta 0,50 si escribe “cirujia” (por *clavija*) o “cemimbavillo” (por *cabestrillo*); puntúa 0,25 si escribe “c” (por *candado*) o “m” (por *imán*) y 0, si escribe “gora” (por *embudo*) o “d” (por *candado*) (Barcroft, 2003: 555; 561).

¹⁴³ Así, por ejemplo, si escribe “emb...” en vez de *embudo*, recibe un punto; si escribe “embu”, dos puntos; y si responde con la palabra completa (“embudo”), tres puntos.

¹⁴⁴ Véanse los resultados en el ANEXO X, apartado 3.1.

¹⁴⁵ Los resultados del análisis ANOVA son que con la medición de sílabas es significativa la diferencia entre las dos tareas: $F(1, 43) = 86,01$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,667$; y entre los resultados obtenidos en diferente momento: $F(2, 86) = 40,56$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,485$; y lo mismo ocurre con la medición de palabras: entre tareas: $F(1, 43) = 84,97$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,664$; y tiempo: $F(2, 86) = 9,88$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,187$.

En el **segundo estudio**, Barcroft (2004a) trata de comprobar si el efecto de la escritura de las oraciones observado en el primer trabajo está relacionado con la forma de presentación de las palabras en la fase de exposición, ya que un grupo estaba expuesto a la palabra durante 24 segundos, y el otro, durante 48. Para ello, anula la diferencia de tiempo: presenta cada palabra a ambos grupos durante 24 segundos de forma continuada; y no permite que los estudiantes releen las oraciones que han escrito previamente a medida que realizan el postest. Y, en este caso, los postest son dos (realizados inmediatamente después y a los dos días), en vez de tres. El resto del procedimiento es idéntico al del primer experimento.

El estudio se realiza con 22 estudiantes de español como L2, de segundo semestre, de la Universidad Parkland en Champaign (Illinois); si bien, finalmente solo se analizan los resultados de diez participantes¹⁴⁶. Todos hablan inglés como L1 y no dominan ninguna otra lengua; y el español no es la lengua de comunicación en sus casas, como en el trabajo anterior.

Las respuestas fueron examinadas de tres formas: contando el número de letras correctas en cada palabra (protocolo *LPSP-written*); el número de sílabas correctas y el de palabras completas¹⁴⁷. En los tres casos, los resultados¹⁴⁸ de los alumnos que no escribieron oraciones en la fase de aprendizaje son más altos que los de aquellos que sí las escribieron: en la medición de letras, 5,13 frente a 2,66, de media de los dos postest; en la medición de sílabas 10,30 frente a 4,95; y en la de palabras completas 2,10 frente a 1,50. Solo son significativas estadísticamente hablando las puntuaciones obtenidas con el sistema de medición de letras y de sílabas¹⁴⁹.

Barcroft achaca la no existencia de diferencias significativas cuando analiza el número de palabras completas a la falta de precisión de este método para medir el conocimiento que tiene el alumno de la forma de la palabra; y a que el grupo de

¹⁴⁶ El resto fue excluido por diferentes motivos: no siguió las instrucciones o no se presentó a todas las pruebas.

¹⁴⁷ De este segundo experimento sí que se incluyen los resultados de la primera medición (la que sigue el protocolo *LPSP-written*) en Barcroft (2004a).

¹⁴⁸ Véanse los resultados en el ANEXO X, apartado 3.2.

¹⁴⁹ El análisis ANOVA de los resultados de la medición de letras revela que es significativa la diferencia entre las dos maneras de aprender las palabras: $F(1, 9) = 13,10$, $p = 0,006$, $\eta^2 = 0,593$; y entre los resultados obtenidos en diferente momento: $F(1, 9) = 8,79$, $p = 0,016$, $\eta^2 = 0,494$. En los resultados de la medición de sílabas, es significativa la diferencia entre las dos tareas: $F(1, 9) = 12,18$, $p = 0,007$, $\eta^2 = 0,575$.

muestra es muy reducido (esta condición es común a todo el experimento): solo diez informantes.

Por otro lado, puesto que los resultados del segundo experimento confirman los del primero, la forma de presentación de las palabras (una o varias exposiciones, durante más o menos segundos) no parece influir en la retención de las palabras nuevas, ni tampoco la posible confusión que podría provocar consultar las oraciones escritas previamente.

A la luz de estos trabajos, Barcroft concluye que la redacción de oraciones tiene un efecto negativo a la hora de recuperar los nuevos ítems léxicos aprendidos y sugiere que el procesamiento semántico que requiere la escritura de oraciones en la L2 agota recursos que podrían destinarse al aprendizaje de la forma de las nuevas palabras; si bien sí que puede facilitar la retención de palabras ya conocidas. Y afirma que los resultados obtenidos son consistentes con la teoría del procesamiento de transferencia apropiada (*transfer-appropriate processing*) (Morris, Bransford y Franks, 1977) que, como ya hemos mencionado (§ 1.5.2.1), explica que la retención memorística depende de la tarea realizada durante la fase de estudio y durante la fase de examen. Además, Barcroft (2002) propone un modelo específico para el aprendizaje del léxico en una L2: *type of processing-resource allocation (TOPRA)*, es decir, “tipo de asignación de recursos de procesamiento” (véase § 1.5.2.4), según el cual cuando los recursos de la memoria se destinan a un tipo de información (por ejemplo, la forma o el significado de la palabra), el resto ve mermadas sus posibilidades de ser recordado.

Por lo tanto, cuando tratamos de predecir los efectos que tendrá la elaboración semántica, es necesario distinguir dos tipos de procesamiento: por un lado, el encaminado a aprender las propiedades léxicas de una palabra; y, por otro, el dirigido hacia las propiedades formales de la palabra; ya que:

[...] semantic elaboration can function like a double-edged sword during word-level input processing: When processing resources are being utilized at maximum levels, increased semantic processing can facilitate semantic learning while concurrently inhibiting form processing and form learning (Barcroft, 2004a: 325)¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Traducción (nuestra): [...] la elaboración semántica puede funcionar como una espada de doble filo durante el procesamiento del *input* al nivel de la palabra: Cuando se están utilizando los recursos de procesamiento en los niveles máximos, el aumento de procesamiento semántico puede facilitar el aprendizaje semántico, al tiempo que causa la inhibición del procesamiento y del aprendizaje de la forma.

Así pues, parece lógico que los estudiantes recuerden mejor las palabras aprendidas sin escribir una oración con ellas porque durante la fase de estudio pudieron centrarse en las propiedades formales y porque en el posttest se mide precisamente el conocimiento de dichas propiedades formales. Y las palabras aprendidas mediante la escritura deberían ser mejor recordadas si en el examen se midiera otro tipo de conocimiento (por ejemplo, las propiedades semánticas) que no fuera el formal. Es decir, debemos considerar el tipo de tarea que el alumno ha realizado durante la fase de aprendizaje, y comprobar si está en consonancia con la tarea del posttest. Los resultados serán mejores si el trabajo que debe realizar en ambos casos va en la misma dirección.

Para Barcroft, la producción de cualquier tipo de *output*, ya sea copiar la palabra dada, ya sea crear una nueva oración, tiene un efecto inhibitorio sobre la capacidad del aprendiz de codificar o retener la forma de las nuevas palabras de la L2. En conclusión:

Therefore, because both the semantic elaboration and elicited output components of sentence writing utilize processing resources that could otherwise be used to encode the new word form being presented as input, the strong inhibitory effects observed for sentence writing in the present study make sense (Barcroft, 2004a: 329)¹⁵¹.

Consideramos que, dado que estas dos investigaciones se hicieron con un número muy reducido de estudiantes –54 en total, 44 en la primera y 10 en la segunda– de español de nivel elemental, los resultados no se pueden extrapolar a todos los aprendices de español de cualquier nivel. El autor es consciente de esta limitación: es probable que el efecto de la escritura fuera diferente en estudiantes con mayor nivel de L2; y así lo constata: “It is possible that the nature of the effect of sentence writing might be different among learners at higher L2 proficiency levels” (Barcroft, 2004a: 331).

De todos modos, Barcroft afirma que sus resultados son una prueba de que la elaboración semántica y la creación de *output* dificultan el aprendizaje de la forma de las nuevas palabras; y además plantea otros estudios para aislar los efectos de estas dos variables y estudiarlas de forma independiente.

¹⁵¹ Traducción (nuestra): En consecuencia, ya que tanto la elaboración semántica como el *output* producido por la escritura de oraciones emplean los recursos de procesamiento que de otra manera podrían ser utilizados para codificar la forma de la nueva palabra que se presenta como *input*, los fuertes efectos inhibitorios observados en la escritura de oraciones en el presente estudio tienen sentido.

En primer lugar, en un **tercer experimento**, Barcroft (2006) retoma la escritura en sus investigaciones sobre el aprendizaje de vocabulario en español como L2: parte de la hipótesis de que el simple hecho de copiar la palabra (ya no escribir una oración) consume recursos que podrían utilizarse para codificar la forma del ítem y establecer conexiones entre su forma y significado. Así pues, en este caso los participantes deben solamente copiar las palabras que están aprendiendo; es decir, la tarea no supone activación del conocimiento léxico y gramatical de la forma para expresar un determinado significado (como sí requiere la escritura de una oración nueva que contenga dicha palabra)¹⁵².

El ejercicio, como vemos, no coincide con el empleado por Coomber, Ramstad y Sheets (1986), sino que Barcroft lleva la hipótesis del efecto negativo de la escritura hasta el extremo, ya no es crear una oración en la que se inserte la palabra estímulo sino simplemente copiar la palabra. Nos interesa porque el autor trata de ver la relación con su investigación previa sobre el efecto de la escritura de oraciones incluyendo la palabra estímulo. Los resultados en este tercer experimento indican que copiar la palabra meta no beneficia al aprendiz, sino que tiene un efecto negativo en el aprendizaje de vocabulario en la L2¹⁵³. Por lo tanto, su conclusión es

¹⁵² Barcroft realiza dos experimentos con el mismo material y tipo de alumnos que en los dos estudios de los que hemos hablado anteriormente: (1) En el primero, 16 estudiantes de español (empezaron 20 participantes; pero dos de uno de los grupos no completaron el segundo posttest, así que fueron eliminados, de forma aleatoria, otros dos participantes del otro grupo para así igualarlos), de segundo semestre, de una universidad pública del medio oeste de los EE. UU., deben aprender 12 palabras escribiéndolas tras haber visto la imagen y la palabra; y otras 12, sin escribirlas. En ambos casos, ven el par imagen-palabra dos veces durante 6 segundos cada vez. Después de esta fase de exposición, se realiza el posttest 1, en el que se pide a los participantes que escriban el nombre de las imágenes que les van mostrando (durante 12 segundos cada una). Dos días más tarde, se repite el mismo posttest. (2) El segundo experimento es, prácticamente, una réplica del primero con mayor número de participantes: 46 estudiantes de español, de segundo semestre, de una universidad privada del medio oeste de los EE. UU.; y se introduce una modificación: durante la fase de aprendizaje, no se les permite consultar las respuestas anteriores a medida que van realizando el ejercicio.

¹⁵³ Sin embargo, otros investigadores han obtenido resultados diferentes y creen que la escritura de la palabra tiene efectos positivos o no causa ningún efecto, ni positivo ni negativo, en el aprendizaje de nuevos vocablos. Thomas y Dieter (1987) plantean un experimento para averiguar cuál es la manera más eficaz de aprender vocabulario en la L2 (en este caso, francés), con alumnos de nivel inicial; comparan tres técnicas que han observado que son habituales en los estudiantes: (1) copiar la palabra nueva, (2) repetirla en voz alta y (3) ambas cosas a la vez. Sus conclusiones fueron que copiar las palabras favorecía recordar, precisamente, la forma de estas y no tanto la asociación forma-significado; y las razones que aducen son: (1) "the act of copying clearly draws attention to the structure of the word"; (2) "the act of copying may result in a separate motor trace in memory that also assists in retrieval" (Thomas y Dieter, 1987: 252); es decir, que el acto de copiar la palabra nueva dirige la atención del aprendiz hacia la forma de dicha palabra y, además, ayudará a la memoria en la tarea de recuperarla cuando la necesite. Así pues, estos investigadores confirmaron su idea inicial: "It seems reasonable to speculate that the activity of copying the novel words during the study trials promoted the establishment of orthographic codes for them and thus enhanced recall through increased response learning in this modality" (Thomas y Dieter, 1987: 250) (Traducción (nuestra): Parece razonable especular que la actividad de copiar las palabras nuevas durante las tareas de

que parte de los efectos negativos observados en los experimentos anteriores procede de la escritura (dentro de la oración, en ese caso) de la palabra en cuestión.

Barcroft va incluso más lejos y desciende al nivel de la escritura de una sílaba de la palabra estímulo: en un **cuarto experimento** (Barcroft, 2007b) intenta generalizar los resultados obtenidos y examina la influencia que tiene escribir la palabra completa o la sílaba seleccionada¹⁵⁴ tanto si escriben en la L2 (actividad productiva) como si lo hacen en su L1 (inglés) (actividad receptiva). Los resultados analizados con el protocolo empleado por Barcroft en los experimentos anteriores (*LPSP-written*) y con el sistema de puntuación de Thomas y Dieter (1987), indican que el aprendizaje de léxico es mayor cuando no se emplea la tarea de la escritura (de la palabra completa o de un fragmento de palabra); y los peores resultados son los del ejercicio de escribir un fragmento de la palabra.

Barcroft concluye que los resultados están en consonancia con sus estudios anteriores; y, además, observa que el efecto negativo de la escritura se mantiene en estudiantes de nivel inicial de español como L2, y tanto si utilizamos un método productivo como uno más receptivo para recoger la muestra. Por otro lado, la escritura de un fragmento de la palabra meta se presenta como el ejercicio menos eficaz, ya que “diverted the attention of learners even further than did writing an entire word during L2 vocabulary learning” (Barcroft, 2007b: 723); es decir, que escribir parte de la palabra desvía la atención de los aprendices incluso más que escribirla completa. Copiar la palabra completa y copiar una sílaba de la palabra constituyen un tipo de tarea de producción que se realiza sin tener acceso al

estudio impulse el establecimiento de sus códigos ortográficos y por lo tanto mejore su recuperación a través del aumento de la respuesta de aprendizaje en esta modalidad).

¹⁵⁴ Los informantes son 21 estudiantes de español, de primer semestre, de una universidad privada del medio oeste de los EE. UU., pertenecientes a tres clases distintas (empezaron 48 participantes, pero siete fueron excluidos porque no realizaron todos los posttest; 11, porque en las pruebas de escritura, obtuvieron menos del 50% de aciertos; y uno, porque dijo haber tenido contacto con las palabras estímulo; quedaron siete, ocho y 14 participantes en cada clase, por lo que se eligieron siete de las dos últimas para así igualar el número de sujetos en las tres). Deben aprender ocho palabras escribiéndolas (*word-writing condition*), otras ocho palabras escribiendo una sílaba (*fragment-writing condition*) y otras ocho sin escribirlas (*no-writing condition*). En cada grupo, se cambia el orden de palabras y el orden de presentación. Las 24 palabras son las mismas que ha utilizado el investigador en sus anteriores trabajos. En la fase de aprendizaje, los alumnos ven escrita en la pantalla cada palabra, junto con su imagen, dos veces durante 6 segundos (12 segundos, en total). Luego deben proceder según el método que se esté probando. Después de la fase de aprendizaje, realizan el posttest 1, que consiste en escribir las palabras en español a medida que van viendo las imágenes (en el mismo orden que en la fase de aprendizaje) durante 12 segundos cada una; y, a continuación, el posttest 2, en el que deben traducir al inglés las palabras que aparecen en la pantalla (esta vez, en un orden diferente). Dos días después, sin previo aviso, se realizan los posttest 3 y 4, que son similares a los posttest 1 y 2, respectivamente.

significado (*output without access to meaning*¹⁵⁵), de ahí su efecto negativo en el aprendizaje.

En definitiva, para Barcroft cualquier tipo de escritura: sea la redacción de oraciones, sea copiar la palabra o parte de la palabra, tiene un efecto negativo en el aprendizaje de la forma de nuevos vocablos en L2. Esta opinión no la comparten todos los investigadores, así, por ejemplo, Thomas y Dieter (1987: 252) afirman que precisamente copiar una palabra puede servirle al aprendiz para afianzar la ortografía: “Thus, writing practice appears to have much to offer with respect to the difficult task of establishing memory codes for the orthographic representations of the foreign words themselves”¹⁵⁶.

2.2.2.3. INVESTIGACIÓN DE G. D. KEATING (2008)

Gregory D. Keating ha realizado una réplica del estudio (ligeramente modificado) de Hulstijn y Laufer, que llevaron a cabo en Holanda e Israel en 2001, con estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, de nivel avanzado, y que incluimos en este estado de la cuestión (§ 2.2.1.1). Keating pretende comprobar si los resultados son similares con alumnos de español de nivel principiante, si el tipo de tarea realizada afecta al conocimiento productivo y receptivo del vocabulario y si, teniendo en cuenta el tiempo que requiere cada una, los beneficios de la misma se mantienen. Se compara el efecto de (1) la comprensión lectora, (2) los ejercicios de rellenar huecos y la comprensión lectora, juntos, y (3) la escritura de oraciones con las palabras estímulo en el aprendizaje de dichos vocablos; por lo tanto, Keating incluye una de las actividades utilizadas por los investigadores de Minesota: la escritura de oraciones.

En este estudio se prueba la eficacia de tres tipos de tareas utilizadas para aprender léxico en una L2 con diverso grado de participación o compromiso – esfuerzo mental– (*involvement load*) por parte del estudiante. El grado de participación, según Laufer y Hulstijn (2001), se mide con tres factores: necesidad, búsqueda y evaluación (véase § 1.5.2.3); en este caso, la diferencia viene marcada por la evaluación, ya que la necesidad es moderada en las tres actividades (los

¹⁵⁵ VanPatten (2003) explica que en la producción de *output* el hablante debe *acceder* a la palabra, es decir, precisa activar “the lexical items and grammatical forms necessary to express particular meanings” (VanPatten, 2003: 63). Si por el contrario el aprendiz repite una palabra sin la intención de transmitir significado alguno no se produce ese tipo de activación de la información léxica y gramatical.

¹⁵⁶ Traducción (nuestra): Por lo tanto, practicar la escritura parece tener mucho que ofrecer con respecto a la difícil tarea de establecer códigos mnemotécnicos para la representación ortográfica de las propias palabras extranjeras.

participantes deben conocer las palabras estímulo para poder realizar la tarea) y no hay búsqueda en ninguna de ellas. La hipótesis de trabajo es que la mejor puntuación será la del ejercicio que conlleva un grado mayor de participación, es decir, la escritura de oraciones (tarea 3).

Los participantes fueron 79 estudiantes de la Universidad de Illinois (Chicago, EE. UU.), matriculados en el tercer semestre de español (principiantes, por lo tanto), en seis clases diferentes; asignados aleatoriamente a uno de los grupos de trabajo (grupo 1 = 23 sujetos; grupo 2 = 29; grupo 3 = 27). Unas semanas antes de llevar a cabo la investigación, en clase trabajaron una unidad sobre los animales y su relación los humanos; de ahí que el texto tratara sobre los tigres. Los alumnos fueron informados de que la investigación tenía que ver con el aprendizaje de vocabulario con diferentes ejercicios, y se les avisó de cuándo serían los posttest (aquí se trata de aprendizaje intencionado de vocabulario, desde una perspectiva metodológica¹⁵⁷). Las actividades se realizaron en el horario de clase; el tiempo empleado fue 7 minutos para la tarea 1, 13 minutos para la tarea 2 y 20 minutos para la tarea 3.

Las ocho palabras estímulo de las tres actividades son pseudopalabras (cinco nombres concretos y tres verbos), creadas siguiendo los parámetros fonológicos y morfológicos del español¹⁵⁸.

En la primera tarea, los participantes deben leer un texto y contestar a cinco preguntas de comprensión lectora, diciendo si son verdaderas o falsas. El texto contiene las ocho palabras estímulo en negrita y explicadas en el margen en la L1 de los alumnos (inglés); y es necesario entenderlas para responder a las cuestiones planteadas, de ahí que el grado de participación en la actividad sea uno – procedente de la necesidad moderada, y no hay búsqueda ni evaluación–.

En la tarea 2, los estudiantes reciben el texto –en el que se han suprimido las palabras estímulo– y un listado alfabético con las ocho palabras estímulo más cuatro adicionales, acompañadas de su definición en la L2 (español), un ejemplo para ver el uso en contexto y la traducción al inglés. Keating (2008: 373) nos ofrece como muestra una de las palabras:

¹⁵⁷ Sin embargo, desde una perspectiva teórica, el aprendizaje es intencional solo cuando el aprendiz hace un esfuerzo consciente para aprender, y aquí parece que no es así por varias razones, entre ellas, porque los resultados del experimento no influyen en la nota del curso, por lo que no supone incentivo alguno; y tampoco hay tiempo extra para emplear otras estrategias de memorización.

¹⁵⁸ Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO XI, apartado 1.

LA HORBADA (noun)

Grupo de animales procedentes del mismo parto

Ejemplo: Una horbada de cinco gatitos

English = litter (Zool)

Tienen que leer el texto, completar los ocho huecos en blanco y, después, responder a las mismas preguntas de comprensión lectora que el grupo anterior. En este caso el grado de participación es dos: un punto de la necesidad moderada y uno de la evaluación moderada (los participantes deben distinguir entre las palabras dadas).

La tarea del tercer grupo consiste en leer en 10 minutos la lista de doce palabras utilizada en la tarea 2 y, después, en otros 10 minutos tienen que escribir oraciones¹⁵⁹ utilizando las ocho palabras estímulo. Aquí el grado de participación es tres: un punto de la necesidad moderada y dos de la evaluación (los sujetos deben utilizar las palabras para escribir oraciones originales).

Después de realizar estas actividades y a las dos semanas, se llevaron a cabo dos postest, uno de conocimiento productivo de vocabulario (consistía en traducir al español ocho oraciones que contenían las palabras estímulo), y otro receptivo (en el que había que traducir al inglés las ocho palabras dadas en español); y, entre ellos, una actividad distractora en la que tenían que responder a seis preguntas no relacionadas con el tema de las tareas (los animales).

La corrección de los postest receptivos se hizo sobre ocho: un punto si la traducción era correcta; medio si era un equivalente aceptable (por ejemplo, “forest” en vez de “jungla” para *choya*); y cero si la traducción era incorrecta. Para la corrección de los postest productivos, Keating empleó el protocolo ideado por Barcroft (2002), *LPSP-written*, por ser más sensible al conocimiento parcial de la forma de una palabra.

Los mejores resultados¹⁶⁰ de los postest de conocimiento receptivo del vocabulario fueron los de la tarea de escritura (5,15 aciertos de media en el primer postest y 3,65 en el segundo, sobre un máximo de 8 puntos), después los del ejercicio de comprensión lectora y de rellenar huecos (3,76 y 2,98) y, en tercer lugar, los de comprensión lectora (1,35 y 0,87). Sin embargo, el análisis estadístico,

¹⁵⁹ En el experimento de Hulstijn y Laufer (2001) se les pedía a los participantes que escribieran una carta, es decir, un texto con sentido completo, y no oraciones independientes.

¹⁶⁰ Véanse los promedios obtenidos en el ANEXO XI, apartado 2, tabla 1.

si bien indica que las tareas 2 y 3 fueron más eficaces que la 1, no demuestra que la 3 sea más efectiva que la 2, al menos si aplicamos la prueba de Tukey ($p = 0,161$); pero, según el test Student Newman-Keuls, que es el que emplearon Hulstijn y Laufer (2001) en su estudio, casi es significativa la diferencia de resultados: $p = 0,068$ (de hecho, es significativa en un nivel de confianza del 93%).

Los mejores resultados de los posttest de conocimiento productivo fueron también los del ejercicio 3, pero solo en el primer posttest (3,37 aciertos de media) – la prueba de Tukey indica que los resultados de las tareas 2 y 3 fueron significativamente mejores que los de la 1; y los de la 3 mejores que los de la 2–. En el segundo posttest, la mejor puntuación fue la de la tarea 2 (2,02 aciertos) –y la prueba de Tukey señala que es significativa la diferencia entre las medias obtenidas con el ejercicio 2 y el 1–, luego la de la tarea 3 (1,69 aciertos) y finalmente la de la primera (0,60 aciertos) –pero la diferencia entre las tareas 1 y 3 no es significativa–.

Es decir, que tanto en las dos pruebas de conocimiento receptivo como en la de conocimiento productivo realizada justo después del entrenamiento, la tarea con mejores resultados es la que precisa un mayor grado de participación por parte del alumno: escribir oraciones con las palabras estímulo; por lo que la hipótesis de la participación se cumple; pero no así en la prueba de conocimiento activo de dos semanas después: “It may seem surprising that the effect of the most involving task would not be greater than that of the least involving task after just two weeks” (Keating, 2008: 379)¹⁶¹. Sin embargo, no es tan sorprendente pues se puede explicar por el hecho de que los estudiantes no han trabajado con las palabras estímulo ni se han visto expuestos a ellas durante las dos semanas que pasaron entre las dos pruebas¹⁶².

Por otro lado, Keating realiza un análisis de los resultados teniendo en cuenta el tiempo empleado en cada prueba para saber el número de palabras aprendidas por minuto¹⁶³; si bien hay que ser precavidos, pues el tiempo empleado por cada participante no fue controlado, sino que se hizo una estimación general (tarea 1 = 7 minutos; tarea 2 = 13 minutos; tarea 3 = 20 minutos). Según los dos

¹⁶¹ Traducción (nuestra): Puede parecer sorprendente que el efecto de la tarea con mayor participación no sea mejor que el de la tarea con menor participación después de solo dos semanas.

¹⁶² Hulstijn (2001, nota 20; 2003: 372) advierte de la necesidad de diferenciar entre el examen realizado inmediatamente después de la tarea (que es el que mide el efecto del proceso cognitivo) y el que se lleva a cabo tiempo después. Para que se produzca retención de palabras a largo plazo son siempre necesarias exposiciones frecuentes o que el propio aprendiz las utilice.

¹⁶³ Véase el promedio de palabras aprendidas por minuto en el ANEXO XI, apartado 2, tabla 2.

exámenes de conocimiento pasivo se aprendieron más palabras por minuto con la tarea de comprensión lectora y con la de rellenar huecos (0,29 y 0,23, respectivamente), luego con la de escribir oraciones (0,26 y 0,18) y, por último, con la de comprensión lectora (0,19 y 0,12). Y en el primer examen de conocimiento activo, el mejor resultado es también el de la tarea 3 (0,17 palabras aprendidas por minuto); sin embargo, en el segundo examen, es mejor el del segundo ejercicio (0,16). El análisis estadístico indica que no hay diferencias significativas entre estos resultados; aunque sí la hay entre la media obtenida con la escritura en la primera prueba y en la segunda: $t(1, 26) = 3,086$ $p = 0,005$.

La conclusión es que los beneficios del ejercicio que requiere más esfuerzo, es decir, inventar oraciones con las palabras estímulo, se compensan con la cantidad de tiempo necesario para completarlo (Keating, 2008: 378): es más eficaz, pero consume más tiempo. Serían necesarios más experimentos que compararan actividades con diferente grado de participación y que requirieran el mismo tiempo, por un lado, y actividades con el mismo grado de participación que necesitaran diferente tiempo para completarlas, por otro.

En definitiva, la actividad menos productiva para incorporar nuevas palabras al léxico mental es la de leer el texto y contestar a las preguntas de comprensión; el posttest que mide el efecto inmediato de las diferentes tareas indicó que los estudiantes que mejor retuvieron las palabras estímulo fueron los que realizaron las actividades 2 y 3, es decir, los que leyeron, completaron el texto y respondieron a las preguntas de comprensión –ejercicio que precisa una evaluación moderada–, por un lado; y escribieron oraciones con las palabras del listado –tarea que requiere una evaluación mayor–. El factor evaluación dentro de la hipótesis de participación es fundamental en el proceso de aprendizaje de léxico, y los resultados de este estudio indican que es más beneficioso utilizar productivamente las palabras estímulo en contextos originales que leer sus definiciones (Keating, 2008: 381) y que el aprendiz necesita practicar con las nuevas palabras durante la instrucción para conseguir incorporarlas al léxico mental.

2.2.2.4. INVESTIGACIÓN DE M.^a P. AGUSTÍN LLACH (2009)

La profesora M.^a Pilar Agustín Llach ha llevado a cabo un estudio en el que prueba la efectividad de tres actividades de aprendizaje de vocabulario en L2, que frecuentemente se utilizan en el aula: (1) lectura de un texto y tres preguntas (tipo test) de comprensión lectora; (2) lectura de un texto con explicaciones en el margen de las diez palabras estímulo y diez preguntas (tipo test) de comprensión que, de

alguna manera, hacen referencia a dichas palabras; y (3) redacción de diez oraciones con las palabras presentadas en una lista bilingüe español-alemán¹⁶⁴. Esta última es la que Coomber, Ramstad y Sheets (1986) consideraron más eficaz.

La autora divide estas tareas según el tipo de instrucción: en la (1) es implícita y en la (2) y la (3) es explícita. La actividad de lectura centra su atención en el significado del mensaje (*focus on meaning*), mientras que los ejercicios explícitos de vocabulario se centran en la relación entre significado y forma de la palabra durante la realización de un intercambio comunicativo (*FonF: focus on form*): la palabra es el instrumento para completar la tarea, como ocurre en (2), donde, tras la lectura del texto, hay que responder a una serie de preguntas sobre el significado de las palabras estímulo; o en la relación entre significado y forma fuera de cualquier contexto (*FonFs: focus on forms*), es decir, que la palabra es el objeto del estudio, como en (3). Los sujetos en ningún caso son informados de cuál es el objetivo de las tareas, ni de cuándo tendrán lugar las pruebas; por lo tanto, es aprendizaje incidental o no intencionado.

Los participantes son 27¹⁶⁵ estudiantes de español como L2, de entre 18 y 19 años, cuya L1 es el alemán; están realizando el último año de Bachillerato, curso en el que se preparan para acceder a la universidad, en el Gymnasium am Neandertal (Erkrath, Alemania). Su nivel de español es intermedio alto, B2 según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002).

Las variables independientes en este estudio son: el método de instrucción (lectura del texto, lectura con glosas y preguntas de comprensión o redacción de oraciones con palabras de la lista bilingüe), el tipo de conocimiento del vocabulario (productivo o receptivo) y el momento de realizar el postest (inmediatamente después de la fase de aprendizaje o a las tres semanas). La variable dependiente es el número de palabras aprendidas.

Cada grupo debe completar la actividad asignada en 30 minutos y después realizar el cuestionario de conocimiento productivo de vocabulario (los informantes deben traducir al español las diez palabras dadas en alemán), cuya duración es de 10 minutos. A continuación, el profesor plantea otras actividades (distractoras); y, finalmente, los sujetos realizan, en 10 minutos, la prueba de conocimiento receptivo de vocabulario, que consiste en traducir al alemán las diez palabras dadas en

¹⁶⁴ Véase la lista de palabras estímulo en el ANEXO XII.

¹⁶⁵ Dos estudiantes no realizaron todas las pruebas, así que fueron excluidos del estudio.

español. Tres semanas después, sin avisar a los alumnos previamente, se les pide que completen los dos postest, al inicio de la clase el de traducir las palabras al español, y el de traducirlas al alemán al final.

Las respuestas se corrigieron de la siguiente manera: cada respuesta correcta cuenta un punto; medio punto si se aproxima o tiene errores ortográficos; cero si la respuesta es incorrecta o si no se contesta. Cada prueba se corrige independientemente, y la puntuación máxima en cada una es diez.

Tras analizar estadísticamente los resultados¹⁶⁶, Agustín Llach (2009: 16) afirma que:

[...] learners who were required to complete the FonFs activity manage to recall (productive knowledge) and recognize (receptive knowledge) the highest number of words when tested immediately afterwards and also three weeks after the activity¹⁶⁷.

Es decir, los estudiantes que llevaron a cabo la actividad de escritura de oraciones con las palabras presentadas en la lista bilingüe son los que mejores resultados han conseguido tanto en la prueba de conocimiento productivo (3,61 aciertos de media en el primer postest y 1,05 en el segundo) como receptivo (6,55 en el primer postest y 3,77 en el segundo). Los sujetos que peor puntuación han obtenido en todos los postest son los que leyeron el texto, sin explicaciones en el margen, y respondieron a las tres preguntas de comprensión lectora (en las pruebas de conocimiento productivo: 0,66 y 0,375 aciertos de media; y en las pruebas de conocimiento receptivo: 4 y 1,75).

Según el análisis de varianza (ANOVA)¹⁶⁸, las diferencias de los resultados son significativas en los postest realizados inmediatamente después de la tarea de entrenamiento; pero dejan de serlo en los postest realizados a las tres semanas. El análisis estadístico (prueba de Scheffé)¹⁶⁹ revela que, después del entrenamiento, los participantes que escriben oraciones obtienen resultados significativamente mejores en las dos pruebas (productiva y receptiva) que los que practican con las otras dos tareas; si bien, las diferencias entre las puntuaciones de los tres métodos

¹⁶⁶ Véanse los resultados obtenidos en el ANEXO XII, apartado 2, tabla 1.

¹⁶⁷ Traducción (nuestra): [...] los aprendices que tuvieron que completar la actividad centrada en las formas (*FonFs*) logran recuperar (conocimiento productivo) y reconocer (conocimiento receptivo) un mayor número de palabras cuando se examinan inmediatamente después la actividad y también a las tres semanas.

¹⁶⁸ Véanse los resultados del análisis de varianza en el ANEXO XII, apartado 2, tabla 2.

¹⁶⁹ Véanse los resultados del test de Scheffé en el ANEXO XII, apartado 2, tabla 3.

de instrucción son menores en la actividad de traducir la palabra a la L1, en este caso, al alemán (prueba de conocimiento receptivo del vocabulario).

En los resultados de las pruebas de conocimiento productivo del vocabulario realizadas a las tres semanas no se observan diferencias significativas entre las tres actividades; sin embargo, en el ejercicio en el que deben traducir las palabras al alemán, sí que hay diferencias entre el grupo que practicó con la lectura y el que escribió oraciones.

Agustín Llach concluye:

[...] the FonFs treatment will result in higher vocabulary gains at a productive and receptive level, especially in the short run. The FonF activity was the second most effective method and last the reading only activity. The advantage of the FonFs treatment of foreign vocabulary learning over the other two is especially remarkable when productive knowledge is tested immediately after the treatment. After three weeks it seems to lose effectiveness in respect to the other two conditions.

Two other further observations could be made when examining the data of the present study. First, learners obtained better scores in the receptive than in the productive test¹⁷⁰ irrespective of the activity they were required to do. Second, immediate testing showed better results than delayed testing (Agustín Llach, 2009: 18)¹⁷¹.

Estos resultados apoyan la idea de que las actividades centradas en la relación entre la forma y el significado de la palabra suponen un mayor grado de participación o compromiso por parte del estudiante y, por lo tanto, conllevan mejores resultados en el aprendizaje del léxico. Así, cuanto más trabaje el aprendiz con las palabras meta, mejor y más rápido las incorporará a su lexicón mental. Los mejores resultados son los de los alumnos que tenían que construir oraciones con las palabras de la lista bilingüe, presentadas de forma aislada y descontextualizada (*FonFs*); y los de los sujetos que debían leer el texto y responder a las preguntas

¹⁷⁰ En el artículo dice: “learners obtained better scores in the productive than in the receptive test”, pero los datos de la tabla 1 que incluimos en el ANEXO XII (y la propia autora nos lo ha confirmado) indican que es al revés (se trata de una errata): los resultados son mejores en las pruebas que miden el conocimiento receptivo de las palabras.

¹⁷¹ Traducción (nuestra): [...] El entrenamiento centrado en las formas (*FonFs*) se traducirá en un mayor aumento del vocabulario productivo y receptivo, especialmente a corto plazo. La actividad centrada en la forma (*FonF*) fue el segundo método más eficaz y el último la actividad de lectura. La ventaja del entrenamiento centrado en las formas (*FonFs*) en el aprendizaje de vocabulario en L2 sobre los otros dos es especialmente notable cuando se examina el conocimiento productivo inmediatamente después del ejercicio. Después de tres semanas parece que pierde su efectividad con respecto a las otras dos actividades.

Podrían hacerse otras dos observaciones adicionales al examinar los datos del presente estudio. En primer lugar, los estudiantes obtuvieron mejores puntuaciones en el test receptivo que en el productivo, independientemente de la actividad que se les pidió que hicieran. En segundo lugar, los resultados fueron mejores en el test realizado inmediatamente después [de la actividad] que en el test posterior.

relacionadas con las palabras que previamente habían sido glosadas (*FonF*). Por el contrario, la lectura del texto sin ningún tipo de actividad añadida que suponga un trabajo adicional con el vocabulario fue la actividad menos efectiva para aprender palabras nuevas en la L2.

Según señala la autora (Agustín Llach, 2009: 20), presentar el léxico de manera aislada y trabajarlo con actividades sin un fin propiamente comunicativo es la tarea más beneficiosa para la incorporación de palabras al lexicón mental; si bien no es la única forma, y propone que se combine con otras tareas, pues también se ha comprobado que ese ejercicio no es tan efectivo a largo plazo (probablemente porque la falta de un contexto no ayuda a la memorización y posterior recuperación del ítem):

Consequently, we believe that from our results we can suggest a multifaceted approach to vocabulary instruction which could include a combination of reading assignments, and activities requiring some kind of word manipulation with or without context consideration (Agustín Llach, 2009: 22)¹⁷².

2.2.2.5. INVESTIGACIONES LLEVADAS A CABO DENTRO DEL GRUPO DE LA UNED

La profesora M.^a Antonieta Andiñón Herrero, desde el departamento de Lengua Española y Lingüística General de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), está llevando a cabo la coordinación de una investigación centrada en el aprendizaje del léxico en español como lengua no materna, que cuenta con varios puntos de actuación y de obtención de datos: Madrid, Virginia, Sao Paulo y Valencia. Todos los experimentos siguen el modelo de investigación de los tres tipos de pruebas: (1) selección de definiciones (elegir la definición correcta entre cuatro propuestas), (2) selección de ejemplos (elegir la oración correcta entre las cuatro opciones) y (3) escritura de oraciones (redactar una oración que responda a la pregunta planteada y que incluya la palabra estímulo), que se inició con Coomber, Ramstad y Sheets (1986) y trabajan con los materiales (palabras estímulo, diccionarios, pruebas, etc.) –más o menos adaptados– de Matanzo Vicens (1991; 1999) y Reyes Díaz (1995).

La hipótesis principal que este grupo de trabajo intenta probar o refutar es si la actividad que más facilita el aprendizaje de vocabulario es también la que le

¹⁷² Traducción (nuestra): En consecuencia, creemos que a partir de nuestros resultados podemos sugerir un planteamiento multifacético de la instrucción del vocabulario que podría incluir una combinación de tareas de lectura y actividades que requieran algún tipo de manipulación de la palabra, con o sin tener en cuenta el contexto.

exige más grado de esfuerzo y procesamiento al aprendiz, es decir, la escritura de oraciones originales, tal y como ocurre cuando se trata de aprender nuevas palabras en la lengua materna (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986; Matanzo Vicens, 1991; 1999; Reyes Díaz, 1995).

Por lo tanto, los objetivos de la investigación global están orientados a:

1. Determinar el método de instrucción más eficaz para aprender nuevas palabras, relacionado con la velocidad de incorporación al lexicón mental;
2. Establecer el número mínimo de exposiciones de un término o vocablo, relacionado con la efectividad de este aprendizaje; y
3. Conocer qué tipo de actividad puede realizar el aprendiz con las palabras aprendidas, teniendo en cuenta la diversidad de las tareas y la calidad de la producción exigida. Este último objetivo es especialmente interesante, pues diversifica la aplicación del procedimiento.

En la investigación se consideran dos variables principales: *método* empleado en el aprendizaje y *número de exposiciones*, que serán cotejadas en relación con otras variables válidas para todos los puntos de investigación: *categoría gramatical* de las palabras, *sexo* de los informantes, *dominio de otras lenguas*, *nivel sociocultural* e *interés y motivación por aprender la lengua meta*.

La realidad social-educativa de cada país y el lugar en el que se realiza la investigación hacen que existan otras variables independientes de aplicación opcional, que pueden quedar neutralizadas según el caso. Hablamos de: la *edad* (aunque resulta interesante por sus implicaciones en la madurez cognitiva del individuo, puede no ser pertinente en grupos de estudio con edades muy uniformes); la *lengua materna* (solo entra en las coordenadas de relación cuando se trata de grupos multilingües y en la comparación global de los resultados); el *nivel de español* (se preestablece que sea superior al A1 (nivel inicial, principiante, descrito en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), y será válido si los grupos de estudio no tienen un nivel uniforme); y la *procedencia escolar* o tipo de escuela (cobra significado cuando se pueden estudiar a la vez grupos formados en centros privados y públicos). Así, cada experimento particular considera un número de las variables básicas, y puede incrementarlas atendiendo a los condicionamientos concretos de cada aplicación.

En la investigación global se añadirá la variable *contexto de aprendizaje* (español lengua comunitaria / español lengua no comunitaria), que no puede ser

atendida hasta que no estén los resultados de las diferentes localizaciones de los estudios, y en cuya valoración participarán todos los investigadores vinculados.

Estos son los cuatro puntos de actuación:

- El experimento realizado en Madrid en 2003-2004 con hablantes de inglés como L1 por San Mateo Valdehíta (2005) sirvió de prueba piloto tanto para ratificar las variables como para analizar la recogida de materiales; y la ampliación de esta investigación es la base de esta tesis doctoral.

- Ferrer Corredor ha trabajado en el estado de Virginia (EE. UU.) con grupos monolingües de inglés, aprendices de español como lengua extranjera. La tesis basada en este experimento fue presentada en octubre de 2011 (Ferrer Corredor, 2011).

- En Sao Paulo (Brasil), González Pellizzari Alonso realiza su investigación, que está en fase de elaboración, con grupos monolingües de portugués, que aprenden español como lengua extranjera.

- Y, por último, en Valencia, Labrador Piquer trabaja con grupos multilingües, aprendices de español con fines específicos o profesionales. La investigación está en fase de preparación.

A continuación, recogemos los dos primeros trabajos, el de San Mateo Valdehíta (2005) y el de Ferrer Corredor (2011), pues son los únicos que se han concluido hasta el momento.

2.2.2.5.1. INVESTIGACIÓN DE A. SAN MATEO VALDEHÍTA (2005)

Este experimento es una réplica modificada de varios estudios previos. Por un lado, se utilizan las tres tareas de aprendizaje de léxico que Coomber, Ramstad y Sheets (1986) emplearon en su trabajo con estudiantes estadounidenses (L1, inglés), en el Concordia College del estado de Minesota (EE. UU.); y, por otro, se incorpora la variable del *número de exposiciones necesarias* a la palabra para que pase a formar parte del lexicón mental que incluyó Matanzo Vicens en sus estudios realizados en 1989-1990 (Matanzo Vicens, 1991) y en 1996 (Matanzo Vicens, 1999) con hablantes de español como lengua materna (L1), en Puerto Rico, y que Reyes Díaz (1995) utilizó en el curso 1992-1993 con hablantes de español como L1, en Las Palmas de Gran Canaria.

De manera que el objetivo de este trabajo de investigación era poner de nuevo en funcionamiento la investigación sobre aprendizaje de léxico, pionera

dentro del campo del español segunda lengua, que Benítez Pérez, Andión Herrero y Fernández López iniciaron en 1994 en los Cursos de Español de la Universidad de Alcalá de Henares, por primera vez, en el campo del español como lengua extranjera (véase § 2.2.2.1); con el fin de ratificar las posibles variables que deberían ser tenidas en cuenta en un estudio de este tipo y ver si la metodología empleada era la más adecuada¹⁷³.

Las variables sociales consideradas fueron sexo, edad, lengua materna, dominio de otras lenguas –aparte del español–, nivel de español, procedencia escolar, nivel sociocultural, número de años de estudios de español, interés y motivación por aprender la lengua; y, por otro lado, se utilizaron las variables lingüísticas: el método empleado en el aprendizaje y categoría gramatical de las palabras que los estudiantes debían incorporar (*nombre, verbo, adjetivo y adverbio*).

Las hipótesis de trabajo planteadas fueron las siguientes:

1. Existe relación entre el método empleado para aprender léxico y la incorporación del mismo al lexicón mental.
2. En una escala de mayor a menor rango de eficacia, los métodos se ordenan de la siguiente manera: de redacción de oraciones, de selección de definiciones y, finalmente, de selección de ejemplos.
3. Existe una relación entre la variable *número de años de estudios de español* y la velocidad con que se produce la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental.
4. Existe relación entre la variable *sexo* y la velocidad con que se produce la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental.
5. No existe una relación entre la variable *procedencia escolar* y la velocidad con que se produce la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental.
6. No existe relación entre el método empleado y la velocidad de incorporación de nuevas palabras según su categoría gramatical (San Mateo Valdehíta, 2005: 52-53).

La muestra de esta investigación estuvo formada por 23¹⁷⁴ estudiantes estadounidenses de las Universidades de Vanderbilt y Sewanee, en el estado de

¹⁷³ Para una explicación más detallada del estudio, véase: San Mateo Valdehíta, Alicia (2005): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos*, trabajo de investigación realizado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, defendido en 2004 en la UNED (Departamento de Lengua Española y Lingüística General), y disponible en la Biblioteca redELE (<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html>).

¹⁷⁴ El estudio comenzó con 34 estudiantes, pero 11 de ellos no realizaron todas las pruebas, así que la muestra quedó reducida a 23 informantes.

Tennessee (EE. UU.), de nivel intermedio, que se encontraban cursando en Madrid un trimestre académico. Respondieron a un cuestionario¹⁷⁵ en el que aportaron toda la información necesaria para determinar las variables personales y sociales antes mencionadas. La variable *interés y motivación* por aprender la lengua no había sido empleada en las investigaciones anteriores con estudiantes de L1; sin embargo, en el experimento llevado a cabo en Alcalá de Henares (Benítez Pérez, Andión Herrero y Fernández López, 1996: 147) sí que utilizaron la variable *actitud hacia la lengua y la predisposición al aprendizaje* del español, que está relacionada con el interés y la motivación que tiene el estudiante por aprender la lengua.

Cuatro de las variables quedaron neutralizadas, ya que no existían diferencias dentro del grupo:

- la *lengua materna*, pues todos eran hablantes de inglés como L1;
- el *dominio de otras lenguas*, aparte del español, ya que no estudiaban ni habían estudiado una tercera lengua;
- la *edad*, porque todos los informantes tenían entre 20 y 21 años;
- el *nivel de español*, ya que el de todos era nivel intermedio (B1 según el *MCER*), a pesar de que unos habían estudiado español durante más años que otros.

La muestra¹⁷⁶ quedó constituida por diez alumnos y 13 alumnas. De los 23 informantes, diez habían estudiado previamente solo en centros privados, nueve en centros públicos y cuatro en los dos; como en esos momentos todos están estudiando en una universidad privada, la muestra se podría dividir en: por un lado, los que solo han estudiado en centros privados (diez) y, por otro, los que han asistido a públicos y privados (13). En cuanto al nivel sociocultural, se calculó con los mismos parámetros utilizados por Matanzo Vicens (1991) en Puerto Rico y el resultado fue 14 sujetos de nivel medio alto y nueve de nivel medio –una muestra más homogénea que la del Puerto Rico–. Según el número de años que llevaban estudiando español, se establecieron tres grupos: nueve informantes en el grupo de cuatro a seis años; y siete en cada uno de los dos grupos restantes: de siete a ocho años y de nueve a diez años. Y, por último, para aplicar la última variable social, *interés y motivación* por estudiar español, se clasificaron las respuestas de los

¹⁷⁵ Véase el cuestionario en el ANEXO XIII, apartado 3.

¹⁷⁶ Véase la distribución de la muestra según las diferentes variables sociales utilizadas en el ANEXO XIII, apartado 4.

alumnos (en el cuestionario se les planteaba una pregunta abierta: “¿Por qué estudias español?”, para dejar libertad en la respuesta y no condicionarla con opciones de ningún tipo) en tres grupos:

- Razones y motivos profesionales;
- Razones y motivos personales y/o familiares; y
- Razones y motivos culturales.

El resultado fue que seis informantes dieron motivos profesionales para estudiar español; seis, solo culturales y otros seis, profesionales y culturales; dos informantes, razones de tipo profesional y personal; dos, de tipo personal y cultural, y un informante presentó motivos de los tres tipos: profesional, personal y cultural.

Las palabras estímulo elegidas fueron diez y pertenecen al diccionario de pseudopalabras inventadas por Matanzo Vicens (1991), al igual que las definiciones (algunas abreviadas para adaptarlas al nivel de los alumnos). El diccionario quedó compuesto por veinte palabras¹⁷⁷.

Se aplicaron tres tipos de pruebas¹⁷⁸ según el tipo de ejercicio de aprendizaje, con diez preguntas cada una: (1) de selección de definiciones, (2) de selección de ejemplos y (3) de redacción de oraciones. Las actividades fueron seleccionadas del material de Matanzo Vicens (1991: 97-111) y modificadas ligeramente para adecuarlas al nivel de los estudiantes. Las pruebas de selección de **definiciones** consistían en elegir la definición que correspondiera al contenido semántico de la palabra presentada; las de selección de **ejemplos**, en elegir la oración que empleara un equivalente semántico de la palabra que debían aprender; y en las de escritura de **oraciones** había que redactar una oración que respondiera a la pregunta planteada y que incluyera la palabra estímulo.

El procedimiento de aplicación de las pruebas fue similar al expuesto en los trabajos de Matanzo Vicens (1991: 54; 1996: 73) y Reyes Díaz (1998: 172-173). Primero se reparte el diccionario y se leen en voz alta las veinte palabras junto con sus definiciones. Después, se recogen los diccionarios y se reparten los ejercicios. Siguiendo el planteamiento de las investigaciones anteriores¹⁷⁹, la duración de las

¹⁷⁷ Véase el diccionario completo en el ANEXO XIII, apartado 1.

¹⁷⁸ Véase una muestra de las actividades en el ANEXO XIII, apartado 2.

¹⁷⁹ Tanto Matanzo Vicens (1991: 54) como Reyes Díaz (1998: 173) explican que el tiempo asignado es 45 segundos por palabra en las actividades en las que se trabaja con selección de ejemplos y de definiciones y 60 segundos cuando se trata de redactar oraciones con la palabra estímulo (en el caso de Reyes Díaz esto es así solo en el grupo de alumnos de COU). En total son 15 minutos para realizar

pruebas depende del tipo de actividad que esté realizando el sujeto: las de selección de ejemplos y las de definiciones duran 7,5 minutos (45 segundos para cada ítem), y las de redacción de oraciones, 10 minutos (60 segundos por ítem). Finalmente, se recogen los exámenes. Al cabo de unos días, se repite el procedimiento hasta que el informante contesta correctamente tres veces consecutivas cada una de las preguntas. Este es el indicador de que ya ha aprendido la palabra con la que está trabajando.

El material se recogió de febrero a mayo de 2004, a lo largo de tres meses y medio aproximadamente; los test se repitieron con un intervalo de entre tres y cinco días. Las pruebas de corroboración las hicieron solo los estudiantes que primero demostraron conocer todas las palabras, ya que su corta estancia en España no permitió que todos las completaran.

La corrección de los ejercicios se realizó de forma manual, y los datos obtenidos fueron exportados al programa de estadística SPSS para efectuar los cálculos necesarios y comprobar si entre los resultados había diferencias significativas.

Según la variable sexo, el promedio del número de exposiciones que necesitaron las alumnas fue 4,562 y los alumnos, 4,580. Teniendo en cuenta la *procedencia escolar* (preuniversitaria), los informantes que menos exposiciones necesitaron fueron los que habían asistido solo a la escuela pública (4,244 exposiciones), luego los de la privada (4,45) y finalmente, los que se formaron en ambas (5,6). Como ya señalamos al hablar de la distribución de la muestra, ya que en ese momento los estudiantes llevaban una media de tres años en una universidad privada, se unieron los resultados de los que habían asistido a la escuela pública y el de los que habían asistido a la pública y a la privada; de tal forma que quedaron dos grupos: los sujetos que siempre habían estudiado en

los 20 ejercicios de selección de ejemplos y de definiciones, y 20 minutos para los 20 ejercicios de redacción de oraciones. Aquí, como el número de ítems se ha reducido a la mitad (diez), el tiempo también: 7,5 y 10 minutos, respectivamente. Coomber, Ramstad y Sheets (1986: 287-288) en su experimento daban 40 segundos por ítem en los ejercicios de refuerzo o entrenamiento previos al test definitivo, independientemente del método de instrucción –lo que cambia en su caso es la extensión de los ejercicios, en los de selección de definiciones y de ejemplos se da un mayor número de opciones posibles en las respuestas para que al sujeto le lleve el mismo tiempo contestarlos que al que se entrena con la escritura de oraciones–. En las pruebas definitivas (postest) el tiempo se redujo: 4 minutos para los ejercicios de definiciones y de ejemplos, esto es 24 segundos por ítem; y 8 minutos para los de redacción de oraciones, esto es 48 segundos por ítem. En conclusión, si comparamos el tiempo del que disponen los informantes de los distintos estudios para completar las pruebas, vemos que los de Puerto Rico, Las Palmas y Madrid cuentan con 21 segundos más realizar los ejercicios de selección de definiciones y de ejemplos, y con 12 segundos más para la actividad de redacción de oraciones, que los de Minesota (teniendo en cuenta el tiempo asignado en los postest).

instituciones privadas, por un lado; y, por otro, los que habían estudiado en instituciones públicas y privadas; y los resultados fueron: 4,45 y 4,662 exposiciones, respectivamente.

La variable *número de años de estudios de español* indica que los participantes que aprendieron antes las palabras fueron los que llevaban más tiempo estudiando español –con una media de 4,243 exposiciones–; después los que llevaban menos tiempo, de cuatro a seis años, con una media de 4,522 exposiciones; y, en tercer lugar, los que llevaban estudiado español entre siete y ocho años, con 4,957 exposiciones de media.

Según la variable *interés y motivación* por aprender la lengua, los estudiantes que menos exposiciones necesitaron fueron los que tenían razones y motivos profesionales y personales o familiares (4,050 exposiciones); después los que estaban aprendiendo español por razones profesionales y culturales (4,250 exposiciones); seguidos muy de cerca por los que tenían solo motivos profesionales para aprender español (4,267 exposiciones); después los que basaban su aprendizaje en un interés personal y cultural (4,7 exposiciones); luego los que daban solo razones culturales (4,8 exposiciones); y, por último, muy alejados del resto, los que tenían los tres tipos de motivos, profesionales, personales y culturales (7,7 exposiciones).

Llama la atención el aumento en el número de exposiciones cuando se trata de informantes con más motivos para aprender la lengua: ¿es posible que el exceso de expectativas despierte demasiado interés y obstaculice el aprendizaje? Puede ser; ahora bien, estos datos hay que manejarlos con suma cautela, pues la muestra es muy reducida y solo había un informante que estudiaba español por motivos profesionales, personales y culturales; es decir, que ese resultado (7,7 exposiciones) procede de un único sujeto y puede ser considerado como un valor atípico (*outlier*), ya que es un valor excesivamente distante del resto de los datos.

Por último, según la variable *nivel sociocultural*, el promedio del número de exposiciones en los dos niveles socioculturales (medio alto y medio) fue exactamente el mismo: 4,6.

Por otro lado, se analizan los resultados de las variables lingüísticas. Según la *categoría gramatical*, el *adverbio* es la categoría que menos exposiciones requiere (4,3), seguido del *nombre* (4,4348), del *adjetivo* (4,6667) y, por último, del *verbo* (4,8261); por lo tanto, la categoría gramatical invariable (el *adverbio*) es la

que los informantes incorporaron más rápidamente, mientras que la que posee más accidentes morfológicos (el *verbo*) fue la de más lento aprendizaje.

El *método* o actividad que resultó más eficaz fue el de elegir la definición correcta, con una media de 3,912 exposiciones; después, el de redacción de oraciones, con 4,9 exposiciones; y, por último, el de seleccionar el ejemplo en el que apareciese el equivalente de la palabra estímulo, con 4,943 exposiciones. Dado el reducido número de informantes, es importante considerar que hay un valor atípico, pues:

[...] solamente en el grupo que ha trabajado con definiciones hay una persona que ha sido capaz de contestar correctamente las diez preguntas desde el principio. [...] Damos por hecho que en todo tipo de encuestas siempre hay informantes “brillantes”; en nuestro caso, donde el número de informantes es tan reducido, realmente esta capacidad excepcional de una sola persona puede desvirtuar los resultados y hacer que un método de aprendizaje resulte mucho más económico que otro (San Mateo Valdehita, 2005: 86).

Aunque en este estudio los resultados del análisis estadístico no eran demasiado importantes, ya que el objetivo era analizar la metodología y ratificar las variables, y además la muestra analizada era reducida, se aplicó el análisis ANOVA y la prueba T de Student. Entre los resultados del número de exposiciones vistos hasta ahora en un nivel de confianza al 95% no existen diferencias significativas, ya que el p-valor es igual o mayor que 0,05.

El análisis de los resultados¹⁸⁰ obtenidos con cada *método* y teniendo en cuenta las variables mencionadas indica que solo existen diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, desde el punto de vista estadístico, en tres casos: cuando el sujeto ha utilizado la redacción de oraciones, es significativa la diferencia entre la incorporación de las palabras cuya categoría gramatical es *nombre* y *adjetivo* ($p = 0,046$); y cuando se ha empleado la selección de ejemplos, entre la incorporación de palabras cuya categoría gramatical es *nombre* y *adverbio* ($p = 0,025$) y *adjetivo* y *adverbio* ($p = 0,034$).

Según este estudio, el promedio general de exposiciones necesarias para que un estudiante de L2 incorpore una nueva palabra a su lexicón mental es 4,57, y el método de instrucción más económico es la selección de definiciones, seguido de la redacción de oraciones y, en tercer lugar, la selección de ejemplos, si bien la diferencia entre las tres tareas no es significativa desde el punto de vista

¹⁸⁰ Véanse los resultados en el ANEXO XIII, apartado 5.

estadístico. Es decir, que las dos primeras hipótesis no se han corroborado totalmente.

La relación entre la variable *número de años de estudios de español* y la velocidad de incorporación de nuevas palabras (tercera hipótesis) no es constante en los tres grupos de trabajo; si bien, en la mayor parte de los casos, los estudiantes que más exposiciones necesitaron fueron los que llevaban de siete a ocho años estudiando la segunda lengua, es decir, ni los que llevaban más años estudiando ni los que llevaban menos. Quizá lo esperado fuera que un mayor número de años estudiando la lengua significara también un aprendizaje más rápido –estos resultados solo fueron obtenidos en el grupo que trabajó con la selección de definiciones–.

La cuarta hipótesis no se ha confirmado: la diferencia en la velocidad de incorporación de palabras teniendo en cuenta la variable *sexo* no es significativa, si bien las mujeres las incorporan más rápidamente. También es cierto que en el grupo en el que trabajaron con la selección de ejemplos, fueron los hombres quienes necesitaron menos exposiciones.

La quinta hipótesis sí se ha confirmado, ya que no hay diferencias significativas entre la velocidad de aprendizaje y la procedencia escolar preuniversitaria. Según los resultados globales, fueron los alumnos procedentes de centros públicos los que antes incorporaron las palabras; sin embargo, si se reducen los informantes a dos grupos: los que habían estudiado solo en centros privados y los que habían estudiado en centros públicos y privados, fueron los primeros los que necesitaron menor número de exposiciones.

También se ha confirmado la sexta hipótesis, ya que no se ha establecido relación entre la categoría gramatical de las palabras y la velocidad de incorporación. En cada grupo de trabajo los resultados fueron diferentes.

A los resultados de este estudio se puede aplicar la misma afirmación que hizo López Morales (1993) en relación con la neutralización de las variables sociales empleadas en el experimento de Matanzo Vicens (1991), en ese caso el sexo, la procedencia escolar preuniversitaria y el nivel sociocultural de la familia:

Pero bien mirado, los datos no son tan chocantes puesto que el experimento no mide saberes adquiridos ya, en los que sin duda sí influyen ciertos factores sociales, sino capacidad para responder a un entrenamiento específico (López Morales, 1993: 17).

Es decir, en estos trabajos se está midiendo la capacidad del aprendiz para responder a determinados ejercicios de entrenamiento, y no la cantidad de saberes adquiridos a lo largo de su experiencia académica.

Como decíamos antes, el objetivo de este estudio piloto no era tanto obtener resultados que pudieran ser extrapolables a todos los estudiantes de español, ya que la muestra era demasiado reducida, sino poner a prueba la metodología y ratificar las variables. Así pues, las variables se han ratificado y serán tenidas en cuenta en el estudio central de esta tesis; en cambio, el análisis de la metodología empleada nos ha llevado a considerar la posibilidad de realizar una modificación, retomando el planteamiento del experimento de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), que supone incluir actividades previas de entrenamiento y eliminar la variable *número de exposiciones* a la palabra. Esas actividades sirven para que los estudiantes trabajen las palabras estímulo con los diferentes métodos de instrucción (seleccionar definiciones, seleccionar ejemplos y escribir oraciones), teniendo acceso de forma controlada al diccionario de palabras. Después, a través de otro ejercicio, se comprueba si efectivamente se ha producido la incorporación de las palabras.

Matanzo Vicens (1991; 1999), y el resto de investigadores que ha utilizado su material, eliminó las actividades de entrenamiento propuestas por Coomber, Ramstad y Sheets (1986); algo que tiene varias implicaciones:

Primero, implica la no existencia de retroalimentación o *feedback*, ya que el informante no puede comprobar sus aciertos o errores, lo que puede hacer que estos se fosilicen. Segundo, implica que la medición se hace en el proceso y el producto definitivo al tiempo, porque es lo mismo, ya que no hay otra actividad anterior en la que se dé el proceso de aprendizaje. En tercer lugar, implica que el estudiante debe memorizar las palabras estímulo mientras oye la voz del investigador y las lee él mismo en voz baja, si lo desea, sin que haya tiempo para poner en práctica cualquier tipo de asociación u otro hábito de aprendizaje (San Mateo Valdehita, 2005: 92).

Por otro lado, una de las conclusiones de la investigación piloto fue que tal y como estaba concebida provocaba agotamiento y desmotivación en el informante, lo cual podría tener efectos psicológicamente negativos en el proceso de aprendizaje. El agotamiento y la desmotivación procedían de la necesidad de repetir la misma prueba un número elevado de veces, tantas como fueran necesarias hasta que utilizaran correctamente cada palabra tres veces.

De ahí que, tal y como hicieron Coomber, Ramstad y Sheets (1986), decidiéramos trabajar en el siguiente experimento con dos series de ejercicios: los de entrenamiento, que sirven para que los participantes aprendan las palabras de

las que luego serán examinados; y los posttest, en los que se comprueba cómo influyen las tareas empleadas en la serie de entrenamiento. Este procedimiento, frente al que no utiliza actividades de entrenamiento y cuyo objetivo es saber el número de exposiciones necesarias para poder incorporar la palabra al lexicón mental, además de cuál es el ejercicio más efectivo,

tiene la ventaja de ser menos agresivo con el informante, es decir, que, al no tener que repetir los test tantas veces, al informante no se le somete a un esfuerzo que le agota, le desmotiva y puede tener efectos psicológicos negativos en el proceso de aprendizaje (San Mateo Valdehíta, 2005: 93).

2.2.2.5.2. INVESTIGACIÓN DE E. O. FERRER CORREDOR (2011)

Enrique Oswaldo Ferrer Corredor recoge en su tesis¹⁸¹ el experimento realizado en Virginia (EE. UU.) con grupos monolingües de inglés en situación de aprendizaje de español como lengua extranjera; y además añade un grupo de hablantes nativos de español de Bogotá (Colombia).

El grupo principal, es decir, el de Virginia, está constituido por 23 estudiantes (10 hombres y 13 mujeres), de entre 14 y 16 años, con un nivel intermedio de español (excepto un informante, que tiene nivel básico); lengua que han estudiado como máximo cuatro años.

El investigador trabaja con otros dos grupos de aprendices de L2, denominados “taller único”, de 17 y 13 sujetos, cada uno; durante una sola sesión (en los demás grupos, son 16 sesiones); pero ni los objetivos ni el tratamiento dado es similar al grupo principal, pues no puede medir el número de exposiciones con un solo ejercicio.

En Bogotá, donde se trata de hablantes nativos de español, en un primer grupo de una escuela pública, participan 21 estudiantes (11 hombres y 10 mujeres), de entre 8 y 12 años; que no hablan ninguna otra lengua; y en el segundo grupo de una escuela privada también son 21 estudiantes (9 hombres y 12 mujeres), de entre 12 y 14 años; y estudian inglés como lengua extranjera (tienen un nivel básico).

¹⁸¹ El título de la tesis es *Tres estrategias comparadas en la adquisición del léxico en español como segunda lengua en algunas escuelas de EE. UU.*, ha sido dirigida por M.^a Antonieta Andión Herrero y presentada en la UNED, en octubre de 2011.

Ferrer Corredor utiliza veinte palabras¹⁸²: diez pseudopalabras y diez de muy baja frecuencia, tomadas del diccionario de Matanzo Vicens (1991) y San Mateo Valdehíta (2005), y algunas del *DRAE* –en este experimento, por lo tanto, se introduce material nuevo–. Otra de las diferencias es que aquí las pruebas se realizan incluyendo las veinte palabras, y no solo las pseudopalabras; y al final se hace una prueba de verificación que consiste en entregar el listado de palabras para que el sujeto escriba el significado o equivalencia, en español o en inglés. El indicador de que la palabra se ha incorporado es el mismo que en Matanzo Vicens (1991), es decir, tener tres aciertos consecutivos –aquí esto se considera aprendizaje a corto plazo; y si hay otros tres aciertos más, entonces, es a largo plazo–.

La variable dependiente es el *número de exposiciones* necesarias para incorporar la nueva palabra; y el resto de variables son el *método* de aprendizaje, el *sexo*, la *edad*, el *nivel de español como L2 y otras lenguas*, el *dominio de otras lenguas aparte del español*, el *tiempo de estudio del español*, el *interés y motivación para estudiarlo*, el *rendimiento en la clase de lengua*, el *entorno del español en la familia*, el *tipo de institución educativa* (pública, privada, mixta), el *nivel sociocultural* y la *categoría gramatical de la palabra*.

Nos centraremos en los resultados obtenidos en el grupo principal, es decir, en el que trabaja con aprendices de español como L2. El objetivo principal era hallar el promedio de exposiciones necesarias y saber cuál era el método de aprendizaje de vocabulario más eficaz: el número de exposiciones fue 7,36; el grupo de definiciones necesitó 6,01, el de ejemplos, 7,12 y, en tercer lugar, el de oraciones, 8,84 exposiciones. El número de palabras incorporadas con cada tipo de tarea, en cinco jornadas de trabajo, fue: 9,75 con la de selección de definiciones, 6 con la de selección de ejemplos, y 3,33 con la actividad de escritura de oraciones; por lo tanto, la actividad más efectiva fue la de selección de definiciones.

Si bien es cierto que en la llamada “prueba cruzada” que se realizó en la sesión 15, y que consistió en cambiar la actividad de los grupos de trabajo, de manera que el que había trabajado previamente con definiciones realizó el ejercicio de selección de ejemplos; el grupo de ejemplos pasó a escribir oraciones; y el grupo de oraciones trabajó con la selección de definiciones, los resultados fueron

¹⁸² Véase el diccionario en el ANEXO XIV. Del diccionario de Matanzo Vicens (1991) proceden: *baltra*, *barmil*, *casdel*, *cienge*, *lacrar*, *leiver*, *nuncio*, *plagar*, *sostro*, *teifor*, *trelfa*, *trilen* y *zulvar*; los vocablos nuevos son: de baja frecuencia, *huchear*, *marjal*, *preterir*, *remejer* y *sute*, por un lado; y *cubio* y *vija*, pseudopalabras.

diferentes: el grupo de ejemplos fue el que más aciertos tuvo: 16,66 sobre el total de 20 palabras; luego el de oraciones (15,44) y, en tercer lugar, el de definiciones (10,63). En esta “prueba cruzada” habría sido interesante que todos los sujetos hubieran realizado las tres actividades de aprendizaje, para ver realmente el efecto del entrenamiento. Por otro lado, en la prueba final de verificación (“prueba del diccionario”) los mejores resultados fueron los del grupo de oraciones (8,84), después los del de selección de ejemplos (7,12) y, por último, los del grupo de selección de definiciones (6,01).

Finalmente, el *adverbio* fue la categoría que menos exposiciones precisó (6,4), luego el *nombre* (6,79), después el *verbo* (7,54) y, por último, el *adjetivo* (8,17).

Las conclusiones de la investigación son las siguientes:

1. Con la selección de definiciones y de ejemplos se incorporan más rápidamente las palabras nuevas en L2 que con la redacción de oraciones; si bien, el investigador explica que parece haber un mayor progreso en los participantes que escribieron oraciones, según los resultados obtenidos en la “prueba cruzada” y en la “prueba del diccionario”.

2. Existe relación entre la variable *número de años de estudio de español* y la velocidad de aprendizaje de palabras nuevas, pero los resultados no son especialmente llamativos; y lo mismo ocurre con la variable *sexo*.

3. No hay relación entre la variable *tipo de institución educativa* y la velocidad de incorporación; ni tampoco entre el *método* y el aprendizaje de las palabras según su *categoría gramatical*.

4. El número de exposiciones necesarias es mucho menor en los grupos de hablantes nativos que en el de aprendices de español como L2: 4,1 y 3,43, en los grupos de L1, y 7,36 en el de L2.

CAPÍTULO 3. ELEMENTOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

El objetivo principal de la investigación es determinar con cuál de estas tres actividades: (1) selección de la definición que corresponda a la palabra estímulo, (2) selección del ejemplo en el que se emplee correctamente un término equivalente de la palabra estímulo y (3) escritura de una oración que incluya la palabra estímulo, el aprendiz de L2 incorpora más palabras al lexicón mental, y ver si hay alguna relación entre la tarea realizada y la categoría gramatical de la forma léxica.

El segundo objetivo es estudiar qué tipo de ejercicio puede realizar el aprendiz una vez que ha incorporado la palabra estímulo tras un determinado entrenamiento o instrucción. Es decir, no nos interesa solo saber cuál de las tres actividades resulta más eficaz teniendo en cuenta el número de palabras aprendidas, sino que queremos conocer las habilidades, relacionadas con la diversidad y la calidad de producción en la L2, que el estudiante adquiere con cada una de las tres actividades que sirven de entrenamiento.

El tercer objetivo de la investigación es estudiar en qué medida afectan las diferencias personales y socioculturales del aprendiz de L2 al proceso de incorporación de nuevos vocablos al lexicón mental.

Por último, el cuarto objetivo es comparar nuestros resultados con los obtenidos en las investigaciones precedentes, tanto aquellas que constituyen el modelo de esta réplica (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986; Matanzo Vicens, 1991) como las realizadas posteriormente, en español como L1 (Matanzo Vicens, 1999; Reyes Díaz, 1995) y como L2 (Benítez Pérez, Andión Herrero y Fernández López, 1996; Ferrer Corredor, 2011; San Mateo Valdehíta, 2005). Y además los

compararemos con los de otros experimentos realizados en el campo de las segundas lenguas, en los que se ha utilizado al menos una de las actividades de entrenamiento de las propuestas por Coomber, Ramstad y Sheets (1986), en concreto, la de la escritura; tanto con aprendices de inglés (Browne, 2003; Folse, 2006; Hulstijn y Laufer, 2001; Laufer, 2001; 2003; Pichette, De Serres y Lafontaine, 2012; Webb, 2002) como de español (Agustín Llach, 2009; Barcroft, 2004a; Keating, 2008).

Por otro lado, el análisis y la comparación de los resultados nos permitirá comprobar la aplicación de las diferentes teorías de procesamiento de la información y de incorporación de nuevas palabras al lexicón mental (§ 1.5.2): la hipótesis de los niveles de procesamiento y la profundidad de análisis (Craik y Lockhart, 1972), la hipótesis del *output* (Swain, 1985; 1995), la hipótesis del nivel de participación o compromiso (Hulstijn y Laufer, 2001) y el modelo *TOPRA* (Barcroft, 2002; 2003).

Con el fin de lograr los objetivos anteriores, hemos planteado una serie de hipótesis de trabajo relacionadas con las variables de estudio consideradas, que presentaremos con más detalle después (§ 3.4) y que ahora simplemente enumeraremos. Las variables son de dos tipos: (1) las relacionadas con los sujetos o variables personales y sociales: el *sexo*, la *edad*, la *lengua materna*, la *procedencia escolar* (centros públicos, privados o ambos), el *nivel sociocultural* de la familia, el *dominio de otras lenguas* –aparte del español–, el *nivel de español*, los *años de estudio de español*, el *contexto previo de aprendizaje de la L2* (inmersión¹ o no inmersión) y el *interés y la motivación para aprender español*; y, por otra parte, (2) el tipo de *actividad de entrenamiento* y la *categoría gramatical* de las palabras estímulo.

Las hipótesis de trabajo de las que hemos partido y que tratamos de ratificar o rebatir son las siguientes:

(1) Existe relación entre la variable *actividad de entrenamiento* empleada para aprender nuevas palabras y la incorporación de estas al lexicón mental.

¹ Empleamos aquí este término en el sentido general de ‘Acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, en particular en el conocimiento de una lengua determinada’ (tercera acepción del *DRAE*), para referirnos al aprendizaje de la lengua en un contexto en el que esta es la lengua de comunicación entre los hablantes nativos. No aplicamos la diferencia entre *inmersión* y *sumersión* (o *submersión*) *lingüísticas* referidas a modelos de programas de escolarización (Moreno Fernández, 2010: 154).

(2) En una escala de mayor a menor rango de eficacia, las actividades de entrenamiento se ordenan de la siguiente manera: redacción de oraciones, selección de definiciones y selección de ejemplos.

(3) No existe relación entre la variable *sexo* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

(4) No existe relación entre la variable *procedencia escolar* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

(5) No existe relación entre la variable *nivel sociocultural* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

(6) Existe relación entre la variable *dominio de otras lenguas* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

(7) No existe relación entre la variable *años de estudio de español* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

(8) Existe relación entre la variable *contexto previo de aprendizaje* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

(9) No existe relación entre la variable *interés y motivación para aprender español* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

(10) No existe relación entre la variable *categoría gramatical* de la palabra y su incorporación al léxico mental.

En definitiva, la idea principal es que la tarea que le exige más grado de esfuerzo y procesamiento al aprendiz será también la más eficaz en términos de incorporación léxica, y esta actividad es la redacción de oraciones. En segundo lugar, se situaría la selección de ejemplos y, finalmente, la selección de definiciones, que precisa un esfuerzo menor (nótese que el rango de eficacia que hemos establecido en la segunda hipótesis, teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones precedentes, no sigue completamente este orden). Esta idea está basada en la hipótesis de los niveles de procesamiento (Craik y Lockhart, 1972) (§ 1.5.2.1), según la cual la retención de la información es mayor cuanto mayor sea también la profundidad de análisis con que sea analizada, y el análisis más profundo se asocia generalmente con el análisis semántico. La hipótesis de Craik y Lockhart (1972) se complementa con la del “procesamiento de transferencia apropiada” (Morris, Bransford y Franks, 1977), en el sentido de que el objetivo que se quiera conseguir con una actividad es esencial para determinar la eficacia de la misma.

Para cuantificar el grado de esfuerzo y procesamiento que requiere cada una de las tres actividades podemos utilizar la propuesta del nivel de participación o compromiso (Hulstijn y Laufer, 2001; Laufer y Hulstijn, 2001) (§ 1.5.2.3), y los tres componentes de los que depende la incorporación de las nuevas unidades léxicas, que son: la necesidad, la búsqueda y la evaluación asociadas a las tareas (tal y como explicamos en el apartado § 1.5.2.3). En nuestras tres actividades la necesidad es moderada, ya que el ejercicio es impuesto por un agente externo y no por el propio aprendiz; y como el significado ya le viene dado en el listado que recibe, no realiza búsqueda alguna. La diferencia entre las tres tareas está marcada por la evaluación, que implica tomar decisiones sobre si una palabra es adecuada o no en un contexto determinado: en la redacción de oraciones la evaluación es fuerte, porque esta actividad requiere utilizar la nueva palabra combinada con otras ya conocidas en un contexto original; en la selección de ejemplos, la evaluación es moderada, pues se trata de reconocer el sentido entre varios contextos dados; y en la selección de definiciones, no se produce evaluación, porque no hay ni que crear un contexto ni que seleccionar el adecuado.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los tres componentes y las puntuaciones propuestas para cada nivel por Hulstijn y Laufer (2001), la actividad que conlleva un mayor nivel de participación es la escritura de oraciones (1,5 puntos: 0,5 de la necesidad moderada y 1 de la evaluación fuerte); después, la selección de ejemplos (1 punto: 0,5 de la necesidad moderada y 0,5 de la evaluación moderada) y, en tercer lugar, la selección de definiciones (0,5 puntos de la necesidad moderada). De esta manera quedan ordenadas las tres tareas; el orden es el mismo que cuando las hemos ordenado teniendo en cuenta los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972), solo que el nivel de participación o compromiso se establece de una forma cuantificable.

También según la hipótesis del *output* de Swain (1985; 1995) (§ 1.5.2.2), la redacción de oraciones originales sería el mecanismo más eficaz para retener información (en este caso, las nuevas palabras) e incorporarla a la memoria a largo plazo; ya que como actividad de producción, a diferencia de la selección de definiciones y de ejemplos, fuerza al aprendiz a fijarse en la lengua y en los medios de expresión necesarios para transmitir lo que realmente desea.

En cambio, según el modelo *TOPRA* o tipo de asignación de recursos de procesamiento (Barcroft, 2002; 2003) (§ 1.5.2.4), centrarse en las propiedades semánticas de la unidad léxica, tal y como exige la escritura de oraciones, puede tener efectos negativos en el aprendizaje de la forma de dicha unidad. Incluso tener

que escribir (copiar) la palabra estímulo junto a la definición o el ejemplo correctos merma las posibilidades de incorporar la forma al lexicón mental.

A pesar del orden de las actividades de entrenamiento que establece el nivel de procesamiento y el de participación, y la gradación de la dificultad, en la hipótesis (2) partimos de que la selección de definiciones es más eficaz que la selección de ejemplos, teniendo presentes los resultados de los estudios previos realizados con hablantes de español como L1 (Matanzo Vicens, 1991; 1999; Reyes Díaz, 1995) –donde el orden de eficacia de las actividades fue exactamente ese– y como L2 (San Mateo Valdehíta, 2005) –donde la selección de ejemplos fue también la tarea menos eficaz–. Con todo, no perdemos de vista el hecho de que en el experimento de Coomber, Ramstad y Sheets (1986) la selección de ejemplos dio mejores resultados que la selección de definiciones.

Por último, en la formulación del resto de las hipótesis hemos partido de los resultados obtenidos en las anteriores investigaciones, que indican que, en general, no hay relación entre las variables personales y la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental, ni entre la categoría gramatical de las mismas y su aprendizaje. Los experimentos previos no ofrecen resultados relacionados con las variables *dominio de otras lenguas* (aunque esta variable sí se consideró en nuestro trabajo piloto, quedó neutralizada al no haber informantes que dominaran otras lenguas además del español y de su L1) y *contexto previo de aprendizaje*, así que hemos planteado las dos hipótesis (6 y 8) como afirmaciones. El análisis de nuestros datos nos llevará a confirmarlas o refutarlas.

3.2. METODOLOGÍA

Esta investigación consiste en el estudio de la influencia que una determinada actividad de entrenamiento o de instrucción ejerce sobre el aprendizaje de nuevas palabras en una L2, en este caso, el español. La instrucción en las tres tareas (selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones) es explícita, pues la atención del aprendiz se dirige hacia las unidades léxicas, y no hacia el contenido mismo del mensaje (*focus on meaning*), como ocurre, por ejemplo, en la lectura extensiva, que, como comentamos en § 1.10 es una de las propuestas que recoge el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), y que cuando se trata de L2 no parece ser tan efectiva como en L1, en relación con el aprendizaje de vocabulario.

En concreto, los ejercicios que empleamos son *tareas centradas en las formas* (*FonFs*), ya que la palabra es el objeto de estudio y no la herramienta para realizar una actividad comunicativa o de lengua auténtica (como en las *tareas centradas en la forma*, *FonF²*). El aprendiz recibe el listado de palabras, con su correspondiente definición en la L2, sin contexto alguno; y tiene que o bien relacionar la palabra estímulo con su definición (actividad de selección de definiciones), o bien deducir en qué oración se emplea un equivalente de la palabra (actividad de selección de ejemplos), o bien escribir una oración con la forma que debe aprender (actividad de redacción de oraciones).

Según estudios previos (Agustín Llach, 2009; Laufer, 2006; Laufer, 2010; Laufer y Girsai, 2008), la instrucción centrada en la palabra, ya sea en la forma (*FonF*) o en las formas (*FonFs*), es más efectiva que la simple exposición al *input*. Por lo tanto, en nuestro experimento lo esperado es que con las tres actividades se obtengan resultados positivos.

Desde el punto de vista del conocimiento de la unidad léxica que debe demostrar el aprendiz (§ 1.4), en las actividades de selección de definiciones y de ejemplos se trata de conocimiento receptivo, pues tiene que reconocer el significado correcto o la equivalencia semántica de la palabra estímulo; y en la actividad de redacción de oraciones, en cambio, es conocimiento productivo, ya que ha de incluirla en una oración original.

El análisis de la metodología empleada en el estudio exploratorio previo que realizamos en 2003-2004 (San Mateo Valdehita, 2005), que era similar a la utilizada por Matanzo Vicens (1991) y reproducida después por Reyes Díaz (1995), nos ha llevado a realizar una modificación del procedimiento de aplicación de las pruebas, retomando la mecánica del experimento de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), que, como ya hemos dicho anteriormente, es el primero que utiliza los tres tipos de entrenamiento que incorporó posteriormente Matanzo Vicens en Puerto Rico con hablantes de español.

La razón fundamental para plantearnos este cambio es que creemos que la necesidad de repetir la misma prueba un número elevado de veces, tantas como fueran necesarias hasta que el informante utilizara, en tres ocasiones consecutivas, correctamente cada palabra, provocaba agotamiento y desmotivación, con los consecuentes posibles efectos negativos en el proceso de aprendizaje.

² Véanse más ejemplos de los dos tipos de actividades en § 1.10.

La modificación (véase § 2.2.2.5.1) consiste en la eliminación de una variable: el *número de exposiciones* necesarias a la palabra para que esta pase a formar parte del lexicón mental del aprendiz; y conlleva que no sea necesario repetir la prueba para saber cuántas veces necesita el sujeto entrar en contacto con la palabra estímulo, con lo que se convierte en un ejercicio mucho menos agresivo y costoso, en términos de esfuerzo.

En cambio, tal como hicieron Coomber, Ramstad y Sheets (1986), incluimos la variable *actividad de entrenamiento*, con la que cada grupo de estudiantes trabajará previamente, antes de realizar el examen en el que tendrá que probar sus conocimientos de las palabras estímulo. Las tres actividades de entrenamiento son, como ya sabemos, la selección de definiciones, la selección de ejemplos y la escritura de oraciones. La inclusión de los ejercicios de entrenamiento nos permitirá saber cuál es la actividad más efectiva, con la que se aprende un mayor número de palabras; es decir, comprobaremos el efecto cognitivo y observaremos qué ejercicios le permite realizar cada una de ellas al aprendiz. Por otro lado, podremos valorar la efectividad de la variable *interés y motivación para aprender la lengua*, que con el planteamiento anterior pudo verse influida negativamente por el agotamiento y la desmotivación procedentes de la repetición de los ejercicios.

Somos conscientes del escepticismo que provocan los experimentos que no incluyen un posttest realizado algún tiempo después, con un intervalo más o menos amplio entre el primer posttest; sin embargo, estamos de acuerdo con Hulstijn (2003: 372) en que

Research on vocabulary learning, whether under incidental or intentional learning conditions, aimed at addressing questions concerning the effect of cognitive processing during a learning session in which words are presented for the first time, requires only an immediate post-test³.

Sin duda, son diferentes los estudios que tratan de medir la retención del conocimiento a largo plazo, en el que influirá el número de veces y la forma en que el aprendiz entra en contacto con la unidad léxica. El paso de la información aprendida a la memoria a largo plazo requiere más que un posttest realizado, por ejemplo, una semana después del entrenamiento; son necesarias más exposiciones a la palabra y más ejercicios utilizándola. En nuestro caso, al tratarse de pseudopalabras, hay que descartar otras posibles exposiciones –precisamente

³ Traducción (nuestra): La investigación sobre el aprendizaje de vocabulario, ya sea bajo las condiciones de aprendizaje incidental o intencional, dirigida a abordar cuestiones sobre los efectos de los procesos cognitivos durante una sesión de aprendizaje en la que las palabras se presentan por primera vez, solo requiere un posttest inmediato.

para evitar la posibilidad de que el sujeto las conozca con anterioridad empleamos estas formas léxicas– y podemos garantizar que las exposiciones se han producido durante el entrenamiento y el postest. De todos modos, con una parte de los informantes hemos realizado un postest tres semanas después de la sesión en que realizan el entrenamiento y el primer postest para comprobar si todavía recuerdan las palabras, aun no habiendo tenido contacto alguno con ellas.

3.3. PARTICIPANTES

La muestra de esta investigación está formada por alumnos universitarios estadounidenses, de entre 19 y 21 años, cuya L1 es el inglés, que realizan en España, concretamente en Madrid, un trimestre académico, y provienen de la Universidad de Vanderbilt, en Nashville, estado de Tennessee. Cursan la asignatura de Gramática española en el curso intensivo al que asisten al inicio de su estancia en Madrid; la investigadora imparte dicha asignatura, y es en esa clase donde hemos realizado el presente experimento.

El número total de estudiantes era de 160, pero, finalmente, la muestra ha quedado reducida a 150: eliminamos diez porque no siguieron las instrucciones, no realizaron los ejercicios en orden o mostraron su deseo de no participar y no completaron las actividades. La siguiente tabla muestra la distribución de los participantes, desde septiembre de 2005 hasta febrero de 2010 (en septiembre de 2008 no fue posible realizar el estudio), por curso.

	Número inicial de informantes	Número de informantes eliminados	Número de informantes
Septiembre 2005	26	1	25
Febrero 2006	18	2	16
Septiembre 2006	17	0	17
Febrero 2007	20	6	14
Septiembre 2007	26	0	26
Febrero 2008	17	1	16
Febrero 2009	10	0	10
Septiembre 2009	14	0	14
Febrero 2010	12	0	12
Total	160	10	150

Tabla 3.1. Distribución del número de informantes por curso

Los informantes respondieron al mismo cuestionario que utilizamos en el estudio piloto⁴ y aportaron la información necesaria para determinar las variables sociales: información personal sobre ellos mismos (edad, sexo, lengua materna, etc.) y sobre su procedencia escolar, y sobre la profesión, la formación y los ingresos anuales de sus padres. Con el fin de no violar la confidencialidad de los datos aportados y de no incurrir en daño moral alguno, asignamos a cada sujeto un número (seguido de una letra, dependiendo del tipo de actividad de entrenamiento realizada: 1_D, 1_E, 1_O, etc.), de forma que no es posible identificarlos ni divulgar información privada y confidencial, y aseguramos así su anonimato. Las referencias a los sujetos a lo largo de este trabajo siguen ese sistema de codificación y el acceso limitado a los materiales originales está garantizado⁵. El estudio no incurre en ningún momento en la violación de la privacidad ni en la pérdida de la confidencialidad de los datos que proporcionan los sujetos.

Los sujetos fueron informados al inicio de la sesión de trabajo de que se disponían a participar en un estudio relacionado con el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas, y las actividades se realizaron en el aula, como un ejercicio más; y solo una vez concluido, les explicamos el propósito concreto relacionado con las técnicas de aprendizaje de vocabulario, ya que desvelar el objetivo al principio podía desvirtuar o sesgar los resultados obtenidos. Se trata de una investigación “de bajo riesgo” para el informante, que no se ajusta al requisito de consentimiento informado (Achío Tacsan, 2003: 91); en principio, nos planteamos realizar el estudio con todos los alumnos del curso, de manera que ellos no deciden participar libremente, pues es una actividad más de clase; con todo, aquellos que manifiestan su deseo de no participar, no lo hacen.

Dentro de cada aula, de manera aleatoria, los participantes fueron distribuidos en tres grupos para que cada uno trabajara con una de las actividades de entrenamiento. Este tipo de distribución “ciega”, sin tener en cuenta las características del sujeto, lleva aparejada la posibilidad de que el número de informantes adscritos a cada variante de una determinada variable no sea homogéneo y, así sucede, por ejemplo, en la variable *nivel sociocultural*, en la que hay 91 informantes de nivel medio alto, 53 de nivel medio y solo 6 de nivel medio bajo. En cualquier caso, pensamos que es poco factible que en una clase de alumnos matriculados en una misma universidad haya igual número de los tres

⁴ Véase el cuestionario en el ANEXO XIII, apartado 3.

⁵ Véanse las normas éticas de la investigación en Ciencias Sociales en Moreno Fernández (1990).

niveles socioculturales, ya que la elección misma de ese lugar de estudio viene determinada, en gran medida, por el nivel socioeconómico familiar.

De todas formas, no hay que olvidar que la variable principal de esta investigación es el tipo de entrenamiento, y ahí sí que hemos tratado de que el número de sujetos fuera similar en las tres variantes; de manera que el grupo que se ha entrenado seleccionando definiciones está formado por 47 participantes; el que se ha entrenado seleccionando ejemplos, por 51; y el que se ha entrenado escribiendo oraciones, por 52.

Un requisito del programa de estudios en el extranjero en el que participan estos estudiantes es poseer un nivel intermedio de español, para lo cual se les exige haber aprobado determinadas asignaturas en su universidad de origen. Así pues, todos los sujetos tienen, por lo general, un nivel B1 según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002)⁶.

3.4. VARIABLES DE ESTUDIO

En este apartado vamos a presentar las variables de estudio de la investigación y el análisis de la muestra en relación con ellas. La mayoría de estas variables quedó ratificada en el estudio piloto previo (San Mateo Valdehíta, 2005) y ahora solo hemos añadido una, que es el *contexto previo de aprendizaje* del español; es decir, indicamos si el alumno solo ha estudiado la L2 en su país o también en un contexto en el que se el español sea lengua de comunicación.

Así pues, las variables sociales o personales que hemos analizado son:

- *sexo*,
- *edad*,
- *lengua materna*,
- *procedencia escolar*,
- *nivel sociocultural*,

⁶ El manual que se ha empleado en los últimos cursos es *Aula 3. Curso de español. Nivel B1* (Corpas, Garmendia y Soriano, 2004), si bien el contenido se amplía con otros manuales, como, entre otros, *Abanico. Curso avanzado de ELE* (Chamorro Guerrero y otros, 1995). El objetivo del curso es fundamentalmente repasar los conocimientos que los estudiantes ya poseen e integrarlos en esta situación de contacto directo con la lengua meta (y su cultura) en la que se encuentran; en la que precisan de algunos contenidos que, por lo general, no han utilizado de forma activa, como el pretérito perfecto compuesto o la segunda persona del plural de la conjugación verbal (*vosotros*).

- *dominio de otras lenguas, aparte del español,*
- *nivel de español,*
- *años de estudio de español,*
- *contexto previo de aprendizaje del español, e*
- *interés y motivación para estudiar español.*

Tal y como ocurría en la investigación piloto, hay algunas variables que se han neutralizado; en este caso son tres: la *edad*, pues todos los informantes tienen entre 19 y 21 años; la *lengua materna*, ya que todos hablan inglés como L1; y el *nivel de español*, que es intermedio (B1). El número de variables queda reducido a siete:

- (1) *sexo,*
- (2) *procedencia escolar,*
- (3) *nivel sociocultural,*
- (4) *dominio de otras lenguas, aparte del español,*
- (5) *años de estudio de español,*
- (6) *contexto previo de aprendizaje del español, e*
- (7) *interés y motivación para estudiar español.*

Según la variable (1) *sexo*, la muestra está distribuida de la siguiente forma: el 78% son mujeres y el 22% son hombres. El porcentaje de mujeres es muy superior al de hombres, igual que en el estudio previo. La diferencia entre el número de hombres y mujeres es habitual en las aulas de L2 y refleja el hecho de que el experimento se ha realizado sin seleccionar previamente a los sujetos; estos forman parte de un grupo ya definido, que es la clase de español a la que asisten.

	Número de informantes	Porcentaje
Hombres	33	22%
Mujeres	117	78%
Total	150	100%

Tabla 3.2. Distribución del grupo según la variable sexo

La variable (2) *procedencia escolar* vamos a analizarla de dos formas al igual que en el experimento piloto. Por un lado, teniendo en cuenta las respuestas

3. Elementos de esta investigación

del cuestionario, conocemos la formación escolar preuniversitaria, que se divide en tres variantes o subgrupos:

- Los sujetos formados en la escuela privada, un 36%;
- Los sujetos formados en la escuela pública, un 48%; y
- Los sujetos formados en escuelas públicas y privadas, un 16%.

	Número de informantes	Porcentaje
Privada	54	36%
Pública	72	48%
Ambas	24	16%
Total	150	100%

Tabla 3.3. Distribución del grupo según la variable *procedencia escolar preuniversitaria*

Si comparamos esta muestra con la del estudio anterior (San Mateo Valdehíta, 2005: 56), veremos que el número de sujetos que procede de la escuela pública es mayor en la investigación actual: 48% frente a 39,1%; y son menos los que estudiaron en la privada: 36% frente a 43,5%.

Por otro lado, como en el momento de realizar el experimento los sujetos asisten a una universidad privada y están cursando el tercer o cuarto año, podemos unir el subgrupo de los que se formaron en la escuela pública al de los sujetos que estudiaron en la pública y la privada, puesto que aquellos ya llevan varios años en una institución privada. Por lo tanto, hay un subgrupo (un 36% del total) que únicamente ha estudiado en centros privados, y otro, en públicos y privados (un 64%).

	Número de Informantes	Porcentaje
Privada	54	36%
Ambas	96	64%
Total	150	100%

Tabla 3.4. Distribución del grupo según la variable *procedencia escolar*

Para calcular la variable (3) *nivel sociocultural* hemos utilizado los tres parámetros que emplea Matanzo Vicens (1991: 35-37), que aportan datos del

ámbito familiar: la profesión, los ingresos anuales y la formación del padre y de la madre⁷.

La puntuación del parámetro de la profesión oscila del uno al siete, de más a menos formación. El grupo de “profesionales altos y grandes ejecutivos” recibe un punto; y en él hemos incluido las siguientes profesiones: abogado, arquitecto, cardiólogo, consultor financiero, gerente ejecutivo, ingeniero, inversor, médico, psicólogo y profesor. El grupo de “bajos profesionales y ejecutivos medios” puntúa dos; e incluimos: analista de sistemas, banquero, bibliotecario, controlador aéreo, enfermero, fisioterapeuta, maestro, programador informático y trabajador social. Al grupo de “semiprofesionales y administradores de negocios” le corresponden tres puntos; y hemos incluido estas profesiones: agente inmobiliario, auxiliar administrativo, contable, diseñador, editor, productor de documentales, masajista, óptico, secretario y vendedor. Al grupo de “técnicos y propietarios de negocios” le corresponden cuatro puntos; en él se incluyen estas profesiones: artista, autónomo, dueño de compañía de autobuses escolares, dueño de restaurante y técnico de sistemas. Al grupo de “trabajadores especializados” le corresponden cinco puntos; y hemos incluido: agricultor, cocinero, mecánico y pastelero. Las amas de casa también han sido incluidas en el grupo último grupo. No tenemos ninguna profesión correspondiente al grupo de “trabajadores semiespecializados” ni de “trabajadores no especializados”.

En cuanto a los otros dos parámetros, los ingresos anuales y la formación, los sujetos deben marcar la casilla correspondiente; con lo cual, no hay que hacer interpretación alguna.

Las puntuaciones obtenidas en cada uno de los tres parámetros han sido ponderadas utilizando tres constantes: seis puntos para la profesión, nueve para los ingresos y cinco para la formación⁸. Después, se suman los puntos del padre y de la madre y el total se divide entre dos, para hallar la media aritmética. Cinco informantes únicamente aportan datos de un progenitor (en algún caso indican que ha fallecido) y hemos considerado que provienen de familias monoparentales, por lo

⁷ Véanse los parámetros cuantificados empleados por Matanzo Vicens para determinar el nivel sociocultural en el ANEXO III, apartado 4.

⁸ Estas son las constantes que empleó Matanzo Vicens (1991: 37) y que reflejan el peso de cada parámetro en la comunidad de Puerto Rico, cuyo régimen político-jurídico es el de un estado libre asociado a los Estados Unidos, país de donde proceden nuestros informantes. Son también las constantes que utilizamos en el estudio exploratorio previo.

que no hemos hallado la media aritmética calculada en el resto, sino que hemos manejado solo los datos del padre o de la madre, según el caso.

Tras realizar estas operaciones, comprobamos que en nuestros resultados la cifra más alta es 98,5 y la más baja, 20, que es la mínima que se podría obtener y que corresponde al nivel sociocultural más alto.

Matanzo Vicens estableció cuatro niveles socioculturales: medio alto, medio, medio bajo y bajo. Los intervalos numéricos⁹ correspondientes a cada nivel sociocultural son:

- Nivel medio alto: de 20 a 46,6
- Nivel medio: de 46,6 a 73,2
- Nivel medio bajo: de 73,2 a 99,8
- Nivel bajo: de 99,8 a 126,5

Así pues, en nuestra muestra solo tenemos tres niveles: medio alto, medio y medio bajo. El número de informantes de nivel medio bajo es prácticamente insignificante: 6, frente a los 91 de de nivel medio alto y 53 de nivel medio. Igual que en el experimento piloto, la variable *nivel sociocultural* no parece tener un gran peso diferenciador en el grupo de sujetos.

	Número de informantes	Porcentaje
Medio alto	91	60,7%
Medio	53	35,3%
Medio bajo	6	4,0%
Total	150	100%

Tabla 3.5. Distribución del grupo según la variable *nivel sociocultural*

Según la variable (4) *dominio de otras lenguas*, además del español, la mayor parte de los informantes, un 88%, no habla ninguna otra más; dos sujetos hablan dos lenguas más y 16, una más. Dadas estas cifras, hemos decidido formar únicamente dos grupos: por un lado, el de los sujetos que hablan solo una L2 (español) y, por otro, el de los que hablan una o dos lenguas más, de manera que la muestra queda así:

⁹ Para establecer estos intervalos es necesario hallar el intervalo de distribución general, que se calcula restando al número más alto obtenido (en el caso de Matanzo Vicens, 126,5) la puntuación más baja posible (es decir, 20), y después el resultado se divide entre el número de grupos que se desea establecer (en este caso, cuatro). La cifra final es el intervalo de distribución general, que en el estudio de de Matanzo Vicens es 26,6.

	Número de informantes	Porcentaje
Ninguna	132	88%
Una o dos más	18	12%
Total	150	100%

Tabla 3.6. Distribución del grupo según la variable *dominio de otras lenguas*

Teniendo en cuenta los (5) años que llevan estudiando español, hemos considerado tres grupos, al igual que en el estudio previo: el de los que llevan hasta seis años, que representan un 36,67%; el de los que llevan de siete a ocho, un 40% (es el grupo más numeroso); y el de los que llevan más de nueve años, que es un 23,33%.

	Número de informantes	Porcentaje
Hasta 6 años	55	36,67%
De 7 a 8 años	60	40,00%
Más de 9 años	35	23,33%
Total	150	100%

Tabla 3.7. Distribución del grupo según la variable *años de estudio de español*

La variable (6) *contexto previo de aprendizaje* establece dos grupos: el de los sujetos que han aprendido español solo como lengua extranjera, en una situación de no inmersión, que son la mayoría: un 87,33% ha estudiado la L2 en los EE. UU. como parte de su formación académica; y el de los sujetos que además han tenido la oportunidad de practicar el español en un contexto en el que se utiliza como L1 (en situación de inmersión, de segunda lengua), tal y como están haciendo en Madrid en el momento de realizar el experimento.

	Número de informantes	Porcentaje
Inmersión	19	12,67%
No inmersión	131	87,33%
Total	150	100%

Tabla 3.8. Distribución del grupo según la variable *contexto previo de aprendizaje*

Para analizar la variable (7) *interés y motivación* que tienen los informantes para estudiar español, al igual que en el trabajo previo de investigación, hemos establecido tres grupos de motivos:

- Razones y motivos profesionales y/o académicos;
- Razones y motivos personales y/o familiares; y

- Razones y motivos culturales.

En el cuestionario planteamos una pregunta abierta (“¿Por qué estudias español?”), sin dar opciones, para que las respuestas no estén condicionadas y el estudiante refleje libremente su interés¹⁰. Resulta imprescindible explicar cómo hemos interpretado las respuestas obtenidas, pues generalmente el interés y la motivación no provienen de una única fuente.

Bajo el epígrafe de **motivos profesionales y/o académicos** se incluyen las respuestas que tienen que ver con el **futuro laboral**¹¹ –claramente la mayor parte está relacionada con el mundo de los negocios (internacionales); también con la docencia (enseñar español) y la medicina (dentro de los EE. UU. o en países en los que se habla español), y, en menor medida, con la publicidad y la investigación (medievalista)–; además hemos incluido las respuestas referidas al ámbito **académico**¹²; así como las que hacen referencia a la **utilidad** o la **importancia** de la lengua (dentro y fuera de los EE. UU.), sin añadir otro interés específico¹³.

¹⁰ Numerosos trabajos sobre la motivación de estudiantes de una segunda lengua utilizan el *AMTB* o *Attitude/Motivation Test Battery* (Gardner, 1985: 177-184), donde se pide a los sujetos que expresen sus ideas y su grado de acuerdo con una serie de enunciados. Gardner plantea el test para medir la actitud de los estudiantes de francés hacia los canadienses francófonos y hacia los franceses, el interés por las lenguas extranjeras, sus impresiones de la clase y del profesor de francés, el estímulo de los padres, la orientación integradora e instrumental, etc. Tragant y Muñoz (2000: 90), en su estudio con aprendices de inglés, plantean una pregunta sobre la actitud global hacia el aprendizaje de la L2 y luego preguntan por la razón: “¿Te gusta estudiar/aprender inglés? ¿Por qué?” –de esta manera obtienen información sobre el tipo de motivación del aprendiz–.

¹¹ Entre ellas, están (entre paréntesis indicamos la referencia al sujeto que ha proporcionado la información): “me ayudará a conseguir un trabajo” (5_O), “para los negocios” (8_O), “para aprender más vocabulario para mi carrera” (13_O), “para servir a mis pacientes hispanos en el futuro” (16_O), “para una carrera en negocios internacionales” (18_O), “puedo trabajar con hispanohablantes en Estados Unidos” (21_O), “porque me gustaría vivir y trabajar aquí” (24_O), “me gustaría usarlo en un puesto de trabajo” (26_O), “es útil para cualquier trabajo” (5_E), “para trabajar en países hispanos” (6_E), “lo veo como una herramienta para alcanzar un bien mayor” (11_E), “para trabajo en el futuro” (18_E), “es necesario para los negocios” (23_E), “para mi carrera: maestra” (37_E), “quiero trabajar con los inmigrantes por medicina y trabajar fuera de los EE. UU. en un país del tercer mundo que habla español” (48_E), “para ayudar a mi carrera” (3_D), “para ayudarme con una carrera futura en los negocios internacionales” (4_D), “para ayudarme en mi carrera de publicidad para la comunidad hispánica en los EE. UU.” (5_D), “quiero trabajar en una área dónde hablaré las dos lenguas” (6_D), “porque quería ser bilingüe para tener ventajas en el mundo de negocio” (27_D), “para el trabajo futuro” (37_D), “quiero trabajar en América del Sur después de graduar” (40_D).

¹² Entre ellas: “es mi carrera en la universidad” (6_O), “es un requisito para escuela” (16_D), “he estudiado por muchos años” (10_E), “siempre he estudiado español (15_E).

¹³ Entre ellas: “es muy útil” (1_O, 1_E, 7_E, 10_E, 15_D), “porque es muy útil en el mundo actual” (2_O), “es una lengua muy importante” (6_O), “el español es muy importante en EE. UU.” (40_O, 3_E), “es una lengua importante en el mundo” (15_D, 45_D), “es muy útil porque el número de hispanohablantes en EE. UU. aumenta” (12_E), “es muy útil para cualquier trabajo” (5_E), “para aprender un idioma útil en mi trabajo en el futuro” (35_E).

En segundo lugar, hemos considerado que son **motivos personales y/o familiares** aquellas respuestas que aluden al interés de los informantes por comunicarse con miembros de su familia, amigos o personas de su entorno, ya que proceden de estados en los que el español es una lengua muy utilizada (Florida, Tejas, Arizona, etc.); o al interés por conocer las raíces y la lengua de sus padres o abuelos¹⁴. También hay algunos sujetos que tienen un interés personal por aprender español, sin especificar cuál (44_O, 41_D).

En tercer lugar, en el grupo de motivos **culturales**, están las respuestas de los estudiantes interesados en aprender el idioma y conocer la cultura, en viajar a países en los que se habla español y en estar conectados con personas que hablan esta lengua¹⁵.

La mayor parte de las respuestas hace alusión a más de un motivo; es decir, el origen del interés y de la motivación posee varios componentes, como podemos observar en la tabla siguiente.

¹⁴ Por ejemplo, “es un aspecto de mi familia. Son puertorriqueños y es importante hablar con ellos” (11_O), “porque tengo sangre mexicana” (15_O), “para hablar con mis parientes” (16_O), “vivo en Tejas donde hay muchos mexicanos” (25_O), “vivo en Tejas” (33_E), “quiero comunicarme con mi familia” (27_O), “porque mi familia es de Cuba” (34_O), “soy latina” (35_O), “tengo familia que habla español. Mi madre es de Nicaragua” (39_O), “mi familia habla español” (43_O, 48_O, 45_E), “mi familia es de Panamá y de Chile” (49_O), “mi abuela es de Colombia y mi padre no me enseña el idioma. Quiero aprender la otra parte de mi cultura” (51_O), “por razones de mi familia” (21_E), “aprender más de mi herencia y la cultura hispano-parlante” (22_E), “mis abuelos son de España, soy de Tejas y mucha gente lo habla” (27_E), “vivo cerca de Miami” (29_E), “estudio español porque mi mamá y mi abuela hablan español y quiero hablar con ellas” (38_E), “porque la familia de mi padre es española” (42_E), “yo vivo en San Antonio donde tengo que hablar español” (2_D), “la familia de mi padres es cubana y por eso, la lengua es parte de mi cultura y la historia de mi familia” (6_D), “porque mi mamá es de Perú” (12_D), “para enseñar a mis hijos” (14_D), “porque mi familia es de la República Dominicana y quiero entender la lengua” (34_D).

¹⁵ Responden, por ejemplo, “porque me gusta/encanta la lengua/cultura española” (1_O, 4_O, 6_O, 15_O, 24_O, 31_O, 41_O, 42_O, 52_O, 4_E, 5_E, 23_E, 29_E, 31_E, 43_E, 46_E, 47_E, 48_E, 50_E, 16_D, 24_D, 26_D, 33_D), “me gustan las lenguas” (3_E, 41_E), “la lengua me interesa” (32_E), “porque quiero conocer la lengua y la cultura hispánica” (5_O), “porque me fascinan la cultura y la literatura española” (8_D), “quiero tener la habilidad para comunicar en otra lengua porque es muy importante en el mundo conectado” (7_O), “para viajar” (8_O, 12_O, 6_E, 7_D, 17_D, 46_D), “me gusta la literatura” (14_O, 40_O, 1_D), “para conectar con la *etnicidad*” (16_O), “para viajar o ayudar a otras personas y saber la cultura” (18_O), “para poder hablar y comunicar con mucha más gente” (19_O, 20_D), “para poder comunicarme con los hispanohablantes” (20_O, 27_O, 47_O, 51_E, 29_D), “me interesa la cultura española y latinoamericana” (26_O), “porque creo que es importante ser capaz de comunicar con personas de países diferentes y que hablan otras lenguas” (29_O), “para poder hablarla y leerla” (33_O), “porque quiero aprender sobre países hispanohablantes” (46_O), “*me caí enamorada* con el país después de una visita en 2004” (50_O), “porque me gusta conocer a personas nuevas quienes tienen una cultura distinta” (8_E), “para aprender una lengua nueva y una cultura nueva” (14_E, 25_E), “porque quiero aprender más de otras culturas y comunicar con más personas” (16_E), “quiero poder usarlo para comunicar con gente que no habla inglés; quiero aprender de otra cultura” (34_E), “para conocer otra cultura” (3_D), “para comunicarme con los inmigrantes” (7_D), “interés en la cultura y la gente, la comunicación” (11_D), “creo que es importante saber otros idiomas” (28_D), “porque mucha gente habla español” (31_D).

3. Elementos de esta investigación

	Número de informantes	Porcentaje
Solo profesionales	30	20,0%
Solo personales	11	7,3%
Solo culturales	41	27,3%
Profesionales y personales	10	6,7%
Profesionales y culturales	46	30,7%
Personales y culturales	8	5,3%
Profesionales, personales y culturales	4	2,7%
Total	150	100%

Tabla 3.9. Distribución del grupo según la variable *interés y motivación* (siete grupos)

Hay algún caso en el que resulta complicado clasificar la respuesta; por ejemplo, el informante 10_O responde que estudia español “porque hay muchas ventajas que resultan de [tener] fluidez en otra lengua” y el 39_D, “porque vivo en Tejas y es una ventaja hablar con la gente latinoamericana”; así, ante la imposibilidad de saber a qué ventajas exactamente se refieren, decidimos considerar que el interés podría ser profesional y cultural, al tiempo. Pero, en general, la clasificación de las respuestas no ha presentado problemas ni dudas a la hora de englobarlas en el grupo correspondiente.

En definitiva, como hemos podido comprobar, los participantes no han expresado ideas o valoraciones negativas sobre el aprendizaje, la lengua o la comunidad que habla español como lengua materna.

La motivación para aprender una lengua, según Gardner (1985), es un constructo formado por el esfuerzo que uno está dispuesto a realizar para conseguir el objetivo, el deseo por aprender y las actitudes positivas hacia las tareas relacionadas con el aprendizaje. De manera que la motivación implica varias actividades interrelacionadas:

Individuals who are truly motivated not only strive to learn the material but also seek out situations where they can obtain further practice. Furthermore, such individuals will have definite cognitions about the value of achieving competence (for whatever reasons) and will find the experience enjoyable (Gardner, 1985: 169)¹⁶.

Para Gardner, la motivación va más allá del esfuerzo por lograr un objetivo (“The motivated individual expends effort toward the goal, but the individual

¹⁶ Traducción (nuestra): Las personas que están verdaderamente motivadas no solo se esfuerzan por aprender el material, sino también buscan situaciones donde puedan obtener más práctica. Además, estas personas tendrán conocimientos definidos sobre el valor de lograr el dominio (por la razón que sea) y encontrarán la experiencia agradable.

expending effort is not necessarily motivated”, Gardner, 1985: 10), del deseo¹⁷ por aprender una lengua, de un mero interés en ella o de la presión que pueda suponer un requisito académico como puede ser un examen, o la aspiración de agradar a los padres o al profesor: “These can be motivational stimuli, but they are viewed as relevant to the motivational concept proposed here only to the extent that all three components of motivation are influenced” (Gardner, 1985: 169)¹⁸.

En las respuestas de nuestros informantes encontramos, por lo tanto, el origen, o al menos parte, de su motivación; para tener una visión más completa habría que analizar el esfuerzo que están dispuestos a realizar y sus actitudes hacia las actividades que conlleva el aprendizaje.

Las razones de tipo profesional y académico obedecen al tipo de motivación llamada **instrumental**; es decir, la que está asociada a intereses de tipo práctico¹⁹, relacionados con el mundo laboral o académico; los motivos personales y familiares, y los culturales, en cambio, proceden de una motivación **integradora**, que se asocia más a intereses de tipo sociocultural²⁰, como la interacción con los

¹⁷ El ejemplo que pone Gardner resulta muy ilustrativo: “Many of us may want to be millionaires, but if this desire is not associated with a concomitant effort to achieve the goal we are not really motivated to become millionaires” (Gardner, 1985: 11) (Traducción (nuestra): Muchos de nosotros podemos querer ser millonarios, pero si este deseo no va acompañado del esfuerzo para lograr el objetivo, nosotros no estaremos realmente motivados para convertirnos en millonarios).

¹⁸ Traducción (nuestra): Estos pueden ser los estímulos motivadores, pero se consideran relevantes para el concepto de motivación que aquí se propone solo en la medida en que los tres componentes de la motivación [el esfuerzo, el deseo por aprender y las actitudes positivas hacia las actividades de aprendizaje] se ven influidos por ellos.

¹⁹ En el *AMTB*, los enunciados relacionados con la orientación instrumental son:

1. Studying French can be important for me only because I'll need it for my future career.
2. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.
3. Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.
4. Studying French can be important for me because other people will respect me more if I have a knowledge of a foreign language (Gardner, 1985: 179).

Traducción (nuestra): 1. Estudiar francés puede ser importante para mí solo porque lo necesito para mi futura carrera. 2. Estudiar francés puede ser importante para mí porque me hace ser una persona con más conocimientos. 3. Estudiar francés puede ser importante para mí porque creo que algún día será útil para conseguir un buen trabajo. 4. Estudiar francés puede ser importante para mí porque la gente me respetará más si conozco un idioma extranjero.

²⁰ En el *AMTB*, los enunciados relacionados con la orientación integradora son:

1. Studying French can be important to me because it will allow me to be more at ease with fellow Canadians who speak French.
2. Studying French can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people.

nativos con un fin social y afectivo²¹. Estos dos tipos de motivación, como ya sabemos, no son excluyentes, y se pueden dar en un mismo individuo. En el campo de la psicología social, se proponen otras orientaciones que pueden estimular la motivación (véase § 1.7), como la asimiladora o la manipuladora; pero estas no se observan en las respuestas de nuestros informantes, de ahí que no las hayamos aplicado.

Por otro lado, desde el punto de vista de la psicología educativa, la motivación puede ser extrínseca e intrínseca. En nuestro caso, las razones de tipo profesional y académico se consideran motivación **extrínseca**, ya que hay una fuente externa de motivación, bien sea la de lograr una meta laboral o académica como aprobar un examen o cumplir un requisito. En este caso, la motivación extrínseca se corresponde con la instrumental.

No encontramos respuestas que desvelen una motivación **intrínseca**, que es aquella dirigida hacia el proceso de aprendizaje y las tareas que este conlleva. La orientación integradora que veíamos en los intereses personales, familiares o culturales no se corresponde con la intrínseca, ya que esta última no tiene que ver con la actitud del aprendiz hacia los hablantes de la L2, sino hacia el aprendizaje en sí mismo.

Teniendo en cuenta los tipos de motivación, los siete grupos (véase la tabla 3.9) se reducen a tres como vemos en la tabla siguiente: el de los sujetos con motivación instrumental y extrínseca (20%); el de los sujetos con motivación integradora (40%) y el de los que poseen ambas (40%). Pensamos que esta división en tres grupos puede darnos resultados más significativos que la anterior, ya que el número de informantes es amplio en los tres; en cambio, en los siete grupos, a pesar de que el número total de sujetos es elevado (150), no era así; por ejemplo, solo cuatro informantes indican motivos profesionales, personales y

3. Studying French can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate French Canadian art and literature.

4. Studying French can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups (Gardner, 1985: 179).

Traducción (nuestra): 1. Estudiar francés puede ser importante para mí porque me permitirá estar más cómodo con compatriotas canadienses que hablan francés. 2. Estudiar francés puede ser importante para mí porque me permitirá conocer y conversar con más gente diferente. 3. Estudiar francés puede ser importante para mí porque me permitirá entender mejor y apreciar el arte y la literatura francocanadienses. 4. Estudiar francés puede ser importante para mí porque seré capaz de participar más libremente en las actividades de otros grupos culturales.

²¹ Podríamos hablar de orientación **comunicativa interpersonal**, como en el estudio de Tragant y Muñoz (2000: 95), para referirnos específicamente a las respuestas relacionadas con el uso de la lengua en situaciones de interacción, para comunicarse con los nativos.

culturales. No obstante, con el fin de poder comparar los resultados de esta investigación con los de la precedente, mantendremos también la clasificación de los siete grupos.

	Número de informantes	Porcentaje
Instrumental (extrínseca)	30	20%
Integradora	60	40%
Instrumental (extrínseca) e integradora	60	40%
Total	150	100%

Tabla 3.10. Distribución del grupo según la variable *interés y motivación* (tres grupos)

Las variables sociales o personales analizadas constituyen el grupo de las variables controladas, pues se mantienen constantes a lo largo de todo el experimento. Su estudio nos permitirá comprobar si hay interacción entre alguno de los factores individuales (§ 1.7) y el aprendizaje de vocabulario.

Las variables lingüísticas son el tipo de *actividad de entrenamiento* utilizado para aprender las palabras y la *categoría gramatical* de las mismas. La variable independiente y principal es el entrenamiento, que puede consistir en:

- Seleccionar definiciones;
- Seleccionar ejemplos; o
- Escribir oraciones.

El tipo de entrenamiento se asignó a los participantes al azar, pero siempre con el propósito de que los tres grupos estuvieran integrados por un número similar de sujetos, como se observa en la tabla siguiente.

	Número de informantes	Porcentaje
Definiciones	47	31,3%
Ejemplos	51	34,0%
Oraciones	52	34,7%
Total	150	100%

Tabla 3.11. Distribución del grupo según la variable *actividad de entrenamiento*

Según la variable *categoría gramatical*, el conjunto de palabras estímulo está formado por cuatro nombres, tres adjetivos, dos verbos y un adverbio. A continuación, lo veremos con más detalle.

Y, por último, la variable dependiente es la puntuación o número de aciertos (palabras aprendidas) obtenido en las pruebas realizadas tras las actividades de entrenamiento; es decir, en el postest.

3.5. MATERIALES

3.5.1. PALABRAS ESTÍMULO Y DICCIONARIO

Las palabras estímulo, al igual que en la investigación piloto de 2003-2004 (San Mateo Valdehíta, 2005), fueron diez pseudopalabras, cuatro llanas y seis agudas, todas de seis letras y sin acento ortográfico, para así evitar la variación fonológica no controlada.

Tanto las palabras elegidas como sus definiciones son las mismas que empleamos en 2003-2004²² y forman parte del diccionario creado por Matanzo Vicens (1991: 94-96); algunas definiciones fueron modificadas para reducir su complejidad adaptándolas al contexto de la enseñanza del español como segunda lengua y hacer que todas tuvieran una longitud similar.

La ventaja fundamental de utilizar pseudopalabras o palabras inventadas en vez de vocablos de baja frecuencia es que así descartamos la posibilidad de que algún sujeto haya tenido contacto con ellas; pues, podría darse el caso de que, aunque se empleen palabras muy poco frecuentes, alguien las conociera. Únicamente utilizando pseudopalabras eliminamos cualquier transparencia y transferencia que pudiera existir por la similitud con otras formas del español, de la L1 o de otra L2, lo que hace posible estudiar el efecto cognitivo y la eficacia de las actividades de entrenamiento, sin interferencia alguna. Por lo tanto, usar pseudopalabras aumenta la validez interna del experimento, pues el investigador controla totalmente la significatividad de las mismas, ya que el sujeto no ha tenido un contacto previo con ellas (Nation, 2000: 7).

Otra ventaja, según Webb (2005: 37), es que no es necesario realizar cuestionarios previos²³ para asegurarnos de que son palabras desconocidas para todos los informantes.

²² Véase el diccionario completo en el ANEXO XIII, apartado 1.

²³ Esta es una práctica muy extendida cuando los investigadores optan por emplear palabras de baja frecuencia, para así evitar la distorsión que provocaría en los resultados el hecho de que los sujetos hubieran tenido contacto con ellas antes de realizar el experimento. Esta forma de proceder, tal y como dice Hulstijn (2003: 370), tiene dos desventajas; por una parte, puede que las respuestas de los

La desventaja de emplear pseudopalabras es que, obviamente, al sujeto no le sirven para ampliar su vocabulario de la L2; para minimizar este inconveniente las demás unidades léxicas que forman la lista o diccionario empleado en el estudio sí que existen en español, de manera que el aprendiz también entrará en contacto con vocablos reales. Tampoco hay que olvidar que, como el experimento se realiza solo en una sesión, es poco probable que las pseudopalabras lleguen a incorporarse a la memoria a largo plazo.

La distribución por categorías gramaticales de las pseudopalabras la hemos realizado respetando las proporciones de la investigación de Matanzo Vicens, en la que había diez nombres, cinco adjetivos, cuatro verbos y un adverbio (Matanzo Vicens, 1991: 51-52; 94-96).

En nuestro experimento solo trabajamos con diez palabras estímulo (en lugar de veinte, como hacía Matanzo Vicens), de las cuales cuatro son nombres, tres adjetivos, dos verbos y una adverbio.

(1) nombres:

Cienge (n.): Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Sostro (n.): Súplica, demanda, ruego.

Trelfa (n.): Desorientación.

Trilen (n.): Golpe, ataque, asalto.

(2) adjetivos:

Barmil (adj.): Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.

Casdel (adj.): Deforme.

Teifor (adj.): Fundamental.

(3) verbos:

Leiver (v.): Prevenir, precaver.

sujetos no sean fiables; es decir, que quizá digan que no las conocían y realmente sí hubieran tenido contacto con ellas; y por otra, es posible que los análisis estadísticos pierdan validez al tener que eliminar los datos de las palabras que los sujetos digan conocer. Webb (2005: 37) también trata el tema y añade otro inconveniente, que es que, al no soler aparecer las palabras muy infrecuentes junto a palabras frecuentes en textos reales, es difícil elegir material auténtico para realizar los experimentos.

Zulvar (v.): Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

(4) adverbio:

Tarjal (adv.): Inútilmente.

El diccionario consta de otras diez palabras, extraídas también del diccionario de Matanzo Vicens (1991: 94-96); estas sí existen en español, pero posiblemente son desconocidas para los sujetos, por su baja frecuencia; seis son llanas y cuatro agudas, todas de seis letras y ninguna lleva tilde. Hay cinco nombres (uno más que en el grupo de pseudopalabras para suplir la falta del adverbio, que Matanzo Vicens no incluye, ni nosotros hemos añadido), tres adjetivos y dos verbos.

(1) nombres:

Baltra (n.): Vientre, panza.

Fauces (n.): Parte posterior de la boca de los mamíferos.

Nuncio (n.): El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro, enviado a él para este efecto.

Plagio (n.): Acción y efecto de plagiar; copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.

Ristra (n.): Trenza hecha de los tallos de ajos o cebollas.

(2) adjetivos:

Filial (adj.): Perteneciente al hijo.

Juglar (adj.) (n.): Chistoso, picaresco, trovador, poeta.

Viable (adj.): Que puede vivir.

(3) verbos:

Lacrar (v.): Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad.

Plagar (v.): Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

En resumen, el diccionario está compuesto por veinte palabras ordenadas alfabéticamente, seguidas de su categoría gramatical indicada entre paréntesis y de su correspondiente definición en la L2.

3.5.2. DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS

Las actividades que hemos empleado son las mismas que utilizamos en el estudio piloto (San Mateo Valdehíta, 2005: 109-113), que a su vez seleccionamos del material del trabajo de Matanzo Vicens (1991: 97-111), aunque modificamos ligeramente para adaptarlas al nivel de nuestros aprendices de español como L2; y además, como explicaremos en el siguiente apartado (§ 3.6), en el presente experimento trabajamos con actividades de entrenamiento, que los tres grupos de informantes realizan simultáneamente. Así que, con el fin de que todos los participantes estén ocupados durante todo el tiempo asignado y no terminen antes unos que otros, en dos de las pruebas (la de selección de definiciones y la de selección de ejemplos) el número de opciones dadas para cada ítem es mayor en el ejercicio del entrenamiento que en el posttest –tal y como hicieron Coomber, Ramstad y Sheets (1986: 286) en su investigación²⁴–. En cualquier caso, el formato de las pruebas es el mismo que en el estudio de Matanzo Vicens (1991).

En la actividad de **selección de definiciones**, los sujetos deben elegir la definición que corresponda al contenido semántico de la palabra estímulo y escribirla al lado, en el espacio incluido para tal fin. Estos son ejemplos de las dos pruebas, primero la de entrenamiento (1) y, en segundo lugar, el posttest (2):

(1) ¿Qué significa **TRILEN**? Escribe la palabra al lado de la definición correcta.

- _____ 1. agitación, nerviosismo.
- _____ 2. castigo impuesto por delito o falta.
- _____ 3. ceder, traspasar, delegar.
- _____ 4. chistoso, gracioso.
- _____ 5. conjunto de personas, animales o cosas.
- _____ 6. dañar la salud de alguien.
- _____ 7. deforme.
- _____ 8. demanda, petición.
- _____ 9. desorientación.
- _____ 10. el que lleva noticia de una persona a otra.
- _____ 11. falta de tranquilidad.
- _____ 12. fundamental.
- _____ 13. golpe, ataque, asalto.
- _____ 14. inútilmente.
- _____ 15. límite, frontera.

²⁴ En los ejercicios de selección de definiciones incluyeron para cada ítem 50 definiciones posibles, de las cuales algunas eran válidas y otras no; en los de selección de ejemplos, 15 posibles respuestas; igualmente, algunas correctas y otras no; y en los de escritura de oraciones, debían responder a una única pregunta.

3. Elementos de esta investigación

_____ 16. llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

_____ 17. obligar a una persona a obrar de una manera determinada.

_____ 18. parte posterior de la boca de los mamíferos.

_____ 19. perteneciente al hijo.

_____ 20. prevenir, precaver.

(2) Escribe la palabra **TRILEN** al lado de la definición que le corresponda.

_____ 1. el que lleva aviso, noticia o encargo de una persona a otra.

_____ 2. súplica, demanda, ruego.

_____ 3. castigo impuesto por delito o falta.

_____ 4. golpe, ataque, asalto.

En la actividad de **selección de ejemplos**, deben seleccionar la oración en la que se emplea un equivalente semántico de la palabra estímulo y escribirla al lado, igual que en el ejercicio anterior. A continuación, vemos un ejemplo del entrenamiento (1) y otro del posttest (2):

(1) ¿En qué ejemplo usarías la palabra **TEIFOR**? Escribe la palabra al lado del ejemplo que le corresponda.

_____ 1. El joven sintió que caminaba sin rumbo fijo.

_____ 2. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.

_____ 3. Aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.

_____ 4. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.

_____ 5. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.

_____ 6. La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.

_____ 7. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.

(2) Escribe la palabra **TEIFOR** al lado del ejemplo que le corresponda.

_____ 1. Aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.

_____ 2. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.

_____ 3. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.

_____ 4. El jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.

Y, por último, en la actividad de **escritura de oraciones**, los participantes deben responder a una pregunta con una oración que incluya la palabra estímulo, como vemos en el siguiente ejemplo (1).

(1) Contesta a las siguientes preguntas con una oración completa. Utiliza la palabra indicada **EN MAYÚSCULAS Y NEGRITA** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra.

Cuando trabajas y no consigues los resultados esperados, ¿crees que trabajaste **TARJAL**? ¿Por qué?

La extensión, en este caso, es igual en las dos pruebas (entrenamiento y postest), ya que de lo que se trata es de ampliar las posibles respuestas de las otras dos actividades para que el alumno tarde más en realizarlas y se igualen con la tarea de redactar oraciones, que es la que más tiempo requiere.

Las pruebas de entrenamiento constan de diez preguntas, una por palabra estímulo. Hay tres tipos de entrenamiento: (1) los ejercicios de selección de definiciones, (2) los de selección de ejemplos y (3) los de escritura de oraciones; así que cada uno de los tres grupos en los que se divide a los participantes trabaja con un cuaderno de actividades diferente.

Sin embargo, el postest es para todos igual y contiene tres partes, cada una con diez preguntas: (1) ejercicios de selección de definiciones, (2) ejercicios de selección de ejemplos y (3) ejercicios de escritura de oraciones. Creamos tres modelos de postest²⁵ alterando el orden de los ejercicios para evitar el efecto de recencia y que se ayuden entre los sujetos.

Las tres actividades que ponemos en práctica en el entrenamiento y en el postest son reflejo de ejercicios que se utilizan normalmente en el aula (poseen, por lo tanto, la llamada en inglés, *ecological validity*) y se encuentran entre las sugerencias metodológicas que comentamos en el Marco teórico (§ 1.10). Para realizarlas, durante la primera parte del entrenamiento, los sujetos podrán consultar el diccionario si lo necesitan; trabajarán con las definiciones de las palabras y con vocabulario en contexto, y tendrán que utilizar las unidades léxicas en las oraciones originales que escriban como respuesta a las preguntas planteadas.

²⁵ Véase un modelo de postest en el ANEXO XV, apartado 1.

3.6. RECOGIDA DE DATOS

3.6.1. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Las pruebas se han realizado durante el desarrollo habitual de la clase a la que asistían los participantes, como un ejercicio más. La diferencia fundamental con respecto al experimento piloto (San Mateo Valdehíta, 2005: 61) es que ahora incluimos ejercicios de entrenamiento; y se divide a los informantes en tres grupos y cada uno se entrena con un tipo de actividad: uno con la selección de definiciones, otro con la selección de ejemplos y el tercero debe escribir oraciones.

Como ya señalamos anteriormente, cuando los sujetos realizan las pruebas no saben cuál es el objetivo último de las mismas ni tampoco se les informa de que después del entrenamiento serán examinados; por lo tanto, estamos ante ejercicios de aprendizaje incidental o no intencionado (§ 1.5.2.3), en los que, en principio, los participantes no tratarán de retener en la memoria las palabras estímulo deliberadamente. Esta técnica de investigación se emplea cuando el objetivo es estudiar la información que el aprendiz procesa con una determinada tarea, como es nuestro caso; y ha sido utilizada en otros estudios como vimos en el Estado de la cuestión (§ 2.2) (Hulstijn y Laufer, 2001; Browne, 2003; Agustín Llach, 2009).

Aunque los sujetos no pongan en práctica de manera consciente las estrategias de aprendizaje (§ 1.6) que usarían normalmente si supieran que el fin del ejercicio es aprender las unidades léxicas, la propia mecánica de las actividades los llevará a practicar, por un lado, estrategias para descubrir el significado, cuando busquen en el diccionario las formas que no conozcan o intenten deducir el significado por el contexto dado (como probablemente harán); y por otro, estrategias para consolidar el significado, cuando utilicen la palabra en un contexto original, creado por ellos, o la escriban al lado de la definición o el ejemplo correspondientes, o cuando practiquen con ellas varias veces en el entrenamiento y el postest. Tampoco hay que olvidar que es posible que el sujeto intuya cuál es el objetivo del ejercicio y emplee además otras muchas estrategias que haya desarrollado previamente.

El procedimiento de aplicación de las pruebas es el siguiente. Primero, el investigador reparte el diccionario y lee en voz alta las veinte palabras junto con sus definiciones, y los sujetos pueden ir siguiendo la lectura en voz baja o simplemente escuchar. A continuación, se realizan dos series de ejercicios de entrenamiento: en la primera, los participantes pueden consultar el diccionario de palabras si lo

necesitan; mientras que en la segunda serie, no. Para ello el investigador reparte la documentación que se utilizará durante la fase de entrenamiento y lee en voz alta las instrucciones de la primera serie, para cada una de las tres actividades, con el fin de aclarar las dudas que pudieran surgir. Las instrucciones, que también están incluidas en el material que han recibido los sujetos, son las siguientes:

(1) Actividad de selección de definiciones:

Escribe la palabra al lado de la definición correcta.

El profesor te indicará cuándo puedes pasar a la pregunta siguiente.

Si tienes dudas sobre el significado de alguna de las palabras, puedes consultar el diccionario.

(2) Actividad de selección de ejemplos:

Escribe la palabra al lado del ejemplo en el que podrías utilizar la palabra dada.

El profesor te indicará cuándo puedes pasar a la pregunta siguiente.

Si tienes dudas sobre el significado de alguna de las palabras, puedes consultar el diccionario.

(3) Actividad de escritura de oraciones:

Contesta a las siguientes preguntas con una oración completa. Utiliza la palabra indicada **EN MAYÚSCULAS Y NEGRITA** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra.

El profesor te indicará cuándo puedes pasar a la pregunta siguiente.

Si tienes dudas sobre el significado de alguna de las palabras, puedes consultar el diccionario.

A continuación, los participantes deben responder a cada pregunta según se lo vaya indicando el investigador y, si lo necesitan, pueden consultar el diccionario. El investigador cronometra el tiempo destinado a cada pregunta (45 segundos) y, una vez transcurrido, lee la palabra y la definición correcta; es decir, el sujeto recibe retroalimentación tras completar cada pregunta. En los tres ejercicios de entrenamiento el orden de las palabras estímulo es el mismo (o sea, en el ítem número 1 del ejercicio de selección de definiciones, del de ejemplos y del de escritura de oraciones, se pregunta por la palabra *tarja*), para que todos los estudiantes puedan trabajar al tiempo y reciban asimismo la retroalimentación.

El siguiente paso es recoger el diccionario, puesto que en la segunda serie de entrenamiento no debe estar disponible. Por lo demás, el investigador procede de igual forma que en la serie anterior; y finalmente recoge todo el material utilizado durante el entrenamiento.

Tras este, se realiza el postest, que es el ejercicio que se puntuará. Todos los grupos completan la misma prueba, que incluye actividades de los tres tipos de instrucción: selección de definiciones y de ejemplos, y redacción de oraciones. El tiempo asignado para esta prueba final es de 15 minutos y el investigador no indica cuándo se debe contestar a cada pregunta, sino que los participantes pueden distribuirse el tiempo como quieran; probablemente dedicarán menos tiempo a las actividades de selección que a las de escritura.

Puesto que el objetivo del experimento es estudiar el efecto de las actividades de entrenamiento analizando los aciertos obtenidos en el postest y no determinar el número de exposiciones necesarias a la palabra para que esta se incorpore al lexicón mental del aprendiz (como en el estudio piloto), no fue necesario repetir el procedimiento más que una vez.

No obstante, con el último grupo de informantes (el de febrero de 2010), sí que realizamos una segunda sesión de trabajo tres semanas después de la primera. Primero, los sujetos completan el postest (al que llamaremos postest 2; el postest 1 es el que realizaron en la primera sesión de trabajo) para comprobar si recuerdan todavía alguna de las palabras estímulo, a pesar de que no han tenido contacto con ellas desde la sesión anterior. Los resultados también reflejarán si el efecto de la actividad de entrenamiento perdura.

Después, repartimos el diccionario y leemos en voz alta las veinte palabras y sus significados, y lo recogemos. Finalmente, realizan el postest 3, que es similar al 1 y al 2. Las puntuaciones de este tercer postest no indicarán la efectividad del entrenamiento inmediato (pues no se ha producido), sino que veremos si ha surtido algún efecto el último contacto con la palabra; es decir, si la lectura previa del diccionario ha reactivado el conocimiento de las palabras estímulo; y también comprobaremos en qué tipo de ejercicio (selección de definiciones, de oraciones o escritura de oraciones) tienen más éxito.

3.6.2. CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS

La corrección de todas las pruebas se ha realizado de forma manual. Las respuestas correctas cuentan un punto; las incorrectas o en blanco puntúan cero. En cada una de las tres partes del postest (selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones) la puntuación máxima es diez y la mínima cero. Cada parte se ha corregido de manera independiente.

Los ejercicios de selección de ejemplos y de definiciones no han planteado dudas, pues se trata de una prueba objetiva: de las opciones presentadas solo una es correcta.

En los ejercicios en los que se debe responder a la pregunta con una oración, para que la respuesta sea válida tiene que quedar demostrado que el sujeto conoce el significado de la palabra estímulo; por lo que no es suficiente con dar una respuesta cualquiera. El corrector deberá en ocasiones realizar deducciones a partir de los datos recogidos, de ahí que haya sido preciso establecer previamente una serie de criterios, con el fin de que el análisis sea lo más fiable posible. Estos criterios son:

(1) Al igual que en la investigación piloto, y en los demás experimentos en los que se trabaja con la creación de enunciados (entre ellos el de Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 287), no se tienen en cuenta los errores ortográficos (algunos de ellos provocados por interferencias con la L1) ni morfosintácticos, como los que señalamos en los siguientes ejemplos, extraídos del corpus de respuestas:

“Sí, no es posible leiver los hijos de situaciones de la vida porque no puede quedarlos en la casa toda de sus vidas” (1_O)

“Sí, cuando fui al concierto con mi novio fuimos parte de un cienge, habían cien mil personas allí” (2_O)

“Es un asunto barmil porque es muy controversial” (40_O)

“Cuando llegué a Madrid, sentí trefa porque falté un mapa” (42_O)

“Si he sido una víctima de un trilen durante del 11 de septiembre cuando los terroristas attaquen los EEUU” (45_O)

“Sí, porque hablar y conversar es un parte importante de aprender una lengua. Redactar correctamente es una técnica teifor porque es fundamental para ser fluente” (46_E)

“He cantado en una cienge de personas del choro en mi escuela secundaria” (48_E)

“Sí, él ha quedado casdel porque se ha roto su nariz” (50_E)

“Sí, es un tema barmil porque algunas personas están a favor del aborto mientras otros no están a favor” (50_E)

“Porque tengo morales ciertos, no permito que alguien me zulvaría a cometer algún delito grave” (51_E)

“Si no podría resolverme la problema, quiero ayuda de otras personas y utilizo un sostro” (51_E)

(2) Se considera correcta la oración cuando se utiliza en ella un sinónimo o una expresión equivalente a la palabra estímulo, siempre que esté claro que se ha comprendido el significado, como en los siguientes ejemplos:

“Por supuesto. La tema es muy polémica” (7_O) [*polémica* por *barmil*]

“Sí es muy problemático porque hay muchos lados diferentes” (19_O) [*problemático* por *barmil*]

“No, no he sido víctima de un ataque” (19_O) [*ataque* por *trilen*]

“Sí, yo he asistido varios acontecimientos deportivos en que había muchísima gente” (3_E) [*muchísima gente* por *cienge*]

“Sí, no sabía donde vivía o donde habían las clases y por eso me sentí la desorientación” (8_E) [*desorientación* por *trelfa*]

“Sí, cuando no veo los resultados esperados de un trabajo me parece que mi trabajo es inútil” (8_E) [*inútil* por *tarjal*]

“Sí, tuve un enemigo que me obligó a hacer trampas y completar la tarea suya” (9_D) [*obligar* por *zulvar*]

En la puntuación de las actividades de redacción de oraciones han intervenido dos correctores. El primero las ha puntuado todas; y el segundo, utilizando los mismos criterios, ha corregido un 12% del total. Después hemos comparado las puntuaciones: el número de discrepancias es mínimo, y se han solucionado con el intercambio de pareceres entre los dos correctores. Hemos realizado esta doble corrección para comprobar la fiabilidad de nuestras puntuaciones (primer corrector) y como estas coincidían casi plenamente con las del segundo corrector, hemos considerado que no era necesario aplicar la corrección doble a todas las pruebas.

Una vez eliminados diez exámenes porque estaban incompletos o porque los participantes no habían seguido las instrucciones, la distribución del número de ejercicios realizados, según la actividad de entrenamiento, queda tal y como muestra la tabla siguiente.

	Definiciones	Ejemplos	Oraciones
Septiembre 2005	9	8	8
Febrero 2006	6	6	4
Septiembre 2006	5	6	6
Febrero 2007	3	5	6
Septiembre 2007	8	9	9
Febrero 2008	5	6	5
Febrero 2009	3	3	4
Septiembre 2009	4	5	5
Febrero 2010	4	3	5
Total	47	51	52

Tabla 3.12. Distribución del número de postest por curso y por tipo de entrenamiento

3.6.3. TABULACIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS

Para organizar los datos recopilados hemos utilizado hojas de cálculo del programa Excel. Los resultados de cada sujeto se han recogido en una fila. En las primeras columnas queda recogida la información relacionada con las variables personales (*edad, sexo, procedencia escolar, motivación, etc.*), y a continuación los aciertos y fallos obtenidos en cada una de las tres partes del postest, especificando en cada una cuál es la palabra estímulo y su categoría gramatical.

Los datos se han exportado al programa de estadística SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 19) para realizar primero el análisis estadístico descriptivo y calcular las medias aritméticas, la desviación típica o estándar y el error típico. El promedio de aciertos se ha calculado para cada alumno (en total, y en cada parte del postest), y teniendo en cuenta las diferentes variables: la *actividad de entrenamiento*, el *sexo*, la *procedencia escolar*, el *nivel sociocultural*, etc.

Después, con el objetivo de comprobar si la diferencia entre las medias obtenidas es significativa, ya que la interpretación de los datos no puede basarse solo en los promedios de aciertos, hemos aplicado los métodos estadísticos, en concreto la prueba T de Student y el análisis de varianza (ANOVA), dependiendo del número de grupos que establezca la variable que estemos analizando.

La T de Student se emplea cuando la variable incluye solo dos grupos; así que la utilizamos con las variables *sexo, procedencia escolar, dominio de otras lenguas y contexto previo de aprendizaje*.

3. Elementos de esta investigación

La prueba ANOVA, en cambio, permite comprobar la significación estadística de la diferencia entre medias de más de dos muestras, así que la aplicamos a las variables que establecen más de dos grupos: la *procedencia escolar preuniversitaria*, el *nivel sociocultural*, los *años de estudio de español*, el *interés y motivación para estudiar español* y la *actividad de entrenamiento*.

Cuando aplicamos la prueba T, obtenemos el valor de la F de Snedecor y la probabilidad de que dicho valor se deba al azar. Si la probabilidad es igual o mayor que 0,05 (índice de confianza establecido) significará que no se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas, y debemos considerar los datos indicados para ese caso. Ya sea asumiendo que las varianzas son iguales o diferentes, nos fijaremos en la probabilidad de error del valor de la T de Student para saber si la diferencia del promedio de aciertos es significativa y, por lo tanto, la variable en cuestión es un factor diferenciador en la incorporación de nuevas palabras al léxico mental del aprendiz de la L2.

El margen de confianza que utilizaremos es el 95%; o, lo que es lo mismo, asumiremos hasta un 5% de error; si bien, señalaremos también la diferencia hasta un nivel del 90%, que sigue siendo un margen de confianza elevado. Así que si la probabilidad es igual o menor que 0,05 rechazaremos la hipótesis nula de igualdad de medias; es decir, aceptaremos la hipótesis alternativa de que la diferencia de medias es significativa, pues se debe a otra razón que no es el azar –que será precisamente la variable que estemos analizando–.

A continuación, incluimos, a modo de ejemplo, los resultados de la prueba T aplicada a los datos según la variable sexo. El promedio de aciertos de los hombres es 8,16 y el de las mujeres, 8,15; la prueba estadística confirmará si es acertada nuestra intuición de que la diferencia entre las dos medias no es significativa.

Prueba de muestras independientes									
Sexo	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,173	,678	,024	148	,981	,00777	,32401	-,63251	,64805
No se han asumido varianzas iguales			,025	54,215	,980	,00777	,31273	-,61916	,63470

Tabla 3.13. Muestra de resultados de la prueba T para la variable sexo

Según vemos en la tabla anterior (3.13), el valor de F es 0,173 y la probabilidad de que dicho valor sea debido al azar es de 0,678 (o sea, un valor superior a 0,05, que es el nivel de significación establecido), por lo tanto, los resultados que debemos considerar son los de varianzas iguales (que aparecen a continuación en la misma línea horizontal); es decir, no podemos rechazar la hipótesis nula de que las varianzas sean iguales. Asumiendo varianzas iguales, vemos que la probabilidad de error ($p = 0,981$) del valor de la T de Student es superior a 0,05 [esto mismo se puede expresar así: $t(148) = 0,024$ $p = 0,981$; después de la t se colocan, entre paréntesis, los grados de libertad²⁶], así que rechazamos que la diferencia de medias sea significativa en un nivel de confianza del 95% (o lo que es lo mismo, con un 5% de error). Por consiguiente, la variable sexo no es un factor diferenciador en la incorporación léxica; y se confirma nuestra intuición.

En el análisis de varianza o ANOVA, la probabilidad de la F de Snedecor nos indicará si la diferencia entre las medias es significativa; en el caso de que sea igual o menor que 0,05 significará que entre alguna de las muestras la diferencia es significativa (empleamos el mismo margen de error que en la prueba T). Si es así, rechazaremos la hipótesis nula de igualdad de medias y aplicaremos los procedimientos *post hoc* de comparaciones múltiples para determinar entre qué pares de los grupos establecidos por la variable que estemos analizando la diferencia de medias es significativa.

Las pruebas de Scheffé, Bonferroni y Tukey, en el caso de varianzas iguales, y las T2 de Tamhane, T3 de Dunnett, Games-Howell y C de Dunnett, cuando son varianzas desiguales, señalarán dónde se produce la diferencia significativa; es decir, qué variantes de la variable funcionan como factor diferenciador en el aprendizaje de nuevas palabras.

Veamos, a modo de ejemplo, los resultados del análisis de varianza de los datos según la variable *actividad de entrenamiento*. El promedio de aciertos en el grupo entrenado con la actividad de redacción de oraciones es 8,77; el del grupo que practicó con la selección de ejemplos, 8,10 y el del grupo que realizó el ejercicio de selección de definiciones, 7,54; gracias al análisis de varianza

²⁶ Los grados de libertad (gl , en las tablas de resultados) son un estimador del número de categorías independientes en un experimento estadístico y se calculan mediante la fórmula $n - r$, donde n es el número de sujetos y r el número de grupos o sujetos independientes. En este caso, los grados de libertad son 148.

3. Elementos de esta investigación

sabremos si la diferencia entre estos promedios es significativa, lo cual indicaría que la actividad de entrenamiento tiene un efecto diferenciador.

En la tabla siguiente (3.14) vemos que la probabilidad de la F^{27} de Snedecor (7,631) es 0,001 [esto mismo se puede expresar así: $F(2, 147) = 7,631$ $p = 0,001$; entre paréntesis, después de la F, se sitúan los grados de libertad], que es un valor inferior al margen de confianza empleado (0,05); así que rechazamos la hipótesis nula de la igualdad de medias.

ANOVA

Actividad de entrenamiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,618	2	18,809	7,631	,001
Intra-grupos	362,308	147	2,465		
Total	399,926	149			

Tabla 3.14. Muestra de resultados del análisis de varianza para la variable *actividad de entrenamiento*

Una vez que hemos confirmado que las medias son diferentes, los procedimientos de comparaciones múltiples *post hoc* nos indicarán entre qué pares de actividades de entrenamiento la diferencia de medias es significativa.

La prueba de Scheffé, que sirve para comparar las medias entre pares asumiendo varianzas iguales, determina que con un nivel de confianza superior al 95%, la diferencia entre los resultados del grupo entrenado con la escritura de oraciones y el entrenado con la selección de definiciones es significativa²⁸. Como vemos en la tabla siguiente (3.15) la probabilidad es en ese caso de 0,001 (cifra inferior a 0,05, el nivel de significación establecido), lo que significa que con un margen de confianza casi total, del 99%, la diferencia entre esas dos medias es significativa (en la tabla, en la columna de diferencia de medias se indica con dos asteriscos).

²⁷ La F se obtiene al dividir la media cuadrática intergrupala entre la media cuadrática intragrupal; en este caso: $18,809 / 2,465 = 7,631$.

²⁸ Las pruebas de Bonferroni y de Tukey (HSD, *Honestly Significant Difference*) revelan los mismos resultados.

Comparaciones múltiples

Actividad de entrenamiento

Scheffé

(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,67119*	,30939	,099	-,0939	1,4363
	definiciones	1,23022**	,31597	,001	,4489	2,0116
ejemplos	oraciones	-,67119*	,30939	,099	-1,4363	,0939
	definiciones	,55903	,31744	,216	-,2260	1,3440
definiciones	oraciones	-1,23022**	,31597	,001	-2,0116	-,4489
	ejemplos	-,55903	,31744	,216	-1,3440	,2260

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,10.

**.. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 3.15. Muestra de resultados de la prueba de Scheffé para la variable *actividad de entrenamiento*

En estos resultados además hay otra diferencia significativa, si bien con un nivel de confianza un poco menor, del 90%, entre la media del grupo que ha practicado con la redacción de oraciones y el entrenado con la selección de ejemplos (en la columna de diferencia de medias se indica con un asterisco), ya que la probabilidad es de 0,099.

En tercer lugar, para comparar los resultados obtenidos en las tres secciones del postest, así como los resultados del grupo de febrero de 2010 en los tres postest, y averiguar si la diferencia entre las medias es significativa, utilizaremos otro tipo de ANOVA: el análisis estadístico de medidas repetidas (modelo lineal general), y con los contrastes multivariados de cuatro estadísticos (traza de Pillai, lambda de Wilks, traza de Hotelling y raíz mayor de Roy) pondremos a prueba la hipótesis nula de igualdad de medias. Si la probabilidad es igual o menor que 0,05, rechazaremos dicha hipótesis, y la conclusión será que la diferencia entre los promedios es significativa. Por último, la comparación por pares nos indicará dónde se da exactamente la diferencia.

Como ejemplo, veremos el análisis de los resultados de las tres secciones del postest. El promedio de aciertos ha sido 9,05 en la parte de selección de definiciones, 7,80 en la de selección de ejemplos y 7,61 en la de redacción de oraciones.

En la tabla siguiente (3.16) vemos que la probabilidad que tienen asociada los cuatro estadísticos es 0,000; o sea, menor de 0,05 (que es el margen de confianza establecido: el 95%). Esto quiere decir que podemos rechazar la

3. Elementos de esta investigación

hipótesis nula de igualdad de medias y concluir que la diferencia entre los promedios de aciertos es significativa.

Contrastes multivariados					
Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Traza de Pillai	,467	63,884 ^a	2,000	146,000	,000
Lambda de Wilks	,533	63,884 ^a	2,000	146,000	,000
Traza de Hotelling	,875	63,884 ^a	2,000	146,000	,000
Raíz mayor de Roy	,875	63,884 ^a	2,000	146,000	,000

a. Estadístico exacto

Tabla 3.16. Muestra de resultados de contrastes multivariados de cuatro estadísticos para los promedios obtenidos en cada sección del postest

Ahora la comparación de los efectos principales nos permitirá saber en qué dos secciones del postest la diferencia de aciertos es significativa. Como vemos en la tabla siguiente (3.17), la diferencia entre la media de aciertos alcanzada en el ejercicio de selección de definiciones y la media conseguida en las otras dos secciones es significativa por encima del nivel de confianza que utilizamos normalmente (95%), ya que la probabilidad es 0,000 (en la tabla, en la columna de diferencia de medias, se señala con dos asteriscos). Sin embargo, no es significativa la diferencia entre los resultados logrados en la actividad de redacción de oraciones y en la de selección de ejemplos ($p = 0,740$).

Comparaciones por pares						
Medida: MEASURE_1						
(I) sección	(J) sección	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	-,199	,171	,740	-,615	,216
	definiciones	-1,456**	,159	,000	-1,840	-1,071
ejemplos	oraciones	,199	,171	,740	-,216	,615
	definiciones	-1,256**	,135	,000	-1,583	-,929
definiciones	oraciones	1,456**	,159	,000	1,071	1,840
	ejemplos	1,256**	,135	,000	,929	1,583

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

** La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 3.17. Muestra de resultados de la comparación por pares para los promedios obtenidos en cada sección del postest

En el capítulo siguiente presentamos los resultados de la investigación y los de las pruebas estadísticas correspondientes que hemos aplicado en el análisis de

cada variable. Solo cuando dichas pruebas indican que la diferencia entre los promedios de aciertos es significativa, se incluyen las tablas con los datos al hilo de la explicación. En el apartado 2 del ANEXO XV quedan recogidos todos los resultados del análisis estadístico.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

4.1. COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES

El promedio total de aciertos (es decir, el número de palabras que, de media, han aprendido los sujetos) en el postest, sin establecer diferencias entre las actividades de entrenamiento ni entre las tres secciones del postest ni el resto de las variables, ha sido de 8,16 sobre 10 puntos; una cifra bastante elevada que demuestra la eficacia de las tres tareas de entrenamiento empleadas –recordemos que son: (1) selección de definiciones, (2) selección de ejemplos y (3) redacción de oraciones–.

n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
150	8,16	1,64	1,34

Tabla 4.1. Promedio total de aciertos

A continuación, presentaremos los promedios de aciertos obtenidos en el postest, teniendo en cuenta cada una de las variables, para así poder analizar el comportamiento de estas en relación con el número de palabras incorporadas al léxico mental por el aprendiz de español como L2.

Recuérdese que todos los informantes realizan el mismo postest y que este se compone de tres partes: (1) en una se practica con la selección de definiciones, (2) en otra con la selección de ejemplos y, (3) en la tercera, con la escritura de oraciones; pero en el primer análisis de las variables (§ 4.1.1 a 4.1.9) analizaremos el promedio total de aciertos en las tres secciones del postest, sin diferenciar las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas. De los resultados logrados en cada

una de esas secciones hablaremos después (§ 4.1.9.1). Y, por último, analizaremos cada variable en relación con la actividad de entrenamiento realizada (§ 4.1.10).

4.1.1. VARIABLE SEXO

La media del número de aciertos conseguidos por hombres y mujeres en el postest apenas se diferencia en una centésima: 8,16 y 8,15, respectivamente; por lo que la variable *sexo* no parece distinguir la incorporación de palabras al lexicón mental.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Hombres	33	8,16	1,56	0,27
Mujeres	117	8,15	1,67	0,15

Tabla 4.2. Promedio de aciertos según la variable *sexo*

La prueba T confirma nuestra intuición, ya que la probabilidad de error es superior a 0,05: $t(148) = 0,024$ $p = 0,981$ (véase la tabla 2.3 en el ANEXO XV); lo que quiere decir que la diferencia de las medias alcanzadas por hombres y mujeres no es significativa en un nivel de confianza del 95%. Por consiguiente, la variable *sexo* no es un factor diferenciador en la incorporación léxica.

4.1.2. VARIABLE PROCEDENCIA ESCOLAR

Según la formación preuniversitaria, son los estudiantes que proceden del sistema educativo público los que han logrado un mayor número de aciertos (8,31) y los que han estudiado en centros públicos y privados los que menor número de aciertos han conseguido (7,90).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	54	8,06	1,57	0,21
Pública	72	8,31	1,59	0,19
Ambas	24	7,90	1,94	0,40

Tabla 4.3. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar preuniversitaria*

Para saber si la diferencia entre la media de aciertos obtenidos por cada grupo es significativa desde el punto de vista estadístico, en este caso, tenemos que aplicar el análisis de varianza o ANOVA porque dentro de la variable *procedencia escolar preuniversitaria* hemos establecido tres grupos: el de los

procedentes del sistema privado, el de los procedentes del sistema público y el de los que han estudiado en centros públicos y privados.

El análisis de varianza indica que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 147) = 0,724$ $p = 0,487$ (véase la tabla 2.5 en el ANEXO XV); y, por lo tanto, podemos concluir que la *procedencia escolar preuniversitaria* no influye en la incorporación léxica.

Por otra parte, si incluimos la formación universitaria, es decir, si tenemos en cuenta que los sujetos llevan varios años estudiando en una universidad privada, podemos unir los resultados del grupo que se formó en la escuela pública a los del que se ha formado en centros públicos y privados, de manera que ahora dividimos la muestra solo en dos grupos. En este caso son los participantes formados en instituciones privadas los que alcanzan un menor promedio de aciertos (8,06), aunque la diferencia es mínima.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	54	8,06	1,57	0,21
Ambas	96	8,21	1,68	0-17

Tabla 4.4. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar*

Como la variable establece dos grupos o variantes (escuela privada y ambas, pública y privada), aplicaremos la prueba T para confirmar (o no) la intuición de que la diferencia de medias, desde el punto de vista estadístico, no es significativa. La prueba T indica que la probabilidad de error es superior a 0,05: $t(148) = -0,559$ $p = 0,577$ (véase la tabla 2.7 en el ANEXO XV); lo que quiere decir que la diferencia de las medias no es significativa en un nivel de confianza del 95%; y, por lo tanto, la variable *procedencia escolar* no ejerce influencia en los resultados de la incorporación léxica.

4.1.3. VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

Los resultados del análisis de la variable *nivel sociocultural* indican que los informantes de nivel medio bajo son los que más palabras incorporaron al lexicón mental (9 aciertos), si bien no hay que olvidar que el número de sujetos en este grupo es muy inferior al de los otros dos (6 frente a 91 y 53).

4. Resultados de esta investigación

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Medio alto	91	8,32	1,41	0,15
Medio	53	7,79	1,98	0,27
Medio bajo	6	9,00	0,73	0,30

Tabla 4.5. Promedio de aciertos según la variable *nivel sociocultural*

El análisis de varianza (tabla 4.6) indica que la diferencia de medias es significativa en un nivel de confianza del 93% [$F(2, 147) = 2,632$ $p = 0,075$], que si bien es un nivel dos puntos más bajo del establecido (95%), sigue siendo un margen de confianza elevado.

ANOVA

Nivel sociocultural

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,824	2	6,912	2,632	,075
Intra-grupos	386,102	147	2,627		
Total	399,926	149			

Tabla 4.6. Resultados del ANOVA para la variable *nivel sociocultural*

Por lo tanto, aplicaremos los procedimientos *post hoc* de comparaciones múltiples para determinar entre qué pares se establecen diferencias significativas. Estas pruebas (T2 de Tamhane, T3 de Dunnett, Games-Howell y C de Dunnett) muestran que la diferencia de medias es significativa en un nivel de confianza del 95% solo entre dos de los grupos: el nivel sociocultural medio y el medio bajo ($p = 0,025$, por lo tanto, menor de 0,05; en la tabla siguiente se indica con un asterisco).

Comparaciones múltiples

Nivel sociocultural

T2 de Tamhane

(I) nivel_SC	(J) nivel_SC	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
medio alto	medio	,52885	,30956	,250	-,2255	1,2832
	medio bajo	-,68498	,33294	,208	-1,6935	,3235
medio	medio alto	-,52885	,30956	,250	-1,2832	,2255
	medio bajo	-1,21384*	,40343	,025	-2,2911	-,1366
medio bajo	medio alto	,68498	,33294	,208	-,3235	1,6935
	medio	1,21384*	,40343	,025	,1366	2,2911

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Tabla 4.7. Resultados de la prueba T2 de Tamhane para la variable *nivel sociocultural*

La conclusión es que el nivel sociocultural, específicamente en los niveles medio y medio bajo, es una variable que influye en la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental. Si bien no hay que olvidar, como señalábamos antes, que el número de sujetos de nivel medio bajo es 6, frente a los 53 de nivel medio y los 91 de nivel medio alto; y es precisamente el grupo menor es el que ha logrado la media más elevada del número de aciertos (9 sobre 10).

4.1.4. VARIABLE *DOMINIO DE OTRAS LENGUAS*

El número de aciertos que han obtenido los sujetos que no hablan otra lengua, aparte de su lengua materna y del español, y el de los que sí hablan una o dos más es muy similar (8,13 y 8,35 aciertos, respectivamente); por lo que la variable *dominio de otras lenguas* no parece diferenciar la incorporación de palabras al lexicón mental.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Ninguna	132	8,13	1,69	0,15
Una o dos	18	8,35	1,21	0,28

Tabla 4.8. Promedio de aciertos según la variable *dominio de otras lenguas*

La prueba T confirma nuestra intuición: la diferencia de medias, desde el punto de vista estadístico, no es significativa. La probabilidad de error es superior a 0,05: $t(148) = -0,541$ $p = 0,590$ (véase la tabla 2.12 en el ANEXO XV); lo que quiere decir que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95% y la conclusión es que la variable *dominio de otras lenguas* no implica diferenciación alguna en la incorporación léxica.

4.1.5. VARIABLE *AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL*

Los sujetos que más aciertos han conseguido de media son los que llevan estudiando español más de nueve años (8,46), si bien las diferencias con los otros dos grupos son solo de décimas (8,01 y 8,13).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Más de 9 años	35	8,46	1,24	0,21
De 7 a 8 años	60	8,01	1,55	0,20
Hasta 6 años	55	8,13	1,93	0,26

Tabla 4.9. Promedio de aciertos según la variable *años de estudio de español*

El siguiente paso es comprobar si las diferencias son significativas desde el punto de vista estadístico. El análisis de varianza indica que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 147) = 0,851$ $p = 0,429$ (véase la tabla 2.14 en el ANEXO XV). Por consiguiente, deducimos que la variable *años de estudio de español* no influye en la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

4.1.6. VARIABLE CONTEXTO PREVIO DE APRENDIZAJE

Según la variable *contexto previo de aprendizaje* de la L2, la situación de inmersión no facilita significativamente el aprendizaje de nuevos vocablos. Como vemos en la tabla siguiente (4.10) apenas hay diferencia entre los resultados de los alumnos que han estudiado español solamente en su país y los de aquellos que sí han tenido la oportunidad de practicarlo en un contexto donde el español es la lengua de comunicación (8,12 y 8,40 aciertos, respectivamente).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Inmersión	19	8,40	1,35	0,31
No inmersión	131	8,12	1,68	0,15

Tabla 4.10. Promedio de aciertos según la variable *contexto previo de aprendizaje*

Aplicamos de nuevo la prueba de muestras independientes (prueba T) para ver si la diferencia de medias es significativa desde el punto de vista estadístico. La probabilidad de error es superior a 0,05: $t(148) = 0,705$ $p = 0,482$ (véase la tabla 2.16 en el ANEXO XV); lo cual quiere decir que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95%; y, por lo tanto, la variable *contexto previo de aprendizaje* no es un factor diferenciador en la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

4.1.7. VARIABLE INTERÉS Y MOTIVACIÓN

Y, por último, los resultados del análisis del *interés y la motivación* indican que los estudiantes con razones de tipo personal y cultural para estudiar la L2, es decir, con motivación integradora, son los que más palabras han incorporado (8,92 aciertos); los siguen los que ofrecen razones de tipo profesional, personal y cultural (8,50 aciertos) (motivación instrumental, extrínseca e integradora); y en el extremo opuesto están los sujetos con intereses solo culturales (7,76 aciertos) y solo personales (7,79 aciertos) (motivación integradora).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Solo profesionales	30	8,10	1,43	0,26
Solo personales	11	7,79	1,61	0,49
Solo culturales	41	7,76	1,96	0,31
Profesionales y personales	10	8,40	1,35	0,43
Profesionales y culturales	46	8,41	1,57	0,23
Personales y culturales	8	8,92	1,18	0,42
Profesionales, personales y culturales	4	8,50	1,55	0,78

Tabla 4.11. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (siete grupos)

Como podemos observar en la tabla anterior (4.11), el número de sujetos que integran cada grupo es muy dispar y el último solo lo forman cuatro; hecho que no podemos perder de vista en la interpretación de los resultados. No obstante, hemos aplicado el análisis ANOVA y el resultado es que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: $F(6, 143) = 1,033$ $p = 0,406$ (véase la tabla 2.18 en el ANEXO XV); por lo tanto, con un nivel de confianza del 95%, la variable *interés y motivación*, teniendo en cuenta los siete grupos, no ejerce influencia en la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

Ahora veremos los resultados alcanzados por cada uno de los tres subgrupos de informantes establecidos según el tipo de motivación (§ 3.4): (1) instrumental, (2) integradora, e (3) integradora e instrumental. Los sujetos que mayor número de aciertos han logrado son los que manifiestan tener motivación instrumental e integradora (8,42); y los que menos, los de motivación integradora (7,92 aciertos).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Instrumental (extrínseca)	30	8,10	1,43	0,26
Integradora	60	7,92	1,84	0,24
Instrumental (extrínseca) e integradora	60	8,42	1,51	0,19

Tabla 4.12. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (tres grupos)

El análisis ANOVA indica que la diferencia entre las medias obtenidas no es significativa, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 147) = 1,395$ $p = 0,251$ (véase la tabla 2.20 en el ANEXO XV). Por lo tanto, con un nivel de confianza del 95%, podemos afirmar que el tipo de motivación no es un factor que influya en la incorporación de palabras al léxico mental.

Los informantes, independientemente de la motivación que posean para estudiar la segunda lengua, han conseguido puntuaciones muy altas; por lo que el tipo de motivación no nos permite establecer diferencia alguna en relación con la incorporación de léxico. Donde sí es probable que se encuentren diferencias es entre sujetos motivados frente a otros poco o nada motivados en el aprendizaje, pero este no es el caso de nuestro experimento, en el que todos indican estarlo por una o varias razones.

4.1.8. VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL

En primer lugar, hemos transformado el número de aciertos obtenido por cada informante según la categoría gramatical de las palabras estímulo al sistema decimal (es decir, sobre 10) para así poder comparar los promedios, ya que como explicamos en el apartado correspondiente (§ 3.5.1), el número de palabras no es el mismo en las cuatro categorías: hay cuatro nombres, tres adjetivos, dos verbos y un adverbio.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Nombre	150	7,93	1,66	0,14
Adjetivo	150	8,28	1,99	0,16
Verbo	150	8,23	2,24	0,18
Adverbio	150	8,53	2,23	0,18

Tabla 4.13. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical*

En la tabla 4.13 observamos que la categoría gramatical en la que se ha dado el mayor número de aciertos es precisamente la única invariable, es decir, el *adverbio* (8,53). El *nombre*, por el contrario, es la categoría en la que se han obtenido menos aciertos: 7,93. Los resultados en las otras dos categorías son muy similares: 8,28 (*adjetivo*) y 8,23 (*verbo*).

ANOVA

Categoría gramatical

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,784	3	9,261	2,215	,085
Intra-grupos	2492,040	596	4,181		
Total	2519,824	599			

Tabla 4.14. Resultados del ANOVA para la variable *categoría gramatical*

El análisis de varianza (tabla 4.14) indica que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95%, pero sí lo es en un nivel del 91% [$F(3, 596) = 2,215$ $p = 0,085$], que sigue siendo un margen de confianza elevado. Por lo tanto, aplicaremos los procedimientos de comparaciones múltiples para determinar entre qué pares se establecen diferencias significativas.

La prueba de Scheffé determina que, en un nivel de confianza del 91% (las pruebas de Bonferroni y Tukey elevan el índice de confianza al 93%), la diferencia entre los aciertos en las categorías *nombre* y *adverbio* es significativa, tal y como muestra la siguiente tabla ($p = 0,088$; se indica con un asterisco). Por lo tanto, existen diferencias en la incorporación de palabras de las categorías *nombre* y *adverbio* al lexicón mental del aprendiz de L2.

Comparaciones múltiples

Categoría gramatical

Scheffé

(I) categoría gramatical	(J) categoría gramatical	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 91%	
					Límite inferior	Límite superior
nombre	adjetivo	-,35370	,23612	,524	-,9567	,2493
	verbo	-,30556	,23612	,643	-,9085	,2974
	adverbio	-,60556*	,23612	,088	-1,2085	-,0026
adjetivo	nombre	,35370	,23612	,524	-,2493	,9567
	verbo	,04815	,23612	,998	-,5548	,6511
	adverbio	-,25185	,23612	,768	-,8548	,3511
verbo	nombre	,30556	,23612	,643	-,2974	,9085
	adjetivo	-,04815	,23612	,998	-,6511	,5548
	adverbio	-,30000	,23612	,656	-,9030	,3030
adverbio	nombre	,60556*	,23612	,088	,0026	1,2085
	adjetivo	,25185	,23612	,768	-,3511	,8548
	verbo	,30000	,23612	,656	-,3030	,9030

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,09.

Tabla 4.15. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable *categoría gramatical*

4.1.9. VARIABLE ACTIVIDAD DE ENTRENAMIENTO

El promedio total de aciertos obtenido en el experimento (8,16 sobre 10), como ya dijimos antes, demuestra que las tres actividades de entrenamiento son muy eficaces. Ahora bien, nuestro objetivo es determinar si estas funcionan como factor diferenciador en el aprendizaje de nuevas unidades léxicas.

4. Resultados de esta investigación

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Oraciones	52	8,77	1,46	0,12
Ejemplos	51	8,10	2,20	0,18
Definiciones	47	7,54	2,34	0,20

Tabla 4.16. Promedio de aciertos según la variable *actividad de entrenamiento*

Como vemos en la tabla 4.16, el mayor número de aciertos lo ha obtenido el grupo que se entrenó con la actividad de redacción de oraciones (8,77); seguido del grupo que practicó con la selección de ejemplos (8,10 aciertos) y, por último, el que realizó el ejercicio de selección de definiciones (7,54 aciertos).

En la figura 4.1 observamos gráficamente la diferencia de aciertos dependiendo de cuál haya sido la actividad de entrenamiento y vemos la diferencia entre el promedio de aciertos de los sujetos entrenados con la redacción de oraciones y el de los que han practicado con la selección de definiciones.

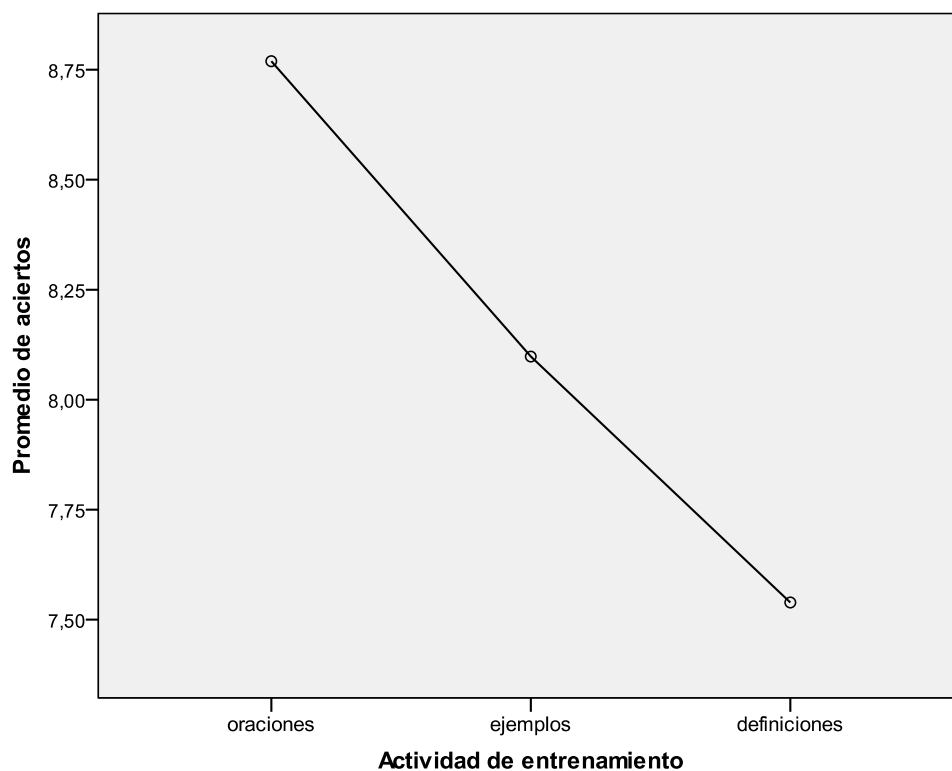


Figura 4.1. Gráfico de perfil del promedio de aciertos según la variable *actividad de entrenamiento*

El análisis de varianza (tabla 4.17) indica que la diferencia entre las puntuaciones es significativa en un nivel de confianza del 99% (incluso superior al índice que hemos establecido, el 95%): $F(2, 147) = 7,631$ $p = 0,001$. Los

procedimientos de comparaciones múltiples nos indicarán entre qué pares de actividades de entrenamiento la diferencia de medias es significativa.

ANOVA

Actividad de entrenamiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,618	2	18,809	7,631	,001
Intra-grupos	362,308	147	2,465		
Total	399,926	149			

Tabla 4.17. Resultados del ANOVA para la variable actividad de entrenamiento

Tanto la prueba de Scheffé como la de Bonferroni y la de Tukey (*HSD*, *Honestly Significant Difference*), que sirven para comparar las medias entre pares asumiendo varianzas iguales, determinan que, en un nivel de confianza del 99%, la diferencia entre la media alcanzada por los sujetos entrenados con la actividad de escritura de oraciones y los entrenados con la actividad de selección de definiciones es significativa ($p = 0,001$), tal y como muestra la siguiente tabla (4.18) (se indica con dos asteriscos) que incluye los resultados de la prueba de Scheffé.

Y en un nivel de confianza del 90% también es significativa ($p = 0,099$; en la tabla se indica con un asterisco) la diferencia entre la media conseguida por los estudiantes que han practicado con la redacción de oraciones y los entrenados con la selección de ejemplos.

Comparaciones múltiples

Actividad de entrenamiento

Scheffé

(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,67119*	,30939	,099	-,0939	1,4363
	definiciones	1,23022**	,31597	,001	,4489	2,0116
ejemplos	oraciones	-,67119*	,30939	,099	-1,4363	,0939
	definiciones	,55903	,31744	,216	-,2260	1,3440
definiciones	oraciones	-1,23022**	,31597	,001	-2,0116	-,4489
	ejemplos	-,55903	,31744	,216	-1,3440	,2260

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,10.

**.. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 4.18. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable actividad de entrenamiento

Asimismo comprobamos que las diferencias entre las medias de aciertos son significativas en el gráfico de barras de error (figura 4.2¹), en el que las líneas que representan el rango de las medias diferentes no se solapan. Si, por un lado, trazamos una línea horizontal (véanse las líneas discontinuas en la figura 4.2) que pase por el vértice inferior de la barra que representa el promedio de aciertos conseguidos por los sujetos entrenados con la actividad de escritura de oraciones, y, por otro lado, una línea por el vértice superior de la barra de la actividad de selección de ejemplos y otra por el de la barra de la selección de definiciones comprobaremos que la primera barra (la del ejercicio de redacción de oraciones) está a diferente altura de las otras dos; lo cual indica que la diferencia entre las medias es significativa.

En cambio, si hacemos lo mismo con la barra de selección de ejemplos y la de selección de definiciones, veremos que las líneas cruzan la barra de error contraria, es decir, que estas sí se solaparían si las colocáramos en un eje vertical, lo cual indica que la diferencia entre los promedios no es significativa.

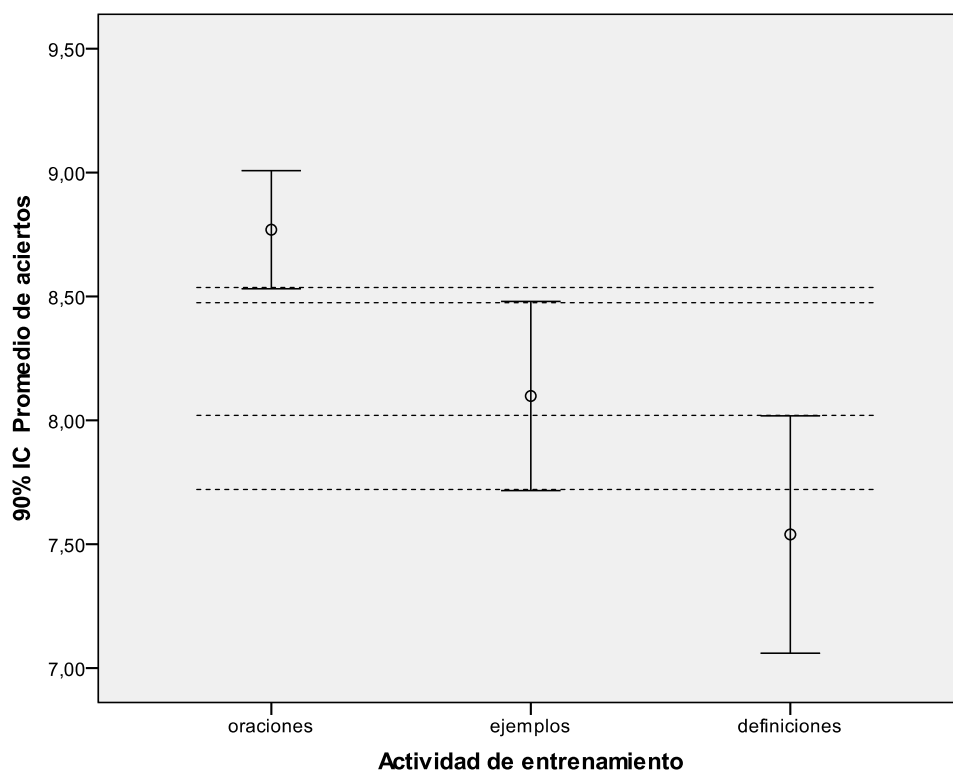


Figura 4.2. Gráfico de barras de error del promedio de aciertos según la variable actividad de entrenamiento

¹ Incluimos el gráfico de los resultados con el nivel o índice de confianza (IC) del 90% para que queden reflejadas todas las diferencias significativas antes mencionadas.

Por lo tanto, las pruebas estadísticas confirman que las actividades de entrenamiento sí que funcionan como un factor diferenciador en la incorporación de nuevas unidades léxicas al lexicón mental del aprendiz de L2, específicamente la actividad de redacción de oraciones respecto a las de selección, tanto de ejemplos como de definiciones.

4.1.9.1. RESULTADOS EN CADA SECCIÓN DEL POSTEST SEGÚN LA VARIABLE ACTIVIDAD DE ENTRENAMIENTO

Una vez que hemos confirmado que el entrenamiento mediante la escritura de oraciones se diferencia de los otros dos y es el más eficaz, pues hace posible que el aprendiz incorpore un número significativamente mayor de unidades léxicas que el trabajo con ejemplos y definiciones, nos interesa fijarnos en qué tipo de actividad es capaz de realizar el estudiante con las palabras incorporadas al lexicón mental siguiendo cada entrenamiento, y en cuál de esas actividades tiene más éxito; es decir, consigue un mayor número de aciertos.

Así pues, lo que haremos ahora es fijarnos en los resultados que los sujetos logran en cada una de las partes de la prueba final o posttest que, al ser igual para todos, nos permite comparar sus habilidades y establecer una relación con el entrenamiento que cada uno ha realizado.

En primer lugar, calculamos el promedio de aciertos total del grupo, sin dividirlo según el tipo de entrenamiento, para saber en qué sección del posttest (redacción de oraciones, selección de ejemplos y selección de definiciones) el número de aciertos es mayor. La tabla (4.19) y el gráfico (figura 4.3) siguientes muestran que es en la actividad de selección de definiciones (9,05 aciertos de media), y que los resultados en las otras dos secciones del posttest son muy similares (7,61, en la sección de redacción de oraciones, y 7,80, en la sección de selección de ejemplos).

Secciones del posttest		
Oraciones Promedio (SD)	Ejemplos Promedio (SD)	Definiciones Promedio (SD)
7,61 (2,30)	7,80 (2,04)	9,05 (1,53)

Tabla 4.19. Promedio total de aciertos en cada sección del posttest

4. Resultados de esta investigación

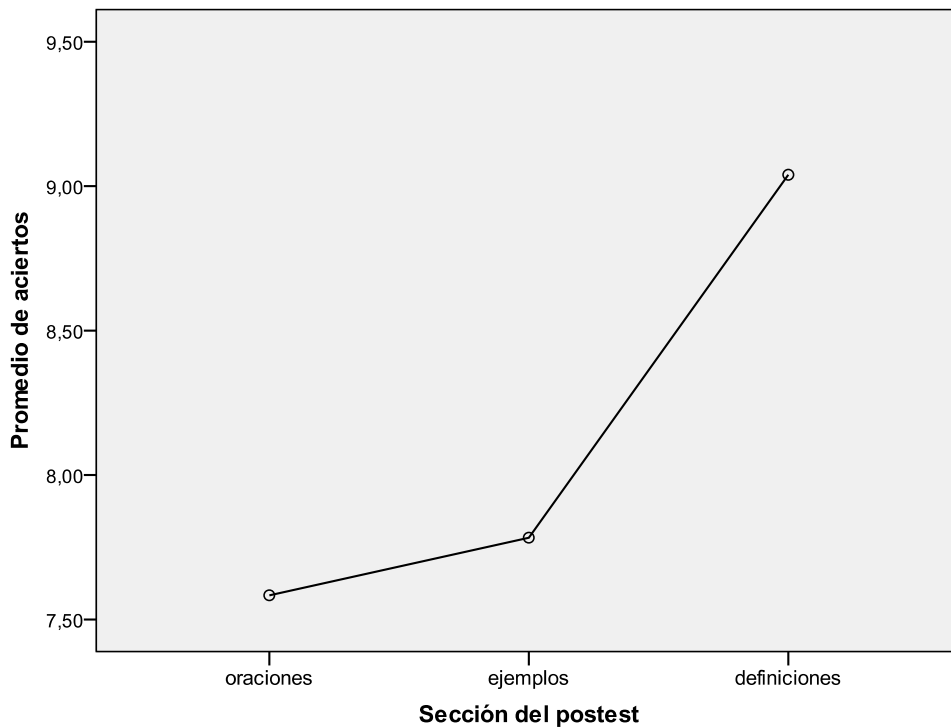


Figura 4.3. Gráfico de perfil del promedio de aciertos en cada sección del postest

La prueba estadística (modelo lineal general) indica que la diferencia entre estos promedios es significativa, ya que la probabilidad es menor de 0,05 (nuestro margen de confianza establecido: 95%): $p = 0,000$ (véanse los resultados de los cuatro estadísticos multivariados en la tabla 2.28, en el ANEXO XV). Ahora bien lo que nos interesa saber es entre qué promedios la diferencia es significativa.

Comparaciones por pares

Medida: MEASURE_1

(I) sección	(J) sección	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	-,199	,171	,740	-,615	,216
	definiciones	-1,456**	,159	,000	-1,840	-1,071
ejemplos	oraciones	,199	,171	,740	-,216	,615
	definiciones	-1,256**	,135	,000	-1,583	-,929
definiciones	oraciones	1,456**	,159	,000	1,071	1,840
	ejemplos	1,256**	,135	,000	,929	1,583

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

** La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 4.20. Comparación por pares de los resultados en cada sección del postest

La comparación por pares revela que la diferencia entre la media de aciertos alcanzada en el ejercicio de selección de definiciones y la media conseguida en las otras dos secciones es significativa incluso por encima del nivel de confianza que utilizamos normalmente (95%), ya que la probabilidad es 0,000 (como vemos en la tabla 4.20, donde se señala con dos asteriscos). Sin embargo, la diferencia entre los resultados logrados en la actividad de redacción de oraciones y en la de selección de ejemplos no es significativa.

Con lo cual, a la luz de esos resultados, podemos concluir que el grado de dificultad del ejercicio de selección de definiciones es significativamente menor con respecto a las otras dos tareas (escribir oraciones y seleccionar ejemplos), de ahí que el número de aciertos sea mayor.

En segundo lugar, hemos calculado el promedio de aciertos obtenido por grupos –establecidos en función de la actividad de entrenamiento practicada (selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones)– en cada una de las tres secciones del postest (selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones) para analizar qué tipo de ejercicio es capaz de llevar a cabo el aprendiz con las palabras que ha incorporado mediante un entrenamiento específico. Este análisis también lo hicieron Coomber, Ramstad y Sheets (1986), pero no se repitió en los experimentos posteriores (Matanzo Vicens, 1991; 1999; Reyes Díaz, 1995; Benítez Pérez, Andión Herrero y Fernández López, 1996; San Mateo Valdehíta, 2005; Ferrer Corredor, 2011), centrados en el número de exposiciones necesarias para incorporar las nuevas unidades léxicas. En estos trabajos se eliminaron las actividades de entrenamiento y cada grupo de sujetos solo trabajó con un tipo de ejercicio (o con la selección de definiciones, con la selección de ejemplos o con la redacción de oraciones), por lo que no se pudo estudiar el efecto de cada tarea en la realización de las diferentes actividades.

Como podemos observar en la figura 4.4 y la tabla 4.21, la sección del postest en la que se dan los resultados más altos es la de selección de definiciones, sea cual sea el tipo de entrenamiento practicado; es decir, las tres actividades capacitan al aprendiz para seleccionar, con alta probabilidad de éxito, la definición correcta de una palabra previamente incorporada, y el entrenamiento más eficaz de los tres es la escritura de oraciones: los sujetos alcanzan 9,35 aciertos de media (frente a los 9,18 y 8,6 de los entrenados con la selección de ejemplos y de definiciones, respectivamente).

4. Resultados de esta investigación

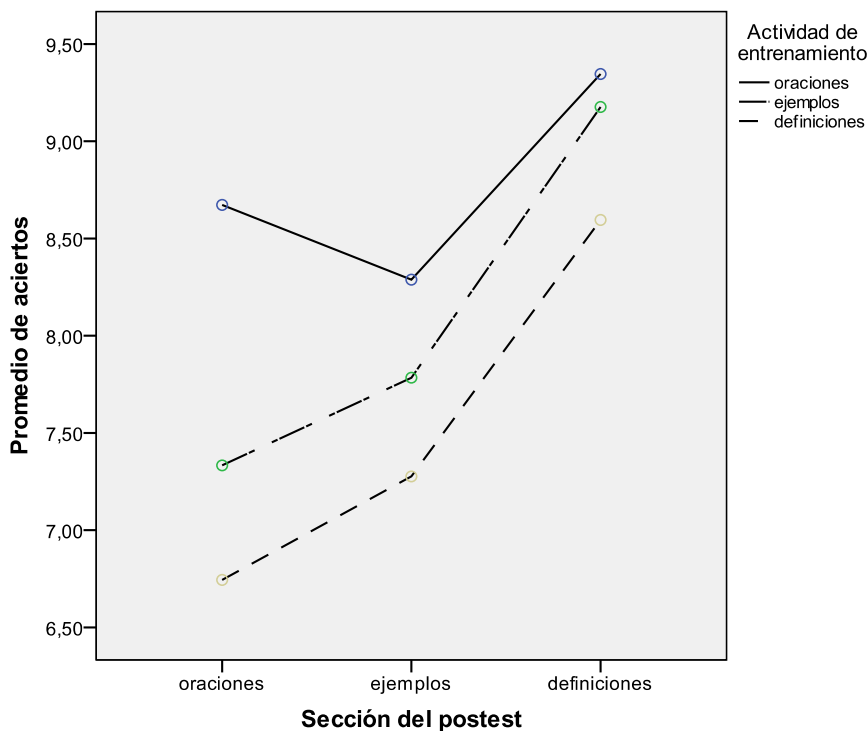


Figura 4.4. Gráfico de perfil del promedio de aciertos en cada sección del postest según la variable actividad de entrenamiento

Actividad de entrenamiento	Secciones del postest		
	Oraciones Promedio (SD)	Ejemplos Promedio (SD)	Definiciones Promedio (SD)
Oraciones (n = 52)	8,67 (1,35)	8,29 (1,66)	9,35 (1,14)
Ejemplos (n = 51)	7,33 (2,45)	7,78 (2,23)	9,18 (1,37)
Definiciones (n = 47)	6,74 (2,56)	7,28 (2,11)	8,60 (1,94)

Tabla 4.21. Promedio de aciertos en cada sección del postest según la variable actividad de entrenamiento

En las otras dos secciones del postest (selección de ejemplos y redacción de oraciones), es también el grupo entrenado escribiendo oraciones el que mejor puntuación logra (8,29 en la sección de selección de ejemplos y 8,67 en la de escritura de oraciones), y el que peores resultados consigue, en las tres partes de la prueba, es el que se ha entrenado con la selección de definiciones.

Los resultados más bajos de los grupos que se entrenaron con la selección de ejemplos y de definiciones los encontramos en el ejercicio de redacción de oraciones (7,33 y 6,74 aciertos, respectivamente); es decir, que las tareas de reconocimiento, que no le exigen al estudiante crear un contexto donde insertar la

palabra estímulo, tampoco le capacitan para ello de igual forma que lo hace la actividad de redacción.

Por consiguiente, el aprendiz adquiere más habilidades con el ejercicio de redacción y menos con el trabajo con definiciones. La prueba estadística (ANOVA) indica que la diferencia entre los promedios de aciertos en cada sección del postest según el entrenamiento es significativa en los tres casos, ya que como vemos en la tabla siguiente (4.22) la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a 0,05 [en la sección de redacción de oraciones, $F(2, 147) = 10,369$ $p = 0,000$; en la de selección de ejemplos, $F(2, 147) = 3,126$ $p = 0,047$; y en la de selección de definiciones, $F(2, 147) = 3,332$ $p = 0,038$]. Ahora lo que nos interesa saber es entre qué actividades la diferencia es significativa, así que aplicaremos los procedimientos de comparaciones múltiples.

ANOVA						
Sección		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
oraciones	Inter-grupos	97,862	2	48,931	10,369	,000
	Intra-grupos	693,712	147	4,719		
	Total	791,573	149			
ejemplos	Inter-grupos	25,295	2	12,648	3,126	,047
	Intra-grupos	594,705	147	4,046		
	Total	620,000	149			
definiciones	Inter-grupos	15,073	2	7,537	3,332	,038
	Intra-grupos	332,500	147	2,262		
	Total	347,573	149			

Tabla 4.22. Resultados del ANOVA para cada sección del postest según la variable actividad de entrenamiento

Como muestran los resultados de la prueba de Scheffé en la tabla 4.23, en un nivel de confianza del 99%, en la sección del postest de redacción de oraciones, las diferencias entre los resultados de los sujetos que se entrenaron escribiendo oraciones y los de los que lo hicieron seleccionando ejemplos y definiciones son significativas ($p = 0,009$ y $p = 0,000$) (señaladas en la tabla con dos asteriscos).

En las otras dos secciones del postest: la de selección de ejemplos y de definiciones, también es significativa la diferencia entre la media de los aciertos de los participantes que se entrenaron con la escritura de oraciones y la de los que practicaron seleccionando definiciones, en este caso con un nivel de confianza del 95% (en la tabla se indica con un asterisco). Las pruebas de Bonferroni y Tukey revelan las mismas diferencias significativas.

4. Resultados de esta investigación

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente Sección	(I) actividad de entrenamiento	(J) actividad de entrenamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
oraciones	oraciones	ejemplos	1,33974**	,42812	,009	,2811	2,3984
		definiciones	1,92840**	,43722	,000	,8472	3,0096
	ejemplos	oraciones	-1,33974**	,42812	,009	-2,3984	-,2811
		definiciones	,58865	,43925	,410	-,4976	1,6749
ejemplos	definiciones	oraciones	-1,92840**	,43722	,000	-3,0096	-,8472
		ejemplos	-,58865	,43925	,410	-1,6749	,4976
	oraciones	ejemplos	,50415	,39639	,447	-,4761	1,4844
		definiciones	1,01187*	,40482	,047	,0108	2,0129
definiciones	ejemplos	oraciones	-,50415	,39639	,447	-1,4844	,4761
		definiciones	,50772	,40670	,461	-,4980	1,5134
	definiciones	oraciones	-1,01187*	,40482	,047	-2,0129	-,0108
		ejemplos	-,50772	,40670	,461	-1,5134	,4980
definiciones	oraciones	ejemplos	,16968	,29639	,849	-,5633	,9026
		definiciones	,75041*	,30269	,049	,0019	1,4989
	ejemplos	oraciones	-,16968	,29639	,849	-,9026	,5633
		definiciones	,58073	,30410	,165	-,1713	1,3327
definiciones	oraciones	-,75041*	,30269	,049	-1,4989	-,0019	
	ejemplos	-,58073	,30410	,165	-1,3327	,1713	

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**.. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 4.23. Resultados de la prueba de Scheffé para cada sección del postest según la variable actividad de entrenamiento

Por lo tanto, en los tres ejercicios del postest la diferencia entre el efecto del entrenamiento con la escritura de oraciones y el de la selección de definiciones es significativa; y en la actividad en la que los sujetos deben responder a la pregunta con una oración, el efecto del entrenamiento con la redacción y con la selección de ejemplos también produce diferencias significativas en el número de aciertos.

En la actividad que requiere mayor procesamiento (la escritura), el entrenamiento con la misma tarea conlleva resultados significativamente mejores que si se practica con los otros dos ejercicios; en cambio, los entrenamientos con las actividades de selección no producen resultados significativamente diferentes entre ellos. En los dos ejercicios de selección, que precisan menor procesamiento y profundidad de análisis que la escritura, el entrenamiento con la redacción de

oraciones solo causa resultados significativamente mejores que el entrenamiento con la selección de definiciones.

Así pues, a la hora de seleccionar actividades encaminadas al aprendizaje de palabras nuevas, habría que tener presente el grado de dominio que estemos buscando, ya que si bien la redacción es la que da mejores resultados en los tres casos que hemos estudiado, entre las tareas de selección no hay diferencias significativas en los resultados que se obtienen en ninguna prueba, ni tampoco entre la escritura y la selección de ejemplos cuando lo que queremos es que el aprendiz sea capaz de elegir la definición correcta o de reconocer el equivalente semántico en un contexto dado.

4.1.10. ANÁLISIS DE CADA VARIABLE EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD DE ENTRENAMIENTO

A continuación, presentamos los resultados del experimento aislando las variables en cada grupo de sujetos, establecido según la actividad de entrenamiento realizada; por lo tanto, dentro de cada uno de los tres grupos: (1) el de los que se han entrenado con la redacción de oraciones, (2) el de los que han practicado con la selección de ejemplos y (3) el de los entrenados con la selección de definiciones, estudiaremos la posible incidencia de las variables *sexo*, *procedencia escolar*, *nivel sociocultural*, *dominio de otras lenguas*, *años de estudio de español*, *contexto previo de aprendizaje de la L2*, *interés y motivación para estudiar español* y *categoría gramatical* de las palabras estímulo. Lo previsible es que los resultados estén en la misma línea que los expuestos previamente, cuando hemos ido analizando las variables sin dividir al grupo de informantes.

Como el objetivo es determinar si la variable en cuestión influye de manera significativa en la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental del aprendiz de L2, dependiendo del entrenamiento que lleve a cabo, dedicamos un apartado a cada variable, incluyendo en él los resultados teniendo en cuenta las tres actividades de entrenamiento.

4.1.10.1. VARIABLE SEXO

Las mujeres han obtenido mejores resultados que los hombres independientemente del tipo de actividad con el que se hayan entrenado; aunque al hallar el promedio total de aciertos, por un lado, de los hombres y, por otro, el de las mujeres, la puntuación de los hombres es una centésima mayor, como vimos en el apartado dedicado a la variable *sexo* (§ 4.1.1).

4. Resultados de esta investigación

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Hombres	8,65	7,74	7,33	8,16
Mujeres	8,83	8,17	7,57	8,15

Tabla 4.24. Promedio de aciertos según las variables sexo y actividad de entrenamiento

La mejor puntuación tanto de los hombres como de las mujeres se ha alcanzado con el entrenamiento de la escritura de oraciones (8,65 y 8,83 aciertos), después con la selección de ejemplos (7,74 y 8,17 aciertos) y, finalmente, con la selección de definiciones (7,33 y 7,57 aciertos); es decir, dentro de cada grupo que establece la variable sexo, las tres actividades de entrenamiento se comportan igual –tienen el mismo efecto– que cuando analizamos los aciertos del grupo completo, sin dividirlo por sexos (§ 4.1.9).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Hombres	18	8,65	1,17	0,28
Mujeres	34	8,83	0,95	0,16

Tabla 4.25. Promedio de aciertos según la variable sexo y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Hombres	9	7,74	1,69	0,56
Mujeres	42	8,17	1,63	0,25

Tabla 4.26. Promedio de aciertos según la variable sexo y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Hombres	6	7,33	2,11	0,86
Mujeres	41	7,57	1,96	0,31

Tabla 4.27. Promedio de aciertos según la variable sexo y entrenamiento con selección de definiciones

Mediante el análisis estadístico hemos comparado las puntuaciones de hombres y mujeres, separándolas en función del entrenamiento previo, y en los tres casos, la prueba T indica que la diferencia entre las medias no es significativa –igual que tampoco lo era la diferencia entre el promedio obtenido por los hombres y las mujeres cuando no teníamos en cuenta la actividad de entrenamiento (§ 4.1.1)–, pues la probabilidad de error es superior a 0,05 (el índice de confianza establecido

es el 95%): en los resultados del grupo entrenado con la redacción de oraciones, $t(50) = -0,615$ $p = 0,541$ (véase la tabla 2.35 en el ANEXO XV); en los resultados del grupo entrenado con la selección de ejemplos, $t(49) = -0,722$ $p = 0,474$ (véase la tabla 2.37 en el ANEXO XV); y en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones, $t(45) = -0,273$ $p = 0,786$ (véase la tabla 2.39 en el ANEXO XV); lo cual quiere decir, que la diferencia de medias de aciertos en el posttest de los hombres y las mujeres, entrenados con cualquiera de las tres actividades, no es significativa.

Los resultados del análisis estadístico de la variable sexo en cada uno de los tres grupos establecidos según la actividad de entrenamiento previa están en consonancia con los obtenidos en el análisis de los aciertos sin dividir a los sujetos por el entrenamiento: en ninguno de los dos casos, el factor sexo influye de manera significativa en la incorporación de nuevas palabras al léxico mental; y en ambos, la diferencia del tamaño de la muestra de cada sexo es considerable: el número de mujeres es mayor en todos los grupos.

4.1.10.2. VARIABLE PROCEDENCIA ESCOLAR

En primer lugar, estudiaremos los datos teniendo en cuenta la formación preuniversitaria. Los sujetos que proceden del sistema educativo público han conseguido los mejores resultados cuando se han entrenado con la tarea de redacción de oraciones y con la de selección de definiciones (8,83 y 8,02 aciertos, respectivamente), superando a los estudiantes provenientes de la escuela privada y de la pública y la privada.

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Privada	8,74	8,23	7,07	8,06
Pública	8,83	7,71	8,02	8,31
Ambas	8,50	8,52	7,18	7,90

Tabla 4.28. Promedio de aciertos según las variables procedencia escolar preuniversitaria y actividad de entrenamiento

Los que asistieron a ambos tipos de instituciones destacan cuando se entrenaron con los ejercicios de selección de ejemplos (con un promedio de 8,52 aciertos). Solo en el subgrupo de sujetos formados en la escuela privada los resultados alcanzados teniendo en cuenta el entrenamiento siguen la tendencia general respecto a la eficacia de las actividades: la más útil es la redacción de oraciones y la menos, la selección de definiciones (§ 4.1.9). Ahora debemos

4. Resultados de esta investigación

determinar si la diferencia entre los resultados de cada subgrupo de esta variable (el de los procedentes de la escuela privada, de la pública y de ambas), entrenados con cada tipo de actividad (selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones), es significativa desde el punto de vista estadístico.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	13	8,74	0,65	0,18
Pública	33	8,83	1,14	0,20
Ambas	6	8,50	1,13	0,46

Tabla 4.29. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar preuniversitaria* y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	27	8,23	1,60	0,31
Pública	17	7,71	1,70	0,41
Ambas	7	8,52	1,59	0,60

Tabla 4.30. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar preuniversitaria* y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	14	7,07	1,71	0,46
Pública	22	8,02	1,87	0,40
Ambas	11	7,18	2,34	0,71

Tabla 4.31. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar preuniversitaria* y entrenamiento con selección de definiciones

El análisis ANOVA indica que la diferencia entre las medias obtenidas no es significativa, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: en los resultados del grupo entrenado con la redacción de oraciones, $F(2, 49) = 0,258$ $p = 0,774$ (véase la tabla 2.42 en el ANEXO XV); en los resultados del grupo entrenado con la selección de ejemplos, $F(2, 48) = 0,822$ $p = 0,446$ (véase la tabla 2.44 en el ANEXO XV); y en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones, $F(2, 44) = 1,248$ $p = 0,297$ (véase la tabla 2.46 en el ANEXO XV). Por lo tanto, la *procedencia escolar preuniversitaria* no constituye un factor diferenciador, con un nivel de confianza del 95%, sea cual sea la actividad de entrenamiento, igual que ocurre cuando se analiza esta variable con el grupo completo de participantes (§ 4.1.2).

En segundo lugar, analizamos los promedios de aciertos teniendo en cuenta la formación escolar tanto preuniversitaria como universitaria de nuestros informantes.

Los estudiantes que solo han asistido a instituciones educativas privadas han obtenido únicamente mejores resultados cuando se entrenaron con la selección de ejemplos (8,23); con las otras dos actividades de entrenamiento, el mayor número de aciertos lo lograron los que procedían de los sistemas público y privado: 8,78 cuando se entrenaron con la redacción de oraciones y 7,74 cuando practicaron con la selección de definiciones.

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Privada	8,74	8,23	7,07	8,06
Ambas	8,78	7,94	7,74	8,21

Tabla 4.32. Promedio de aciertos según las variables *procedencia escolar* y *actividad de entrenamiento*

Si comparamos los aciertos teniendo en cuenta la actividad de entrenamiento, comprobamos que tanto los sujetos procedentes del sistema escolar privado como los de ambos sistemas han conseguido un número mayor cuando se han entrenado con la actividad de redacción de oraciones, después con la selección de ejemplos y, finalmente, con la selección de definiciones; es decir, dentro de la variable *procedencia escolar*, las tres actividades de entrenamiento tienen el mismo efecto que cuando analizamos los aciertos del grupo completo: gracias al entrenamiento con la escritura de oraciones obtienen mejores resultados; y practicando con la selección de definiciones, los peores (§ 4.1.9).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	13	8,74	0,65	0,18
Ambas	39	8,78	1,13	0,18

Tabla 4.33. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar* y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	27	8,23	1,60	0,31
Ambas	24	7,94	1,68	0,34

Tabla 4.34. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar* y entrenamiento con selección de ejemplos

4. Resultados de esta investigación

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	14	7,07	1,71	0,46
Ambas	33	7,74	2,04	0,36

Tabla 4.35. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar* y entrenamiento con selección de definiciones

Los resultados del análisis estadístico (prueba T) de las puntuaciones alcanzadas por los dos grupos de informantes (los que han estudiado siempre en instituciones privadas y los que han asistido a centros públicos y privados), analizadas teniendo en cuenta la actividad de entrenamiento previa, muestran que la diferencia entre las medias no es significativa en un nivel de confianza del 95%, porque la probabilidad es en todos los casos superior a 0,05: en los resultados del grupo entrenado con la redacción de oraciones, $t(50) = -0,103$ $p = 0,918$ (véase la tabla 2.49 en el ANEXO XV); en los del grupo entrenado con la selección de ejemplos, $t(49) = 0,631$ $p = 0,531$ (véase la tabla 2.51 en el ANEXO XV); y en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones, $t(45) = -1,069$ $p = 0,291$ (véase la tabla 2.53 en el ANEXO XV).

Los resultados del análisis estadístico de los datos de la variable *procedencia escolar* tanto la preuniversitaria como la formación completa (pre y universitaria), en cada uno de los tres grupos establecidos según la actividad de entrenamiento previa, están en consonancia con los obtenidos en el análisis de los aciertos sin dividir a los sujetos por el entrenamiento: en ninguno de los dos casos, la formación escolar influye de manera significativa en la incorporación de nuevas palabras al léxico mental (§ 4.1.2).

4.1.10.3. VARIABLE NIVEL SOCIOCULTURAL

Las sujetos de nivel sociocultural medio bajo han obtenido mejores resultados que los otros dos grupos (nivel medio y nivel medio alto) independientemente del tipo de actividad con el que se hayan entrenado; resultado que se mantiene cuando calculamos la media sin dividir a los participantes según el entrenamiento (9 aciertos, frente a 7,79 y 8,32) (§ 4.1.3).

El mayor número de aciertos en los tres grupos se ha conseguido con el entrenamiento de escritura de oraciones; y en el grupo de nivel medio alto y nivel medio, la segunda tarea más eficaz ha sido la selección de ejemplos y, finalmente, la selección de definiciones; por lo tanto, ahí los resultados siguen la tendencia del grupo completo (§ 4.1.9). Sin embargo, en el nivel medio bajo, la segunda actividad

más eficaz ha sido la selección de definiciones y, en tercer lugar, la selección de ejemplos, como muestra la tabla siguiente (4.36).

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Medio alto	8,90	8,09	7,67	8,32
Medio	8,31	8,11	7,32	7,79
Medio bajo	9,22	8,33	9,00	9,00

Tabla 4.36. Promedio de aciertos según las variables *nivel sociocultural* y *actividad de entrenamiento*

El número de estudiantes de nivel medio bajo es considerablemente menor respecto a los demás: solo tres se han entrenado con la redacción de oraciones, uno con la selección de ejemplos y otros dos con la actividad de selección de definiciones. Son precisamente los resultados de los sujetos de este nivel sociocultural los que destacan sobre los demás (sobre todo, en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones: 9 aciertos, frente a 7,67 y 7,32). La diferencia del tamaño muestral es grande, lo cual dificulta la posible generalización de los resultados.

Mediante el análisis de varianza aplicado a las medias de cada grupo establecido según el entrenamiento realizado, podemos saber si la diferencia entre las puntuaciones de los sujetos de nivel medio alto, medio y medio bajo es significativa.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Medio alto	36	8,90	0,72	0,12
Medio	13	8,31	1,59	0,44
Medio bajo	3	9,22	0,77	0,44

Tabla 4.37. Promedio de aciertos según la variable *nivel sociocultural* y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Medio alto	35	8,09	1,47	0,25
Medio	15	8,11	2,06	0,53
Medio bajo	1	8,33	–	–

Tabla 4.38. Promedio de aciertos según la variable *nivel sociocultural* y entrenamiento con selección de ejemplos

4. Resultados de esta investigación

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Medio alto	20	7,67	1,86	0,42
Medio	25	7,32	2,08	0,42
Medio bajo	2	9,00	0,94	0,67

Tabla 4.39. Promedio de aciertos según la variable *nivel sociocultural* y entrenamiento con selección de definiciones

El análisis ANOVA indica que la diferencia entre las medias obtenidas no es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05 en los tres casos: en los resultados del grupo entrenado con la redacción de oraciones, $F(2, 49) = 1,964$ $p = 0,151$ (véase la tabla 2.56 en el ANEXO XV); en los resultados del grupo entrenado con la selección de ejemplos, $F(2, 48) = 0,011$ $p = 0,989$ (véase la tabla 2.58 en el ANEXO XV); y en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones, $F(2, 44) = 0,748$ $p = 0,479$ (véase la tabla 2.60 en el ANEXO XV).

Cuando analizamos los datos de la variable *nivel sociocultural* con el grupo completo sí que había una pequeña diferencia significativa entre los resultados globales del nivel medio y los del nivel medio bajo (§ 4.1.3), pero al comparar por separado las medias de cada nivel sociocultural en cada uno de los tres grupos de informantes entrenados con una de las actividades (selección de definiciones, selección de ejemplos o redacción de oraciones), las diferencias no son significativas; es decir, la variable *nivel sociocultural* dentro de cada uno de los tres grupos establecidos teniendo en cuenta el entrenamiento no produce ningún efecto diferenciador en la incorporación de nuevas palabras al léxico mental del aprendiz de español.

4.1.10.4. VARIABLE DOMINIO DE OTRAS LENGUAS

Los sujetos que dominan al menos otra segunda lengua, además del español, han logrado mayor número de aciertos que los que solo estudian español cuando se han entrenado con la tarea de redacción de oraciones y con la de selección de definiciones: los promedios de aciertos fueron 8,96 y 8,13, respectivamente; pero no cuando el entrenamiento era la selección de ejemplos: aquí destacan los que solo tienen el español como L2, con 8,15 aciertos.

En el grupo de estudiantes que manejan una o dos L2 más, el efecto de las tres actividades de entrenamiento no se ajusta totalmente a la tendencia general del grupo completo (§ 4.1.9). Si bien el mayor número de aciertos, tanto de los

participantes que dominan más de una L2 como de los que no, aparece cuando se han entrenado con la redacción de oraciones; en el grupo de los que sí hablan una o dos L2 más, la actividad de selección de definiciones (8,13 aciertos) ha resultado más eficaz que la de selección de ejemplos (7,6 aciertos).

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Ninguna	8,73	8,15	7,47	8,13
Una o dos	8,96	7,60	8,13	8,35

Tabla 4.40. Promedio de aciertos según las variables *dominio de otras lenguas* y *actividad de entrenamiento*

El siguiente paso es aplicar el análisis estadístico, la prueba T, a las medias de los resultados (los de los sujetos que no hablan ninguna otra L2 aparte del español y los de los que hablan una o dos más), dentro de cada grupo establecido según la actividad de entrenamiento previa.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Ninguna	44	8,73	1,07	0,16
Una o dos	8	8,96	0,77	0,27

Tabla 4.41. Promedio de aciertos según la variable *dominio de otras lenguas* y *entrenamiento con escritura de oraciones*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Ninguna	46	8,15	1,65	0,24
Una o dos	5	7,60	1,44	0,64

Tabla 4.42. Promedio de aciertos según la variable *dominio de otras lenguas* y *entrenamiento con selección de ejemplos*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Ninguna	42	7,47	2,02	0,31
Una o dos	5	8,13	1,26	0,56

Tabla 4.43. Promedio de aciertos según la variable *dominio de otras lenguas* y *entrenamiento con selección de definiciones*

La prueba de muestras independientes demuestra que la diferencia entre las medias alcanzadas por los dos grupos de sujetos no es significativa en ningún caso con un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de error es superior a 0,05: en los resultados del grupo entrenado con la redacción de oraciones, $t(50) = -0,563$ $p = 0,576$ (véase la tabla 2.63 en el ANEXO XV); en los resultados del grupo

entrenado con la selección de ejemplos, $t(49) = 0,717$ $p = 0,477$ (véase la tabla 2.65 en el ANEXO XV); y en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones, $t(45) = -0,715$ $p = 0,479$ (véase la tabla 2.67 en el ANEXO XV).

Por lo tanto, el dominio de otras segundas lenguas no es un factor diferenciador en la incorporación de léxico nuevo en español como L2 independientemente de la tarea con la que se entrenen los aprendices. Los resultados de este análisis estadístico son similares a los obtenidos analizando las medias de aciertos de todo el grupo, sin dividirlo según la actividad de entrenamiento (§ 4.1.4). De todas formas, no hay que olvidar que el número de informantes que domina una o dos lenguas además del español es muy escaso comparado con el que no estudia ninguna otra más, de manera que hay que ser precavidos en la generalización de los resultados.

4.1.10.5. VARIABLE AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL

El mayor número de aciertos en los tres subgrupos establecidos teniendo en cuenta el número de años que han estudiado español se ha logrado con el entrenamiento de escritura de oraciones, después con la selección de ejemplos y, en tercer lugar, con la selección de definiciones; es decir, dentro de la variable *años de estudio de español*, las tres actividades de entrenamiento se comportan igual – tienen el mismo efecto– que cuando analizamos los aciertos del grupo completo: la más eficaz es la redacción de oraciones y la menos, la selección de definiciones (§ 4.1.9).

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Más de 9 años	8,74	8,60	7,62	8,46
De 7 a 8 años	8,71	7,84	7,64	8,01
Hasta 6 años	8,83	7,94	7,35	8,13

Tabla 4.44. Promedio de aciertos según las variables *años de estudio de español* y *actividad de entrenamiento*

Si nos fijamos en los resultados obtenidos por cada subgrupo, y teniendo en cuenta la tarea de entrenamiento, comprobamos que la mejor puntuación de los que se han entrenado con la redacción de oraciones la han conseguido los que han estudiado español menos tiempo –hasta seis años– (con 8,83 aciertos sobre 10); la mejor de los participantes que han practicado con la selección de ejemplos ha sido la de los que llevan estudiando la L2 más tiempo –más de nueve años– (con 8,6

aciertos); y la mejor de los entrenados con la selección de definiciones, ha sido la de los que llevan de siete a ocho años estudiando español (con 7,64 aciertos).

Solo los resultados del grupo entrenado con la selección de ejemplos se corresponden con los promedios globales; es decir, los sujetos que han estudiado español durante más años son los que mejores puntuaciones consiguen (una media de 8,60 aciertos), los siguen los que menos tiempo llevan estudiando la L2 (con 7,94 aciertos de media), y, en tercer lugar, están los que llevan de siete a ocho años estudiándola (con 7,84 aciertos) como vimos en el apartado correspondiente (§ 4.1.5).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Más de 9 años	13	8,74	0,73	0,20
De 7 a 8 años	17	8,71	1,17	0,28
Hasta 6 años	22	8,83	1,09	0,23

Tabla 4.45. Promedio de aciertos según la variable *años de estudio de español y entrenamiento con redacción de oraciones*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Más de 9 años	15	8,60	1,08	0,28
De 7 a 8 años	19	7,84	1,48	0,34
Hasta 6 años	17	7,94	2,11	0,51

Tabla 4.46. Promedio de aciertos según la variable *años de estudio de español y entrenamiento con selección de ejemplos*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Más de 9 años	7	7,62	1,96	0,74
De 7 a 8 años	24	7,64	1,72	0,35
Hasta 6 años	16	7,35	2,37	0,59

Tabla 4.47. Promedio de aciertos según la variable *años de estudio de español y entrenamiento con selección de definiciones*

Ahora bien, para saber si la diferencia de las medias de aciertos de los sujetos que han estudiado más de nueve años, o entre siete y ocho años, o hasta seis años, y que se han entrenado con una determinada actividad (selección de definiciones, selección de ejemplos o escritura de oraciones), es significativa es necesario llevar a cabo el análisis de varianza.

El análisis ANOVA indica que la diferencia entre las medias obtenidas no es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05 en los tres casos: en los resultados del grupo entrenado con la redacción de oraciones, $F(2, 49) = 0,077$ $p = 0,926$ (véase la tabla 2.70 en el ANEXO XV); en los resultados del grupo entrenado con la selección de ejemplos, $F(2, 48) = 1,028$ $p = 0,365$ (véase la tabla 2.72 en el ANEXO XV); y en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones, $F(2, 44) = 0,104$ $p = 0,901$ (véase la tabla 2.74 en el ANEXO XV).

Los resultados del análisis estadístico de los datos de la variable *años de estudio de español* en cada uno de los tres grupos establecidos según el entrenamiento previo están en consonancia con los obtenidos en el análisis de los aciertos sin dividir a los sujetos por el entrenamiento practicado (§ 4.1.5): en ninguno de los dos casos, el número de años que el aprendiz lleva estudiando la L2 influye de manera significativa en la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental.

4.1.10.6. VARIABLE CONTEXTO PREVIO DE APRENDIZAJE

Los participantes que han vivido en un contexto donde la L2 que estudian es la lengua de comunicación (inmersión) han logrado un mayor número de aciertos que los que han estudiado español como lengua extranjera (no inmersión) cuando se han entrenado con la tarea de selección de ejemplos y con la de selección de definiciones: los promedios de aciertos fueron 8,39 y 7,92, frente a 8,06 y 7,5, respectivamente; pero no cuando la actividad de entrenamiento era la redacción de oraciones; en este caso, la puntuación mayor fue la del grupo de no inmersión: 8,8 frente a 8,63. En el cómputo global de aciertos, el grupo de inmersión obtiene más aciertos que el de no inmersión (8,4 frente a 8,12) (§ 4.1.6).

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Inmersión	8,63	8,39	7,92	8,40
No inmersión	8,80	8,06	7,50	8,12

Tabla 4.48. Promedio de aciertos según las variables *contexto previo de aprendizaje* y *actividad de entrenamiento*

Dentro de los dos grupos que establece la variable *contexto previo de aprendizaje* (inmersión y no inmersión), el efecto de las tres actividades de entrenamiento sigue la tendencia general: practicando con la redacción de

oraciones ambos consiguen mejores resultados; después con la selección de ejemplos y, por último, con la selección de definiciones (§ 4.1.9).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Inmersión	9	8,63	0,86	0,29
No inmersión	43	8,80	1,06	0,16

Tabla 4.49. Promedio de aciertos según la variable *contexto previo de aprendizaje* y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Inmersión	6	8,39	1,42	0,58
No inmersión	45	8,06	1,66	0,25

Tabla 4.50. Promedio de aciertos según la variable *contexto previo de aprendizaje* y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Inmersión	4	7,92	2,28	1,14
No inmersión	43	7,50	1,95	0,30

Tabla 4.51. Promedio de aciertos según la variable *contexto previo de aprendizaje* y entrenamiento con selección de definiciones

El análisis estadístico de muestras independientes (prueba T) confirma que la diferencia entre las medias halladas teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje, dentro de cada grupo establecido según la actividad de entrenamiento realizada, no es significativa con un nivel de confianza del 95%, al ser la probabilidad de error superior a 0,05 como vemos en los siguientes datos: en los resultados del grupo entrenado con la redacción de oraciones, $t(50) = -0,445$ $p = 0,658$ (véase la tabla 2.77 en el ANEXO XV); en los resultados del grupo entrenado con la selección de ejemplos, $t(49) = 0,462$ $p = 0,646$ (véase la tabla 2.79 en el ANEXO XV); y en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones, $t(45) = 0,400$ $p = 0,691$ (véase la tabla 2.81 en el ANEXO XV).

En definitiva, podemos concluir que la variable *contexto previo de aprendizaje* no influye significativamente en la incorporación de nuevas unidades léxicas en la L2, sea cual sea la actividad de entrenamiento empleada. En el análisis del promedio de aciertos sin dividir al grupo por el entrenamiento, los resultados fueron los mismos (§ 4.1.6).

Al igual que ocurría en la variable *dominio de otras lenguas*, el número de informantes no es homogéneo en los dos subgrupos que establece esta variable; y el número de los que han estudiado en un contexto donde el español es la lengua de comunicación es muy reducido: 19, en total; por lo que hay que ser cautelosos a la hora de generalizar las conclusiones.

4.1.10.7. VARIABLE INTERÉS Y MOTIVACIÓN

En primer lugar, analizaremos los resultados partiendo de los siete grupos establecidos según el interés y la motivación de los participantes. El mayor promedio de aciertos en los siete grupos se ha conseguido con el entrenamiento de escritura de oraciones; el segundo y tercer tipo de actividad más eficaz no es el mismo en todos los grupos.

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Solo profesionales	8,50	7,97	8,03	8,10
Solo personales	8,67	7,83	5,50	7,79
Solo culturales	8,76	8,11	6,33	7,76
Profesionales y personales	8,56	7,00	8,56	8,40
Profesionales y culturales	8,72	8,47	8,04	8,41
Personales y culturales	9,58	8,11	8,67	8,92
Profesionales, personales y culturales	10,00	8,00	–	8,50

Tabla 4.52. Promedio de aciertos según las variables *interés y motivación* (siete grupos) y *actividad de entrenamiento*

El mayor número de aciertos lo ha logrado un único sujeto con motivos profesionales, personales y culturales para estudiar español, y entrenado con la redacción de oraciones: su resultado es el máximo número de aciertos (10); con la misma tarea de entrenamiento, lo sigue el grupo que indicó razones personales y culturales (con 9,58 aciertos); y el peor resultado con esta tarea fue el de los participantes con solo motivos profesionales para estudiar la L2 (con 8,5 aciertos).

En el grupo entrenado con la tarea de selección de ejemplos (como muestra la tabla 4.54), el mejor resultado fue el de aquellos que tenían intereses profesionales y culturales (8,47 aciertos); después, con el mismo número de aciertos (8,11), están los informantes con motivos personales y culturales, y solo con un interés cultural; y el peor resultado fue el de un único informante con motivación profesional y personal (7).

Y, por último, en el grupo que se entrenó con la actividad de selección de definiciones (véase la tabla 4.55), el participante con más aciertos ha sido el que indicó motivos personales y culturales (8,67) –de nuevo se trata de un grupo con un único sujeto–; lo sigue el grupo de los informantes (solo tres) con motivación profesional y personal, con 8,56 aciertos; y el peor resultado fue el de los dos sujetos con interés de tipo personal (5,5 aciertos).

Nos encontramos con el mismo problema que cuando analizamos esta variable con todos los sujetos (§ 4.1.7), pero aquí es mayor: hay varios grupos que cuentan con un solo caso o incluso con ninguno (en el grupo entrenado con la selección de definiciones no hay ningún informante que tenga intereses de tipo profesional, personal y cultural), y esto hace que el análisis estadístico pierda fiabilidad. No obstante, lo mantendremos ya que así lo hicimos en la investigación piloto (San Mateo Valdehíta, 2005), pero creemos que la división en tres grupos según el tipo de motivación ofrecerá conclusiones más fiables.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Solo profesionales	6	8,50	1,62	0,66
Solo personales	5	8,67	0,67	0,30
Solo culturales	11	8,76	1,38	0,42
Profesionales y personales	6	8,56	0,93	0,38
Profesionales y culturales	19	8,72	0,74	0,17
Personales y culturales	4	9,58	0,42	0,21
Profesionales, personales y culturales	1	10,00	–	–

Tabla 4.53. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (siete grupos) y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Solo profesionales	12	7,97	1,45	0,42
Solo personales	4	7,83	1,77	0,89
Solo culturales	18	8,11	1,55	0,37
Profesionales y personales	1	7,00	–	–
Profesionales y culturales	10	8,47	2,27	0,72
Personales y culturales	3	8,11	1,64	0,95
Profesionales, personales y culturales	3	8,00	1,45	0,84

Tabla 4.54. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (siete grupos) y entrenamiento con selección de ejemplos

4. Resultados de esta investigación

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Solo profesionales	12	8,03	1,40	0,41
Solo personales	2	5,50	0,71	0,50
Solo culturales	12	6,33	2,27	0,66
Profesionales y personales	3	8,56	2,22	1,28
Profesionales y culturales	17	8,04	1,77	0,43
Personales y culturales	1	8,67	–	–
Profesionales, personales y culturales	0	–	–	–

Tabla 4.55. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (siete grupos) y entrenamiento con selección de definiciones

El análisis ANOVA indica que la diferencia entre las medias obtenidas no es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05 como vemos a continuación: en los resultados del grupo entrenado con la redacción de oraciones, $F(6, 45) = 0,766$ $p = 0,600$ (véase la tabla 2.84 en el ANEXO XV); en los resultados del grupo entrenado con la selección de ejemplos, $F(6, 44) = 0,174$ $p = 0,983$ (véase la tabla 2.86 en el ANEXO XV); y en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones, $F(5, 41) = 2,200$ $p = 0,073$ (véase la tabla 2.88 en el ANEXO XV).

Aunque en el grupo que ha practicado con la actividad de selección de definiciones la diferencia de medias es significativa en un nivel de confianza del 93%, pues la probabilidad es igual a 0,073, no se pueden realizar las pruebas *post hoc* para saber entre qué pares es significativa la diferencia, ya que hay dos grupos que tienen menos de dos informantes.

Como ya explicamos en el apartado dedicado a las variables de estudio (§ 3.4), para intentar solucionar el problema de la disparidad del tamaño muestral dentro de esta variable, agrupamos a los informantes según el tipo de motivación; de manera que establecimos tres grupos: (1) el de los que tienen motivación instrumental y extrínseca, (2) el de los que indican motivación integradora, y, en tercer lugar, (3) el de los que poseen ambas motivaciones. Ahora analizaremos los resultados alcanzados por cada uno cuando se han entrenado escribiendo oraciones, seleccionando ejemplos o seleccionando definiciones.

De nuevo, el mayor promedio de aciertos se ha obtenido cuando el entrenamiento ha sido con la redacción de oraciones; en los grupos con motivación integradora y con motivación instrumental e integradora, el segundo tipo de

actividad más eficaz ha sido la selección de ejemplos, y el tercero, la selección de definiciones; es decir, en estos dos grupos se mantiene la tendencia general respecto a la eficacia de los entrenamientos (§ 4.1.9). Sin embargo, en el grupo con motivación instrumental, ha resultado más eficaz la selección de definiciones (8,03 aciertos) que la de ejemplos (7,97 aciertos).

En el grupo entrenado con la redacción de oraciones, destacan los participantes con motivación integradora (8,9 aciertos); y en los grupos entrenados seleccionando ejemplos y definiciones (al igual que en el grupo completo, § 4.1.7), el mayor promedio de aciertos ha sido el de los sujetos con motivación instrumental e integradora (8,26 y 8,12 aciertos, respectivamente).

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Instrumental (extrínseca)	8,50	7,97	8,03	8,10
Integradora	8,90	8,07	6,38	7,92
Instrumental (extrínseca) e integradora	8,73	8,26	8,12	8,42

Tabla 4.56. Promedio de aciertos según las variables *interés y motivación* (tres grupos) y *actividad de entrenamiento*

El análisis de varianza nos indicará si la diferencia entre los promedios obtenidos por cada grupo es significativa.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Instrumental (extrínseca)	6	8,50	1,62	0,66
Integradora	20	8,90	1,12	0,25
Instrumental (extrínseca) e integradora	26	8,73	0,80	0,16

Tabla 4.57. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (tres grupos) y *entrenamiento con redacción de oraciones*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Instrumental (extrínseca)	12	7,97	1,42	0,42
Integradora	25	8,07	1,53	0,31
Instrumental (extrínseca) e integradora	14	8,26	2,01	0,54

Tabla 4.58. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (tres grupos) y *entrenamiento con selección de ejemplos*

En los resultados de los sujetos entrenados escribiendo oraciones y seleccionando ejemplos, la probabilidad de F de Snedecor es superior a 0,05: F (2,

4. Resultados de esta investigación

49) = 0,378 $p = 0,687$ (véase la tabla 2.91 en el ANEXO XV) y $F(2, 48) = 0,107$ $p = 0,898$ (véase la tabla 2.93 en el ANEXO XV), respectivamente, lo cual significa que la diferencia de medias se debe al azar; y, por lo tanto, que en un nivel de confianza del 95% la diferencia no es significativa.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Instrumental (extrínseca)	12	8,03	1,40	0,41
Integradora	15	6,38	2,14	0,55
Instrumental (extrínseca) e integradora	20	8,12	1,79	0,40

Tabla 4.59. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con selección de definiciones

Cuando los sujetos se han entrenado con la redacción de oraciones y con la selección de ejemplos, el tipo de motivación no ha sido un factor diferenciador. Sin embargo, en los resultados de los sujetos entrenados seleccionando definiciones, la probabilidad de F de Snedecor es inferior a 0,05: $F(2, 44) = 4,475$ $p = 0,017$, como muestra la tabla siguiente (4.60); lo cual indica que la diferencia entre los promedios es significativa con un nivel de confianza del 95%.

ANOVA^a

Interés y motivación (tres grupos)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	29,767	2	14,884	4,475	,017
Intra-grupos	146,356	44	3,326		
Total	176,123	46			

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 4.60. Resultados del ANOVA para la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con selección de definiciones

Ahora sí que es posible aplicar los procedimientos de comparaciones múltiples *post hoc* para determinar entre qué pares la diferencia es significativa, ya que el número de informantes es suficiente en los tres subgrupos. La tabla 4.61 muestra los resultados de la prueba de Scheffé.

Dentro del grupo de participantes entrenados con la tarea de selección de definiciones, la diferencia de medias de aciertos lograda por aquellos cuya motivación es integradora y por los que poseen motivación instrumental e integradora es significativa en un nivel de confianza del 95% ($p = 0,028$, en la tabla se señala con dos asteriscos); y también es significativa la diferencia de medias

entre el grupo con motivación instrumental y el que indica motivación integradora, en un nivel de confianza un poco menor, 92% ($p = 0,076$, en la tabla se señala con un asterisco), según la prueba de Scheffé y la de Bonferroni, o del 93%, según la de Tukey, que es un poco menos conservadora que las dos anteriores; en cualquier caso, el nivel de confianza es bastante elevado en ambos casos.

Comparaciones múltiples^a

Interés y motivación

Scheffé

(I) motivación	(J) motivación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
instrumental	integradora	1,65000*	,70636	,076	-,1395	3,4395
	instru-integ.	-,08889	,66596	,991	-1,7761	1,5983
integradora	instrumental	-1,65000*	,70636	,076	-3,4395	,1395
	instru-integ.	-1,73889**	,62295	,028	-3,3171	-,1607
instru-integ.	instrumental	,08889	,66596	,991	-1,5983	1,7761
	integradora	1,73889**	,62295	,028	,1607	3,3171

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,08 (y al nivel 0,07 según HSD de Tukey)

**.. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 4.61. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con selección de definiciones

Por lo tanto, en el grupo que se ha entrenado con selección de definiciones la variable *interés y motivación* sí que es un factor diferenciador de la incorporación de palabras al lexicón mental del aprendiz de L2.

4.1.10.8. VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL

La categoría gramatical en la que se ha registrado un mayor número de aciertos ha sido el *adverbio*, cuando los sujetos se han entrenado con la redacción de oraciones (9,1 aciertos), y después el *verbo*, cuando han practicado con la escritura (9,01). En el *adjetivo* y el *nombre*, también se ha conseguido la puntuación más alta con esa misma actividad. Como ya vimos en § 4.1.8, con los resultados globales, el mayor número de aciertos se alcanzó en la categoría *adverbio* (8,53 aciertos).

En cuanto a la eficacia de las actividades de entrenamiento, relacionadas con las categorías gramaticales, observamos que los informantes entrenados con la redacción de oraciones consiguen mayor número de aciertos que los otros dos grupos en las cuatro categorías de palabras; el segundo ejercicio más eficaz es el

4. Resultados de esta investigación

de seleccionar ejemplos y, por último, la selección de definiciones. Por lo tanto, los resultados siguen la tendencia general con respecto al orden de eficacia de las tres tareas de entrenamiento (§ 4.1.9).

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Nombre	8,48	7,89	7,36	7,93
Adjetivo	8,89	8,15	7,75	8,28
Verbo	9,01	8,33	7,27	8,23
Adverbio	9,10	8,30	8,16	8,53

Tabla 4.62. Promedio de aciertos según las variables *categoría gramatical* y *actividad de entrenamiento*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Nombre	52	8,48	1,22	0,17
Adjetivo	52	8,89	1,34	0,19
Verbo	52	9,01	1,59	0,22
Adverbio	52	9,10	1,63	0,23

Tabla 4.63. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical* y *entrenamiento con redacción de oraciones*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Nombre	51	7,89	1,69	0,24
Adjetivo	51	8,15	2,01	0,28
Verbo	51	8,33	2,05	0,29
Adverbio	51	8,30	2,04	0,29

Tabla 4.64. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical* y *entrenamiento con selección de ejemplos*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Nombre	47	7,36	1,87	0,27
Adjetivo	47	7,75	2,40	0,35
Verbo	47	7,27	2,68	0,39
Adverbio	47	8,16	2,85	0,42

Tabla 4.65. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical* y *entrenamiento con selección de definiciones*

Para comprobar si la diferencia de las medias de aciertos registradas en cada categoría de palabra, teniendo en cuenta la actividad de entrenamiento previa, es significativa es necesario aplicar el análisis de varianza.

El análisis ANOVA indica que la diferencia entre las medias obtenidas no es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: en los resultados del grupo entrenado con la redacción de oraciones, $F(3, 204) = 1,856$ $p = 0,138$ (véase la tabla 2.99 en el ANEXO XV); en los resultados del grupo entrenado con la selección de ejemplos, $F(3, 200) = 0,540$ $p = 0,655$ (véase la tabla 2.101 en el ANEXO XV); y en los resultados del grupo entrenado con la selección de definiciones, $F(3, 184) = 1,266$ $p = 0,287$ (véase la tabla 2.103 en el ANEXO XV).

La conclusión es que la diferencia entre el promedio de aciertos en las cuatro categorías gramaticales no es significativa en un nivel de confianza al 95%, en ninguno de los tres grupos entrenados cada uno con una actividad diferente. Aunque cuando analizamos los resultados globales, sí que encontramos una diferencia significativa entre el *nombre* y el *adverbio* (§ 4.1.8), en cada grupo, por separado, la variable *categoría gramatical* no es un factor diferenciador en la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental del aprendiz de L2.

4.2. RESULTADOS DEL GRUPO DE FEBRERO DE 2010

Tal y como explicamos en el apartado sobre el procedimiento de aplicación de las pruebas (§ 3.6.1), el grupo de febrero de 2010, formado por 12 estudiantes, participó en una segunda sesión de trabajo tres semanas después de la recogida de los primeros datos. A la prueba realizada el primer día la denominamos postest 1. El objetivo de la segunda sesión es comprobar si los informantes todavía recuerdan las palabras estímulo y, por lo tanto, ver si el efecto de la actividad de entrenamiento perdura tres semanas después: analizamos aquí la retención de datos en la memoria a largo plazo. Esta información nos la proporciona el postest 2, que es el primer ejercicio que realizan los sujetos en esta segunda sesión de trabajo y que es similar al primero: consta de las mismas tres secciones (selección de definiciones, selección de ejemplos y redacción de oraciones). Recuérdese que tras el postest 2, el investigador reparte el diccionario y lee las veinte palabras y sus correspondientes definiciones, de manera que se produce un nuevo contacto con las palabras estímulo; y después, se recogen los diccionarios y los estudiantes realizan el postest 3, similar a los dos anteriores.

Al trabajar con pseudopalabras podemos estar seguros de que no han tenido contacto con ellas entre las dos sesiones; si bien sí es posible que ellos mismos las incorporaran a su producción en español, con la consiguiente retroalimentación negativa, suponemos, de sus interlocutores.

En la siguiente tabla (4.66) observamos cómo ha descendido el número de aciertos en el postest 2 respecto al 1, sobre todo en los sujetos entrenados con las tareas de selección de ejemplos y de definiciones (nótese que en el postest 1, los que practicaron con la selección de ejemplos obtuvieron la media más alta: 9,22 aciertos). El efecto de la escritura de oraciones perdura en el tiempo: estos cinco informantes casi logran mantener el número de aciertos tres semanas después: consiguen 8,93 aciertos en el postest 1 y 8,13, en el postest 2.

	n	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Oraciones	5	8,93	8,13	9,27
Ejemplos	3	9,22	6,44	8,89
Definiciones	4	8,75	5,33	8,17

Tabla 4.66. Promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada postest según la variable *actividad de aprendizaje*

Por otro lado, los promedios de aciertos del postest 3, realizado, como hemos dicho antes, tras un nuevo contacto con las palabras estímulo a través de la lectura del diccionario completo, reflejan un gran incremento en relación con los del postest 2; y en el caso de los sujetos entrenados con la redacción de oraciones, incluso superan los resultados del postest 1.

Puesto que el número de informantes de cada subgrupo, establecido según la tarea de entrenamiento, es muy reducido (5, 3, y 4) hemos hallado solamente los promedios de aciertos. El análisis estadístico determinará si la diferencia entre las medias obtenidas en cada postest, cuando no dividimos la muestra según el entrenamiento, es significativa.

Según muestran la tabla 4.67 y la figura 4.5 el promedio global de aciertos del postest 2 es el menor de los tres (6,78 aciertos); y el del postest 3 (8,8) casi se iguala con el del postest 1 (8,94). Parece lógico pensar que el contacto con las palabras estímulo anterior al postest 3 activa los conocimientos que los informantes adquirieron previamente, de ahí el aumento de aciertos con respecto al postest 2. En estos resultados vemos reflejado el efecto positivo de repasar lo que se ha trabajado con anterioridad.

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Postest 1	12	8,94	0,89	0,26
Postest 2	12	6,78	1,54	0,44
Postest 3	12	8,80	0,93	0,27

Tabla 4.67. Promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada postest

La figura 4.5 refleja gráficamente la evolución del promedio de aciertos en las tres pruebas (postest 1, postest 2 y postest 3) de los 12 informantes.

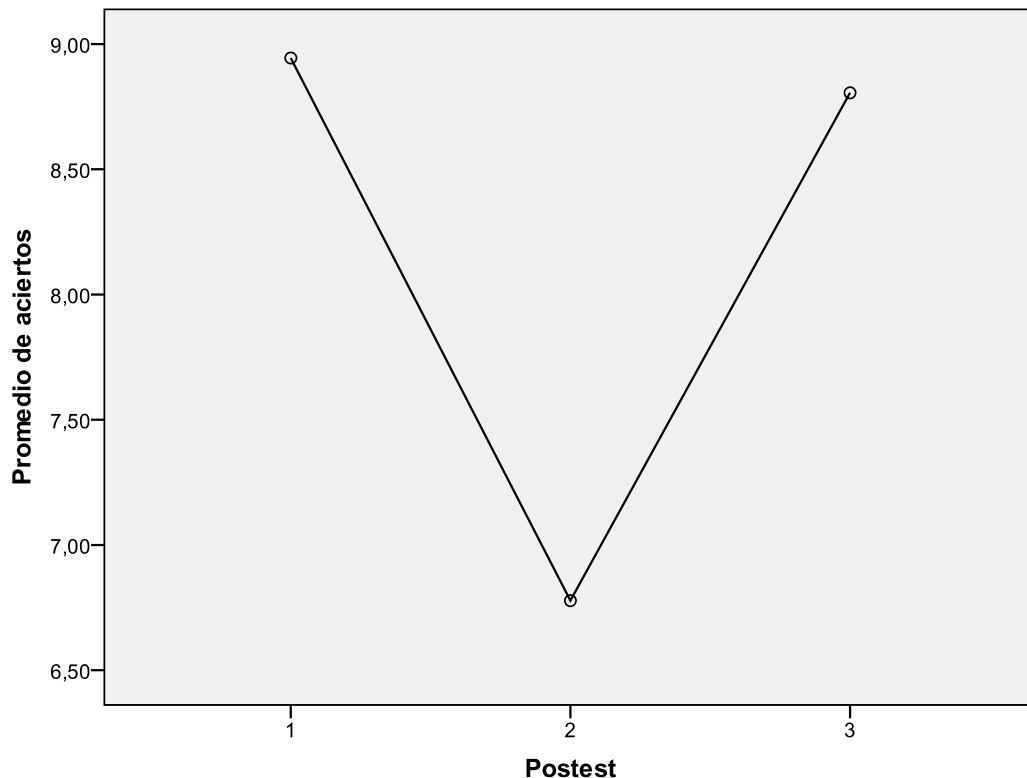


Figura 4.5. Gráfico de perfil del promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada postest

La prueba estadística (modelo lineal general) indica que la diferencia entre los promedios obtenidos en las tres pruebas es significativa con un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad es menor de 0,05: $p = 0,000$ (véanse los resultados de los cuatro estadísticos multivariados en la tabla 2.106, en el ANEXO xv). La comparación de los efectos principales nos permitirá saber entre los resultados de qué pares de postest la diferencia es significativa.

La comparación por pares (tabla 4.68) indica que entre los resultados del postest 1 y del 2, y entre los del 2 y del 3, la diferencia es significativa (se señala con un asterisco en la tabla) con un nivel de confianza superior al 95% ($p = 0,000$);

4. Resultados de esta investigación

y no lo es entre las medias del postest 1 y del 3 ($p = 1,000$) –cuyos resultados son bastante similares, como veíamos en la figura 4.5–.

Comparaciones por pares

Medida: MEASURE_1

(I) prueba	(J) prueba	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Postest 1	Postest 2	2,167*	,382	,000	1,091	3,243
	Postest 3	,139	,190	1,000	-,397	,675
Postest 2	Postest 1	-2,167*	,382	,000	-3,243	-1,091
	Postest 3	-2,028*	,274	,000	-2,799	-1,256
Postest 3	Postest 1	-,139	,190	1,000	-,675	,397
	Postest 2	2,028*	,274	,000	1,256	2,799

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 4.68. Comparación por pares de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada postest

En último lugar, estudiaremos en qué sección de los postest (redacción de oraciones, selección de ejemplos y selección de definiciones) los 12 sujetos han conseguido un mayor número de aciertos.

La tabla (4.69) y el gráfico (figura 4.6) siguientes muestran que el mayor número de aciertos se ha logrado en la parte de las pruebas dedicada a la selección de definiciones (9,06 aciertos), después en la de redacción de oraciones (8,08 aciertos) y, por último, en la de selección de ejemplos (7,39 aciertos).

Secciones del postest		
Oraciones Promedio (SD)	Ejemplos Promedio (SD)	Definiciones Promedio (SD)
8,08 (1,20)	7,39 (1,39)	9,06 (0,83)

Tabla 4.69. Promedio total de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los postest

De nuevo comprobamos que los promedios de aciertos más altos se consiguen en el ejercicio que exige menor esfuerzo: la selección de definiciones. En este sentido los resultados concuerdan con los obtenidos por el total de los 150 informantes, presentados en § 4.1.9.1 (véase la tabla 4.19).

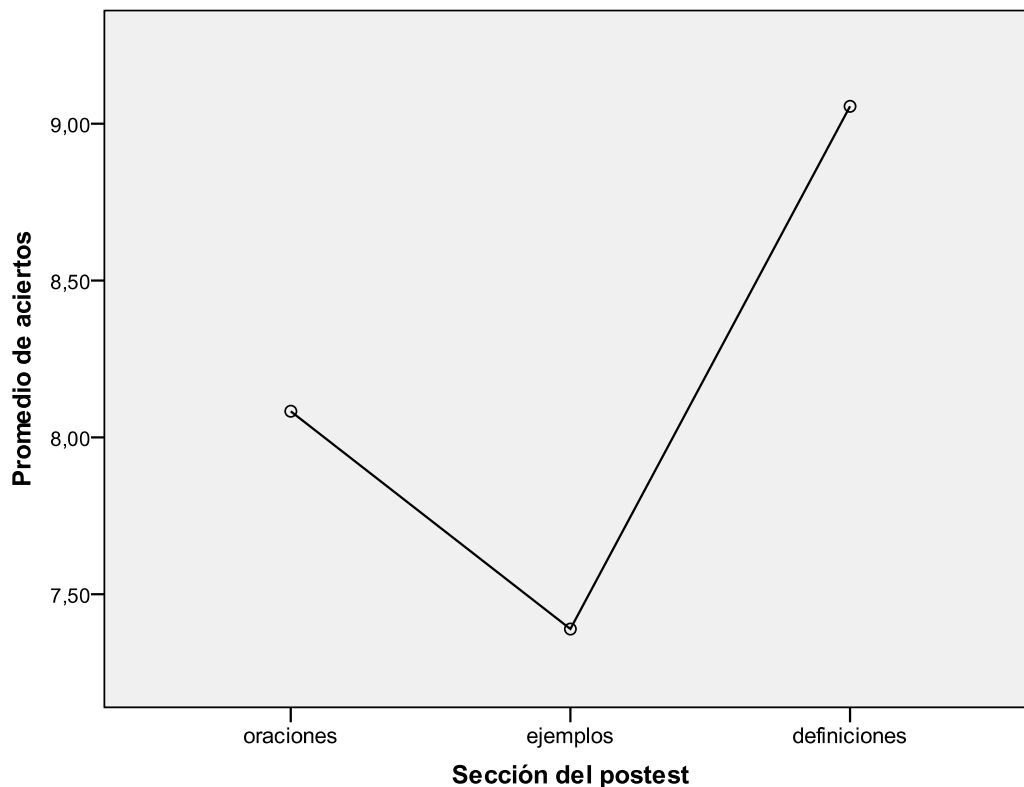


Figura 4.6. Gráfico de perfil del promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los postest

El modelo lineal general revela que la diferencia entre los promedios de aciertos del grupo de febrero de 2010 obtenidos en cada sección de los postest es significativa con un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad es menor de 0,05: $p = 0,000$ (véanse los resultados de los cuatro estadísticos multivariados en la tabla 2.109, en el ANEXO XV). El siguiente paso es saber entre los resultados de qué secciones se establece dicha diferencia.

La comparación por pares confirma que la diferencia entre la media de aciertos en el ejercicio de selección de definiciones y la media en los otros dos es significativa (señalada en la tabla 4.70 con un asterisco); es decir, los promedios de aciertos que no se diferencian desde el punto de vista estadístico son el de la actividad de escritura de oraciones y el del ejercicio de selección de ejemplos. Este resultado es el mismo que obtuvimos cuando analizamos los aciertos de los 150 informantes (§ 4.1.9.1, tablas 4.19 y 4.20); por lo tanto, comprobamos que la diferencia observada entre la selección de definiciones y las otras dos actividades es consistente a lo largo del tiempo, y que el aprendiz es capaz de realizar el ejercicio de selección de definiciones con más éxito en cualquier caso: después del

4. Resultados de esta investigación

entrenamiento, pasadas tres semanas sin tener contacto con la palabra estímulo y justo después de repasar el significado de las palabras.

Comparaciones por pares

Medida: MEASURE_1

(I) sección	(J) sección	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,694	,352	,222	-,297	1,686
	definiciones	-,972*	,294	,021	-1,802	-,142
ejemplos	oraciones	-,694	,352	,222	-1,686	,297
	definiciones	-1,667*	,239	,000	-2,341	-,992
definiciones	oraciones	,972*	,294	,021	,142	1,802
	ejemplos	1,667*	,239	,000	,992	2,341

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Tabla 4.70. Comparación por pares de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los postest

Y el resultado es el mismo si comparamos el promedio de los aciertos logrados en las tres secciones de cada postest por separado (tabla 4.71): en todos ellos el mayor número de aciertos se da en la sección de selección de definiciones.

	Secciones del postest		
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones
Postest 1 (n = 12)	9,08	8,25	9,50
Postest 2 (n = 12)	6,83	5,50	8,00
Postest 3 (n = 12)	8,33	8,42	9,67

Tabla 4.71. Promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los tres postest

Para saber si la diferencia entre estas medias es significativa hemos aplicado el modelo ANOVA de dos factores: (1) el factor 1 es la prueba: postest 1, postest 2 y postest 3; y (2) el factor 2 es la sección del postest: redacción de oraciones, selección de ejemplos y selección de definiciones; cada uno de los factores con tres niveles (en el primero son los tres postest y en el segundo, las tres secciones de cada prueba).

Comparaciones por pares

Medida: MEASURE_1

prueba	(I) sección	(J) sección	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
						Límite inferior	Límite superior
Postest 1	oraciones	ejemplos	,833	,441	,256	-,410	2,077
		definiciones	-,417	,398	,953	-1,539	,706
	ejemplos	oraciones	-,833	,441	,256	-2,077	,410
		definiciones	-1,250	,538	,121	-2,768	,268
	definiciones	oraciones	,417	,398	,953	-,706	1,539
		ejemplos	1,250	,538	,121	-,268	2,768
Postest 2	oraciones	ejemplos	1,333	,721	,275	-,701	3,367
		definiciones	-1,167*	,405	,045	-2,309	-,024
	ejemplos	oraciones	-1,333	,721	,275	-3,367	,701
		definiciones	-2,500*	,529	,002	-3,993	-1,007
	definiciones	oraciones	1,167*	,405	,045	,024	2,309
		ejemplos	2,500*	,529	,002	1,007	3,993
Postest 3	oraciones	ejemplos	-,083	,434	1,000	-1,309	1,142
		definiciones	-1,333*	,333	,006	-2,273	-,393
	ejemplos	oraciones	,083	,434	1,000	-1,142	1,309
		definiciones	-1,250*	,329	,009	-2,177	-,323
	definiciones	oraciones	1,333*	,333	,006	,393	2,273
		ejemplos	1,250*	,329	,009	,323	2,177

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Tabla 4.72. Comparación por pares de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los tres postest

El resultado, como muestra la tabla anterior (4.72), es que en el postest 1, la diferencia de las medias alcanzadas en cada sección no es significativa; sin embargo, en los postest 2 y 3, lo es de la misma forma que cuando analizamos los resultados de este grupo de febrero de 2010 completo y de la muestra total (§ 4.1.9.1); es decir, la diferencia entre la media de aciertos obtenidos en la actividad de selección de definiciones y la de los otros dos tipos de actividades es significativa con un nivel de confianza del 95%, pues la probabilidad de error es menor de 0,05 (se señala en la tabla con un asterisco). La tendencia general, como vemos, es que los sujetos consiguen un número de aciertos significativamente mayor en la prueba de selección de definiciones.

4.3. COMENTARIO DE LOS RESULTADOS Y COMPARACIÓN CON INVESTIGACIONES PRECEDENTES

Antes de proceder a la comparación de los resultados obtenidos con los de investigaciones precedentes, los recopilaremos y comentaremos brevemente.

La actividad de entrenamiento que ha resultado más eficaz ha sido la redacción de oraciones (8,77 aciertos sobre 10), seguida de la selección de ejemplos (8,10 aciertos) y, por último, la selección de definiciones (7,54 aciertos). Desde el punto de vista estadístico, la diferencia es significativa entre los resultados de la primera (la de escritura) y los de las otras dos actividades (las de selección).

El promedio de aciertos de los hombres ha sido 8,16 y el de las mujeres, 8,15. Según la procedencia escolar preuniversitaria, los alumnos de la escuela pública consiguieron 8,31 aciertos; los de la privada, 8,06, y los que estudiaron en ambos tipos de institución, 7,90 aciertos. Si analizamos la procedencia escolar completa –teniendo en cuenta que estudian en una universidad privada–, los que se han formado en los dos tipos de instituciones obtuvieron 8,21 aciertos y los que asistieron solo a centros privados, 8,06.

Según el nivel sociocultural, los sujetos de nivel medio bajo lograron 9 aciertos sobre 10; los de nivel medio alto, 8,32 y los de nivel medio, 7,79 aciertos. Si tenemos en cuenta el número de lenguas que hablan los sujetos, además de la L1 y del español, el resultado de los que dominan una o dos más ha sido de 8,35 aciertos; y el de los que no hablan ninguna otra más, 8,13.

Si tenemos en cuenta el número de años de estudio de español, los que lo han estudiado más de nueve, lograron 8,46 aciertos; los que lo llevan estudiando hasta seis años, 8,13; y los que llevan de siete a ocho años de estudio, 8,01 aciertos. En cuanto al contexto previo de aprendizaje, los sujetos que han estudiado español donde es lengua de comunicación, consiguieron 8,40 aciertos; y los que solo lo han aprendido en un contexto de lengua extranjera, 8,12.

Según el interés y la motivación, de mejor a peor promedio, los grupos se ordenan así: 8,92 aciertos los que tienen motivos personales y culturales; 8,50, aquellos con intereses profesionales, personales y culturales; 8,41, los de motivos profesionales y culturales; 8,40, los sujetos con intereses profesionales y personales; 8,10, aquellos con motivos profesionales; 7,79 aciertos, los que indicaron solo motivos personales y, por último, 7,76, los informantes con intereses culturales. Si agrupamos la motivación por tipos, entonces, los sujetos con motivación instrumental e integradora, obtuvieron 8,42 aciertos; aquellos con

motivación instrumental, 8,10; y los informantes con motivación integradora, 7,92 aciertos.

Estadísticamente, entre los resultados anteriores, que corresponden a las variables *sexo*, la *procedencia escolar*, el *dominio de otras lenguas*, los *años de estudio de español*, el *contexto previo de aprendizaje*, y el *interés y la motivación* de los sujetos, no hay diferencias significativas con un nivel de confianza del 95%. Sí que se da una diferencia significativa, pero con menor índice de confianza, entre dos grupos de los establecidos con la variable *nivel sociocultural*, pero dada la diferencia del tamaño muestral que existe no conviene extrapolar los resultados ni hacer generalizaciones.

En último lugar, según la categoría gramatical de las palabras estímulo, en las de la categoría *adverbio* se han registrado 8,53 aciertos; en el *adjetivo*, 8,28; en el *verbo*, 8,23; y en el *nombre*, 7,93. Entre el resultado obtenido en el *adverbio* y en el *nombre*, la diferencia es significativa, aunque el índice de confianza (entre 91-93%) es un poco menor que el que hemos establecido (95%), pero sigue siendo elevado.

Por otro lado, los resultados del análisis de cada una de las variables en relación con la actividad de entrenamiento (§ 4.1.10) nos han permitido comprobar que en todos los casos (menos con la variable *interés y motivación*, en concreto, en el subgrupo entrenado con la selección de definiciones) las variables no marcan diferencias significativas (con el 95% de confianza) en ninguno de los grupos de informantes establecidos según la actividad de entrenamiento; es decir, los resultados de cada grupo son similares a los obtenidos con la muestra completa.

Las actividades de entrenamiento tienen el mismo efecto en los diferentes subgrupos de las variables *sexo* (§ 4.1.10.1), *procedencia escolar* (no en el caso de la preuniversitaria) (§ 4.1.10.2), *años de estudio de español* (§ 4.1.10.5) y *contexto previo de aprendizaje* (§ 4.1.10.6), que cuando analizamos el grupo completo: los que se han entrenado con la redacción de oraciones obtienen mejores resultados, después los que han practicado con la selección de ejemplos y, por último, los entrenados con la selección de definiciones.

En todas las categorías gramaticales (§ 4.1.10.8) las puntuaciones son mayores cuando el entrenamiento ha sido la redacción de oraciones, después cuando se ha practicado con la selección de ejemplos y, por último, con la de definiciones.

En el nivel sociocultural (§ 4.1.10.3), en los subgrupos de nivel medio alto y medio también se observa el mismo orden de eficacia de los entrenamientos; pero en el medio bajo, la eficacia de las actividades de selección cambia de orden; esto mismo ocurre en el subgrupo de sujetos que habla otra segunda lengua además del español, dentro de la variable *dominio de otras lenguas* (§ 4.1.10.4); y también en algunos de los subgrupos en la variable *interés y motivación* (§ 4.1.10.7) cuando se establecen siete grupos, y en los sujetos con motivación instrumental, cuando se trata del análisis de los tres tipos de motivación.

Como estamos viendo, en algunos casos la selección de definiciones resulta más eficaz que la selección de ejemplos; lo que no varía es la redacción de oraciones como la actividad de entrenamiento más útil a la hora de aprender nuevas palabras. Solo se nos ha dado una excepción: en la variable *procedencia escolar preuniversitaria* (§ 4.1.10.2), el subgrupo de sujetos que se formó en escuelas públicas y privadas y que se entrenó con la selección de ejemplos obtuvo 8,52 aciertos, frente a los 8,5 que consiguió el que practicó con la redacción de oraciones. De todos modos, la diferencia entre estas dos puntuaciones es mínima y no invalida la tendencia general que hemos observado en el resto de las variables.

En tercer lugar, con los resultados del grupo de informantes de febrero de 2010 (§ 4.2) hemos ampliado el análisis al efecto de las actividades de entrenamiento a largo plazo, si bien nuestro objetivo primordial es medir el efecto cognitivo inmediato del procesamiento de nuevas unidades léxicas con los tres tipos de tarea. Pues bien, los resultados de este grupo de 12 estudiantes tres semanas después de realizar el postest 1 indican que, como era de esperar, el número de palabras que recuerdan es menor que en la primera prueba (téngase en cuenta que, al tratarse de pseudopalabras podemos asegurar que no ha habido contacto alguno con ellas durante las tres semanas que han transcurrido entre las dos pruebas): 8,94 y 6,78 aciertos, respectivamente. El efecto de la redacción de oraciones es el que más perdura en el tiempo, y son los aciertos de los sujetos entrenados con los ejercicios de selección los que más disminuyen en el segundo postest, mientras que los de los informantes que practicaron con la escritura se mantienen prácticamente al mismo nivel que en el postest 1. Y, como en el grupo completo, en la sección del postest en la que se trabaja con la selección de definiciones es en la que el número de aciertos es mayor.

Tal y como ya adelantamos en el capítulo dedicado al estado de la cuestión (§ 2), son numerosas las investigaciones sobre la incorporación de nuevas palabras al léxico mental del aprendiz de una lengua, sea esta su L1 o una L2; sin embargo, no en todos los trabajos se emplean las mismas variables de estudio ni la misma tipología de actividades que sirve como forma de instrucción o aprendizaje, con lo cual no siempre es posible establecer una comparación entre los resultados que aportan.

La variable principal de nuestro experimento es la *actividad de entrenamiento*, al igual que en el de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), que realizaron con hablantes de inglés como L1, y en ambos casos se emplean los mismos tres ejercicios: la selección de definiciones, la selección de ejemplos y la redacción de oraciones. En los trabajos de Matanzo Vicens (1991; 1999) y Reyes Díaz (1995), en el campo del español como L1, también se utilizaron esas mismas actividades de aprendizaje, pero se introdujo la variable *número de exposiciones* que son necesarias para que el aprendiz incorpore la palabra al léxico; y lo mismo, ya en el ámbito del español como L2, en el experimento de Benítez Pérez, Andión Herrero y Fernández López (1996), en el de Ferrer Corredor (2011) y en nuestro estudio piloto (San Mateo Valdehita, 2005). Consideramos que en todos los experimentos se está midiendo lo mismo: la efectividad de una determinada tarea para la retención de la nueva palabra, si bien en el segundo grupo de trabajos, se añade el número de exposiciones necesarias.

Según los resultados que hemos obtenido en este estudio, la actividad más efectiva es la redacción de oraciones (8,77 aciertos sobre 10), seguida de la selección de ejemplos (8,10 aciertos) y, en tercer lugar, la selección de definiciones (7,54 aciertos). Resultados que coinciden totalmente con los del trabajo de Coomber, Ramstad y Sheets (§ 2.1.1). Por otro lado, en el posttest de ambos experimentos se utilizan ejercicios de los tres mismos tipos que se emplearon como entrenamiento y los resultados también concuerdan: el mayor número de aciertos se da en la sección del posttest dedicada a la selección de definiciones, y en las tres partes del posttest sobresa le el grupo de sujetos que se ha entrenado con la redacción de oraciones.

En los estudios realizados por Matanzo Vicens (§ 2.1.2.1) y Reyes Díaz (§ 2.1.2.2) con estudiantes de español como L1, el ejercicio más eficaz fue también la redacción de oraciones: los sujetos que lo utilizaron precisaron un menor número de exposiciones a la palabra estímulo para incorporarla al léxico mental; en segundo lugar, fue más eficaz la selección de definiciones y, por último, la selección

de ejemplos. Por lo tanto, nuestros resultados solo coinciden con estos con respecto a la actividad más eficaz, ya que el orden de las otras dos se ha invertido. También coinciden con los de Reyes Díaz en que la diferencia entre la redacción de oraciones y las actividades de selección es significativa desde el punto de vista estadístico; pero no lo es entre los ejercicios de selección de definiciones y de ejemplos (Matanzo Vicens no realiza pruebas estadísticas, así que no hay datos al respecto).

En nuestra investigación piloto (San Mateo Valdehita, 2005) llevada a cabo con aprendices de español como L2, el orden de eficacia de las tres tareas fue: selección de definiciones, redacción de oraciones y, en tercer lugar, selección de ejemplos (§ 2.2.2.5.1). También la selección de definiciones se presenta como el ejercicio más eficaz en los resultados (no definitivos) que se han publicado del estudio de la Universidad de Alcalá (Benítez Pérez, 2003); después el más eficaz es la selección de ejemplos y, el tercero, la redacción de oraciones (§ 2.2.2.1). En el estudio de Ferrer Corredor (§ 2.2.2.5.2), la actividad con la que se incorporaron más palabras fue la selección de definiciones; si bien, en una prueba final de verificación, el grupo que demostró haber aprendido más palabras fue el que había practicado con la escritura de oraciones.

Así pues, comprobamos que hay una gran disparidad de resultados en cuanto a la eficacia de las tres actividades propuestas. Esta es una de las razones que nos llevó a plantear la investigación actual con un número mayor de informantes (150 exactamente), con el fin de llegar a una conclusión más sólida. En los experimentos previos en L2, sobre todo en el de Ferrer Corredor (en el grupo principal, el de Virginia) y en nuestro estudio piloto, el tamaño de la muestra es muy reducido, al estar constituida solo por 23 sujetos; del trabajo de Alcalá no tenemos el número exacto de participantes. Consideramos que ese número de informantes es insuficiente para poder generalizar las conclusiones extraídas de los experimentos realizados con ellos, sobre todo, teniendo en cuenta que se está comparando la eficacia de tres actividades, por lo que hay que dividir al grupo en tres, ya que cada uno debe practicar con una de dichas tareas. Así que los resultados provendrán solo de seis o siete sujetos.

En el resto de los trabajos relacionados con el aprendizaje de léxico en segunda lengua, ya sea inglés o español, que hemos incluido en el Estado de la cuestión (§ 2) no se ha comparado la efectividad de las mismas tres actividades

propuestas por Coomber, Ramstad y Sheets (1986), pero sí se ha incluido una de ellas: la de la escritura, que es la que se supone que da mejores resultados, por requerir más esfuerzo cognitivo, mayor nivel de procesamiento y mayor participación o compromiso por parte del sujeto. Así que lo que examinaremos ahora es si esta tarea, en comparación con otras propuestas, es más o menos efectiva en la incorporación de nuevas unidades al léxico mental del aprendiz de una L2.

Los resultados de las investigaciones con estudiantes de inglés como L2 que llevan a cabo Hulstijn y Laufer (§ 2.2.1.1), en colaboración y de manera individual, apoyan la hipótesis de la efectividad de la tarea de escritura, ya sea de oraciones aisladas o de una redacción, frente a actividades de comprensión lectora (responder preguntas sobre un texto) o de buscar las palabras desconocidas de un texto en el diccionario; y ejercicios de completar huecos en un texto o en oraciones con las palabras estímulo. Estas actividades de rellenar huecos son menos efectivas que las de escritura propiamente dichas, pero más eficaces que las de comprensión lectora o las de buscar las palabras desconocidas en el diccionario.

En los estudios de Hulstijn y Laufer los participantes que trabajaron con la escritura de oraciones demuestran haber aprendido más palabras inmediatamente después de haber realizado la actividad y, en general, salvo en un experimento (véase el tercer estudio de Laufer en § 2.2.1.1), esa ventaja se mantiene en una segunda prueba realizada una o dos semanas después. Las tareas productivas centradas en el trabajo con las palabras –ya sea escribir oraciones con ellas o incorporarlas en una redacción, ya sea emplearlas para completar un texto dado– son, por lo tanto, las que resultan más eficaces.

Los resultados del segundo posttest de nuestro experimento, realizado con el grupo de febrero de 2010, tres semanas después del primero, coinciden con los de Hulstijn y Laufer: el grupo que se ha entrenado con la redacción de oraciones es el que más palabras recuerda; e incluso es casi el mismo número de palabras que en el posttest realizado inmediatamente después del entrenamiento, a pesar de no haber tenido contacto con las palabras estímulo entre las dos sesiones de trabajo (§ 4.2), algo que podemos asegurar pues se trata de pseudopalabras.

En la réplica que lleva a cabo Keating (§ 2.2.2.3) de uno de los experimentos de Hulstijn y Laufer (2001), realizado ahora con estudiantes principiantes de español como L2, el entrenamiento más eficaz es, de nuevo, la escritura de oraciones con las palabras estímulo. Su conclusión es “that using the target words

productively in original contexts is more beneficial than reading glossed words for basic comprehension” (Keating, 2008: 381)², pues son los alumnos entrenados con la redacción de oraciones los que más puntuación obtienen tanto en el ejercicio en el que deben traducir las palabras a la L2 como en el que deben escribir el significado de las mismas en su L1, en este caso, inglés.

En el experimento de Keating, en el posttest realizado dos semanas después, ocurre lo mismo que en el tercer estudio de Laufer antes comentado, los sujetos que escribieron oraciones quedan en segundo lugar; los que más aciertos consiguen son los que previamente completaron los huecos del texto y después respondieron a las preguntas de comprensión lectora. En cualquier caso, lo que se pone en evidencia es que la actividad de comprensión lectora es la menos eficaz. De todas formas, no hay que olvidar que si el propósito es evaluar el efecto cognitivo de una tarea, el momento de hacerlo es tras la actividad, como indica Hulstijn (2001, nota 20; 2003: 372), y no varios días después.

En el experimento en el que Webb (§ 2.2.1.2) compara la efectividad de una tarea de lectura (leer tres oraciones) y la de escribir una oración con la palabra estímulo, controlando el tiempo asignado a cada una, los resultados fueron mejores cuando los sujetos habían practicado con la escritura.

Y en la misma línea están los resultados del trabajo de Pichette, De Serres y Lafontaine (§ 2.2.1.5): es más efectivo el ejercicio de escribir tres oraciones con la palabra estímulo dada que leer tres oraciones en las que aparezca esta.

En el estudio de Browne (§ 2.2.1.3) también el ejercicio que consiste en escribir dos oraciones con las palabras estímulo, y sin modelo alguno, es el que da mejores resultados, frente a un ejercicio de lectura, actividades como crucigramas y relación de palabras, o escribir dos oraciones contando con un modelo como ejemplo.

Por último, en la comparación que realiza Agustín Llach (§ 2.2.2.4) los resultados son similares: la actividad más eficaz es la redacción de oraciones con las palabras presentadas en una lista bilingüe, frente a la lectura de un texto con preguntas de comprensión lectora o con preguntas relacionadas con las palabras estímulo que aparecen glosadas en el margen.

² Traducción (nuestra): que usar las palabras meta productivamente en contextos originales es más beneficioso que la lectura de palabras glosadas para la comprensión básica.

Los resultados de todas estas investigaciones llegan a la misma conclusión: el ejercicio que incluye la escritura de una oración o un texto con la palabra estímulo es el más eficaz para retener nuevas palabras de la L2. Sin embargo, hay otros estudios, cuyos resultados son diferentes, entre ellos se encuentran los de Folse (2006) y Barcroft (2004a).

Folse (§ 2.2.1.4) compara tres tareas en las que se emplea la escritura: un ejercicio de huecos, tres ejercicios de huecos y escribir una oración con cada palabra estímulo, y concluye que es más eficaz realizar tres ejercicios que escribir una oración, porque el aprendiz se expone a la palabra y trabaja con ella un mayor número de veces, gracias a lo cual luego es capaz de recordarla. Para comprobar que realmente es más eficaz el ejercicio que propone Folse habría que igualar el número de exposiciones en la actividad de escritura y en la de rellenar huecos para asegurarse de que la variable de estudio es realmente el tipo de actividad y no los contactos con la palabra.

Por su parte, Barcroft (§ 2.2.2.2) compara la simple observación de la palabra escrita asociada a la imagen del objeto que representa con la escritura de una oración que incluya la palabra estímulo tras la observación anterior; y concluye que la primera actividad es más efectiva, porque la escritura de la oración tiene un efecto inhibitor del aprendizaje de nuevo vocabulario. La elaboración semántica y la producción de *output* dificultan el aprendizaje de la forma de las nuevas palabras, pues consumen recursos que podrían utilizarse para procesar dicha información.

En definitiva, podemos concluir que en las comparaciones entre actividades de comprensión lectora y de redacción, estas últimas resultan siempre más eficaces que las primeras en relación con la retención de nuevas palabras; en segundo lugar, son más eficaces los ejercicios en los que se precisa completar una serie de huecos con las palabras estímulo que los de comprensión lectora. En cuanto a la efectividad de la escritura, no en todos los casos resulta la más eficaz, como acabamos de decir. Creemos que en el trabajo de Folse (2006) habría que igualar el número de exposiciones para llegar a una conclusión más fiable, pues es obvio que un número mayor de contactos con una nueva unidad léxica puede facilitar su retención y aprendizaje; y en el de Barcroft (2004a) puede que el nivel de la L2 tenga que ver con el efecto inhibitor que asocia con la escritura en general.

A continuación, seguiremos con la comparación de los resultados aportados por el resto de variables estudiadas, si bien la mayor parte de los estudios

realizados en este ámbito no tienen en cuenta variables personales y sociales relacionadas con los informantes, o los grupos que se establecen en cada variable no coinciden, por lo que la comparación no siempre es posible.

Los resultados de las tres variables sociales que emplea Matanzo Vicens (§ 2.1.2.1) –*sexo, procedencia escolar y nivel sociocultural*– indican que ninguna de ellas es determinante en el aprendizaje de vocabulario, pues apenas hay diferencias entre los promedios obtenidos (la autora no aporta datos estadísticos).

Sin embargo, la variable *sexo* en el estudio de Reyes Díaz (§ 2.1.2.2) sí que lo es teniendo en cuenta los datos globales (de los 254 informantes) y son las mujeres las que mejor puntuación consiguen; pero la diferencia deja de ser significativa en el grupo que cursa COU. Y la variable *nivel sociocultural* no ofrece diferencias significativas; aunque a medida que el nivel aumenta, los estudiantes necesitan menos exposiciones para incorporar las palabras.

En la investigación de Ferrer Corredor (§ 2.2.2.5.2) en los resultados de la variable *sexo* apenas hay diferencia entre hombres y mujeres; y lo mismo sucede con la variable *número de años de estudio de español*.

En nuestro estudio piloto (§ 2.2.2.5.1), las diferencias de los resultados de las variables *sexo, nivel sociocultural, número de años de estudio de español e interés y motivación* tampoco fueron significativas.

Esos resultados coinciden con los obtenidos en la presente investigación, donde ni el *sexo*, la *procedencia escolar*, el *número de años de estudio de español*, ni el *interés y motivación* de los sujetos han resultado ser factores determinantes en el aprendizaje de nuevas palabras. Solo se ha dado una diferencia significativa en la variable *nivel sociocultural*, entre los resultados del grupo de nivel medio y los del medio bajo (§ 4.1.3), pero el número de informantes que forman el grupo de este último nivel no es suficiente como para poder generalizar la influencia de la variable.

En cuanto a la variable *categoría gramatical* de la palabra, los resultados difieren de unos trabajos a otros. En los experimentos llevados a cabo en español como L1 por Matanzo Vicens y Reyes Díaz, las categorías con mejores resultados son las nominales (*nombre y adjetivo*), mientras que en el estudio actual y en el piloto, y en el trabajo de Ferrer Corredor, donde los informantes son estudiantes de español como L2, ha sido el *adverbio*, es decir, la categoría invariable. Con lo cual parece establecerse una diferencia entre la incorporación de las categorías gramaticales en la L1 y en la L2.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En esta tesis hemos estudiado la efectividad de tres tipos de ejercicios que frecuentemente se utilizan en el ámbito de las segundas lenguas para aprender nuevas palabras; son (1) la selección de la definición correcta que corresponde a la palabra estímulo, (2) el trabajo con ejemplos en los que se emplea un equivalente semántico de la unidad léxica que se debe aprender (selección de ejemplos) y (3) la redacción de oraciones que respondan a la pregunta planteada y en las que se incluya la palabra estímulo. La primera conclusión que se desprende de los resultados obtenidos es que las tres actividades son eficaces en este sentido, pues el promedio general de aciertos supera el 8 sobre 10.

Veamos ahora si es posible ratificar nuestras hipótesis de trabajo y las conclusiones que podemos extraer de cada una de ellas. Las dos primeras hipótesis que nos planteamos tienen que ver con la relación entre la *actividad de entrenamiento* usada para aprender nuevas palabras y la incorporación de estas al léxico mental, y la escala de eficacia de dichas actividades. Eran estas:

(1) Existe relación entre la variable *actividad de entrenamiento* empleada para aprender nuevas palabras y la incorporación de estas al léxico mental.

(2) En una escala de mayor a menor rango de eficacia, las actividades de entrenamiento se ordenan de la siguiente manera: redacción de oraciones, selección de definiciones y selección de ejemplos.

El análisis estadístico de los resultados alcanzados según la actividad de entrenamiento que han utilizado los sujetos confirma la primera hipótesis y, en parte, la segunda.

La diferencia entre los promedios conseguidos por cada grupo de informantes entrenados con tareas diferentes es significativa desde el punto de vista estadístico; es decir, que la actividad de entrenamiento supone un factor diferenciador en el aprendizaje de nuevas palabras y la incorporación de estas al léxico mental. Este dato confirma nuestra primera hipótesis.

El grupo entrenado con la actividad de redacción de oraciones es el que mejor puntuación ha logrado (8,77 aciertos), después el que ha practicado con la selección de ejemplos (8,10) y, en tercer lugar, el que ha realizado el ejercicio de selección de definiciones (7,54). Según las pruebas estadísticas que nos permiten comparar los resultados por pares, la diferencia es significativa, con un nivel de confianza muy elevado (99%), entre los resultados del grupo entrenado con la escritura y los del grupo entrenado con la selección de definiciones, y también es significativa la diferencia entre los resultados del grupo entrenado con la escritura y los del que practicó con la selección de ejemplos, aunque con un nivel de confianza un poco menor (90%).

La actividad de entrenamiento más eficaz es la redacción de oraciones, como planteábamos en la segunda hipótesis. La segunda más eficaz es la selección de ejemplos y la tercera, la selección de definiciones. El orden de eficacia no es el que propusimos en la hipótesis (que había sido formulada a partir de los resultados de los estudios previos), de ahí que digamos que solo se ratifica en parte; tampoco hay que olvidar que la diferencia entre los promedios obtenidos por los sujetos entrenados con las actividades de selección no es significativa según las pruebas estadísticas.

En realidad, el rango de eficacia de los ejercicios de entrenamientos está en total acuerdo con las teorías de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972) y la profundidad de análisis, y del nivel de participación o compromiso de Hulstijn y Laufer (2001), según las cuales cuanto mayores sean esos niveles mayor será la retención de información.

La tercera hipótesis:

(3) No existe relación entre la variable sexo y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental

se confirma en nuestro experimento. La diferencia de aciertos de hombres y mujeres es de una centésima (8,16 y 8,15, respectivamente) y, lógicamente, las pruebas estadísticas corroboran que esa diferencia no es significativa.

Según la cuarta hipótesis:

(4) No existe relación entre la variable *procedencia escolar* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental

y así lo ratifican nuestros resultados, los cuales indican que la diferencia entre los promedios de aciertos no es significativa. Si tenemos en cuenta la formación preuniversitaria de los estudiantes, son los procedentes del sistema público los que mejor puntuación consiguen (8,31 aciertos, frente a 8,06 de los de la privada y 7,90 de los que se formaron en ambos sistemas); y teniendo en cuenta su formación completa, incluida la universitaria, el mejor resultado es el de los alumnos que han estudiado en centros públicos y privados (8,21 aciertos, frente a los 8,06 de los que asistieron solo a instituciones privadas).

La quinta hipótesis:

(5) No existe relación entre la variable *nivel sociocultural* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental

se ha confirmado solo en parte, ya que según el análisis estadístico la diferencia de los resultados obtenidos por los sujetos de dos de los niveles socioculturales establecidos (el medio y el medio bajo) es significativa, si bien el nivel de confianza es del 93%.

Los sujetos de nivel medio bajo son los que incorporaron un mayor número de palabras (9 aciertos), y los de nivel medio (7,79 aciertos), los que menos. El problema que se plantea aquí para generalizar estos resultados es la diferencia de tamaño muestral de los grupos de informantes, al ser el de nivel medio bajo muy inferior a los otros dos.

Así que, aunque la conclusión que podríamos extraer es que el nivel sociocultural es un factor determinante, consideramos que los resultados alcanzados no son suficientes para rechazar la quinta hipótesis por dos razones: la primera, porque hay una gran diferencia entre el tamaño de los grupos y la segunda, porque la diferencia entre los promedios no llega a ser significativa con un índice de confianza del 95%, que es el que se suele emplear, y solo se da entre dos de los grupos (niveles medio y medio bajo).

Los resultados de la variable *dominio de otras lenguas* indican que apenas hay diferencia entre los informantes que hablan, al menos, otra segunda lengua además de español (8,35 aciertos) y los que no (8,13 aciertos) a la hora de ampliar el vocabulario; y la prueba estadística confirma que dicha diferencia no es significativa. Por lo tanto, no se ratifica la sexta hipótesis planteada:

(6) Existe relación entre la variable *dominio de otras lenguas* y la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental.

El análisis del promedio de aciertos según la variable *años de estudio de español* confirma la séptima hipótesis:

(7) No existe relación entre la variable *años de estudio de español* y la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental.

Los mejores resultados los ha obtenido el grupo que lleva más años estudiando español (más de nueve): 8,46 aciertos, frente a 8,01 de los que llevan de siete a ocho años, y 8,13 de los que llevan hasta seis años; pero no son significativamente diferentes respecto a los otros dos grupos.

En relación con la octava hipótesis:

(8) Existe relación entre la variable *contexto previo de aprendizaje* y la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental,

si bien los resultados de los informantes que han practicado la L2 en un contexto de inmersión son mejores (8,40 aciertos) que los de aquellos que no han tenido esa oportunidad (8,12), la diferencia no es significativa, desde el punto de vista estadístico; por lo tanto, al igual que la sexta hipótesis, la octava tampoco queda ratificada.

La diferencia entre los promedios logrados tanto cuando hemos analizado la variable *interés y motivación* teniendo en cuenta los motivos profesionales, personales y culturales (que combinados entre sí dan lugar a siete grupos) como cuando los hemos agrupado según el tipo de motivación: instrumental, extrínseca e integradora no ha sido en ningún caso significativa, desde el punto de vista estadístico. Con lo cual, confirmamos la novena hipótesis:

(9) No existe relación entre la variable *interés y motivación para aprender español* y la incorporación de nuevas palabras al léxico mental.

En el primer análisis, los sujetos con mayor número de aciertos fueron los que indicaron un interés personal y cultural para estudiar la L2 (8,92 aciertos); después, los que tenían interés de tipo profesional, personal y cultural (8,50 aciertos); en tercer y cuarto lugar, los estudiantes con motivos profesionales y culturales (8,41 aciertos) y con motivos profesionales y personales (8,40 aciertos); y los últimos lugares los ocupan aquellos con intereses solo culturales (7,76 aciertos) y solo personales (7,79 aciertos).

Más interesante y, sobre todo, más fiable es el segundo análisis, ya que el tamaño de los tres grupos es amplio. Aquí los informantes con motivación instrumental e integradora son los que mayor número de aciertos han logrado (8,42); después, los de motivación solo instrumental (8,10), y los que menos, los de motivación integradora (7,92); pero, como dijimos antes, las pruebas estadísticas indican que la diferencia entre estos tres promedios no es significativa.

La conclusión que podemos extraer es que si existe motivación, sea del tipo de sea, influirá positivamente en el aprendizaje, como podemos deducir de las altas puntuaciones obtenidas por los tres grupos de este experimento (la más baja está muy cerca del 8 sobre 10). Habría que comprobar si la falta de motivación o el bajo nivel de motivación produce el resultado contrario, que en nuestro caso se traduciría en un menor número de aciertos, es decir, menos palabras incorporadas al léxico mental.

Los sujetos que conforman nuestra muestra han elegido libremente estudiar la L2 y han optado por la experiencia en la que conviven con hablantes nativos de dicha lengua, de lo cual podemos deducir que su motivación es alta en todos los casos. Un aspecto más que confiere homogeneidad al grupo de informantes.

Al igual que la quinta hipótesis, la décima:

(10) No existe relación entre la variable *categoría gramatical de la palabra* y su incorporación al léxico mental

solo la hemos confirmado en parte. Los promedios de los aciertos según la categoría gramatical de las palabras estímulo son muy similares: 8,53 en el *adverbio*, 8,28 en el *adjetivo*, 8,23 en el *verbo* y 7,93 en el *nombre*. La estadística indica que la diferencia es significativa, con un nivel de confianza que va el 91 al

93% (dependiendo de la prueba que apliquemos), entre los resultados en las categorías *nombre* y *adverbio*. Pero, si somos estrictos al aplicar el índice de confianza establecido (95%), la diferencia no es significativa y entonces se ratifica la hipótesis planteada. En cualquier caso, la diferencia solo sería significativa entre esas dos categorías: una invariable, el *adverbio*, y otra, el *nombre*, que sí varía y que concuerda en género y número con el resto de los elementos que lo acompañan (artículos, demostrativos, adjetivos, etc.).

En definitiva, podemos concluir que hay una relación entre la actividad de entrenamiento empleada para aprender nuevas palabras (según enunciamos en la primera hipótesis), y que en una escala de mayor a menor rango de eficacia, las actividades de entrenamiento se ordenan así: redacción de oraciones, selección de ejemplos y selección de definiciones, siendo significativa la diferencia entre el efecto de la primera actividad y las otras dos. La segunda hipótesis, planteada a partir de los resultados ofrecidos por las investigaciones anteriores de Puerto Rico y Las Palmas y nuestro propio experimento piloto, solo se confirma a medias, pero los resultados se corresponden con la teoría de los niveles de profundidad de procesamiento de Craik y Lockhart (1972) y la del nivel de participación o compromiso de Hulstijn y Laufer (2001); y con los resultados del experimento realizado en L1 por Coomber, Ramstad y Sheets (1986).

En cuanto a las variables personales y sociales de los sujetos (desde la tercera hipótesis hasta la novena), el *sexo*, la *procedencia escolar* (preuniversitaria y total), el *dominio de otras lenguas*, el número de *años de estudio de español*, el *contexto previo de aprendizaje* y la variable *interés y motivación* no son factores influyentes en la incorporación de palabras al lexicón mental (se confirman las hipótesis 3, 4, 7 y 9; y no la 6 y la 8).

En el nivel sociocultural, entre los resultados de los sujetos de nivel medio y medio bajo, hemos hallado una diferencia significativa en un nivel de confianza del 93%, que es menor del establecido (95%), así que puesto que el nivel de confianza no llega al utilizado como referencia y el número de sujetos de nivel medio bajo es muy inferior con respecto al resto, concluimos que no es posible considerar esta variable como un factor diferenciador del aprendizaje del léxico en L2 (se confirma la hipótesis 5).

El hecho de que estas variables personales y sociales de los sujetos no ejerzan influencia en el aprendizaje de nuevas palabras y, sin embargo, la actividad

de entrenamiento sí lo haga es fundamental desde el punto de vista de didáctico, ya que demuestra que la incorporación léxica depende de la tarea que realiza el alumno con las palabras estímulo y no de sus características individuales.

Y, por último, según la categoría gramatical de las palabras estímulo, hay una diferencia entre la incorporación del *nombre* y del *adverbio*, también con un índice de confianza inferior al establecido, en este caso entre un 91 y un 93%. La hipótesis 10 se confirma, si bien habría que seguir estudiando en futuras investigaciones el impacto de la categoría gramatical, ya que el *adverbio*, la categoría invariable, es en la que mejores resultados se han conseguido en las investigaciones previas en español como L2 –Ferrer Corredor (2011) y San Mateo Valdehíta (2005)– y, en cambio, en los trabajos realizados en español como L1 –Matanzo Vicens (1991; 1999) y Reyes Díaz (1995)¹–, las categorías nominales son en las que se dan los mejores resultados. Así que quizá el aprendizaje de las categorías gramaticales sea diferente en L1 y en L2.

Además de las conclusiones anteriores relacionadas con las hipótesis de trabajo planteadas, del análisis de los resultados se extraen algunas más.

Gracias al análisis de las variables personales y sociales en relación con las actividades de entrenamiento (§ 4.1.10), hemos confirmado que desde el punto de vista estadístico, con un nivel de confianza del 95%, dichas variables tampoco son factores diferenciadores de la incorporación de las palabras nuevas al lexicón mental en cada grupo de sujetos. Solo hemos encontrado una diferencia significativa en la variable *interés y motivación*, en un único grupo: el que se entrenó con la selección de definiciones; todos los demás, ratifican la tendencia general.

En este mismo análisis hemos corroborado que la actividad de entrenamiento más eficaz en todos los subgrupos (menos uno) establecidos por las diferentes variables es la redacción de oraciones. El orden de las otras dos tareas, las de selección, se altera en algunas variables; pero la eficacia de la escritura es una constante. La conclusión sigue siendo que la redacción es el ejercicio más eficaz.

¹ En el experimento de Reyes Díaz, en los resultados generales entre las categorías gramaticales apenas hay diferencia, en cambio, si observamos la media de exposiciones teniendo en cuenta la actividad de aprendizaje, comprobaremos que con la escritura de oraciones, es el *nombre* la categoría que se incorpora antes y con las de selección, es el *adverbio* (véanse los apartados 6.1, 6.3 del ANEXO IV), y sí hay una diferencia mayor (5,5 exposiciones frente a 8,6 y 7,9). Es decir, que los resultados varían dependiendo de cuál sea la tarea que realice el sujeto.

Ahora bien, dado que en nuestro trabajo hemos utilizado ejercicios de entrenamiento y luego cada sujeto ha realizado una prueba (postest) que consta de tres partes, en cada una de las cuales ha practicado con una de las actividades de entrenamiento, nos ha sido posible analizar los resultados obtenidos en cada sección del postest y estudiar la relación que guardan con el entrenamiento realizado por el informante.

Como vimos en el apartado correspondiente (§ 4.1.9.1), si tenemos en cuenta los resultados de las tres partes de ese examen, independientemente de la actividad de entrenamiento, la sección con el número de aciertos más alto (y significativamente diferente de las otras dos) es la de selección de definiciones; de lo que deducimos que esa actividad es la que menor grado de dificultad supone.

Al analizar los resultados fijándonos en la actividad de entrenamiento, comprobamos que los tres ejercicios preparan mejor al aprendiz para la selección de definiciones que para las otras dos actividades; y el entrenamiento más eficaz es la escritura de oraciones.

También son los aprendices entrenados con la redacción los que mejores puntuaciones consiguen cuando deben seleccionar ejemplos y escribir oraciones. Y los sujetos entrenados con la selección de definiciones son los que peores resultados obtienen en las tres secciones del postest. El número de aciertos más bajo tanto el de los que se entrenaron seleccionando definiciones como el de los que lo hicieron seleccionando ejemplos lo encontramos en la sección en la que debían redactar oraciones –que es, precisamente, la de mayor grado de dificultad–.

En la sección del postest en la que deben responder a las preguntas con una oración completa, el entrenamiento con el mismo ejercicio de escritura produce resultados significativamente mejores que con las dos actividades de selección; sin embargo, los resultados de estas dos últimas no son significativamente diferentes entre ellos. Y en las otras dos secciones del postest, en las de los ejercicios de selección, solo es significativa la diferencia entre los resultados de los que se entrenaron con la redacción de oraciones y con la selección de definiciones.

La conclusión es que si la actividad que debe realizar el sujeto es más compleja se obtendrán mejores resultados si el entrenamiento conlleva el mismo grado de dificultad que aquella; es decir, que el éxito de la recuperación de una palabra depende de la compatibilidad o similitud entre la actividad de codificación y la de recuperación, como explicaba Tulving (1979: 413-417) años atrás en su enunciación de la hipótesis de la codificación de la especificidad (§ 2.1). Las tareas

de selección, donde el alumno debe reconocer cuál es la definición correcta o bien dónde está la equivalencia semántica de la palabra estímulo, y no le exigen, por lo tanto, la creación de un contexto apropiado para utilizar la unidad léxica, como sí lo hace el ejercicio de redacción, no lo ayudan a adquirir las herramientas para crearlo posteriormente y, en cambio, la escritura sí. Pero, de todos modos, no siempre será necesario ese grado de dominio o de conocimiento de la palabra; hecho que habrá que tener en cuenta cuando seleccionemos el tipo de actividad para el aprendizaje de nuevas unidades léxicas. No hay que olvidar que “the value of particular acquisition activities must be defined relative to particular goals and purposes” (Morris, Bransford y Franks, 1977: 528)².

Del análisis de los resultados del postest realizado tres semanas después del primero (§ 4.2), la conclusión que se desprende es que la actividad de escritura sigue siendo la más eficaz, incluso cuando el aprendiz no ha tenido contacto con la palabra estímulo como en este caso, y la sección del postest dedicada a la selección de definiciones es también en la que más aciertos se consiguen. Esta ampliación del experimento con un segundo y un tercer postest, aun cuando el objetivo principal de nuestro trabajo es comprobar el efecto inmediato del procesamiento cognitivo de las tres actividades de instrucción, confirma nuestras conclusiones sobre la efectividad de la tarea de escritura, cuyos beneficios se mantienen, al menos, tres semanas después.

Finalmente, no queremos dejar de señalar las **limitaciones de nuestro estudio**. En primer lugar, el uso de palabras inventadas como estímulo nos asegura que los informantes no han tenido contacto con ellas previamente y, en este sentido, el experimento gana en objetividad. También el empleo de pseudopalabras hace que la dificultad de aprenderlas sea igual para todos los sujetos, independientemente de sus conocimientos previos de la L2. Estas son las dos grandes ventajas del empleo de palabras no existentes en la L2. Sin embargo, como no trabajamos con el campo léxico-semántico de las palabras estímulo, el aprendiz no las podrá relacionar con ninguna familia léxica, estrategia que podría ayudarlo a retener la forma de la nueva unidad léxica o a deducir el significado, y que es muy probable que utilice cuando encuentra una nueva palabra. En este sentido, estaríamos alejando al estudiante de su manera de proceder habitual.

² Traducción (nuestra): el valor de las actividades de adquisición se determinará en relación con los objetivos y propósitos específicos [que queramos lograr].

En segundo lugar, como ya señalaron Coomber, Ramstad y Sheets (1986: 291) para su estudio, el tipo de ejercicios, tanto en los entrenamientos como en las pruebas posteriores, es similar al que se emplea en el aula y en los manuales para aprender nuevas palabras, pero no es así el control del tiempo y de las exposiciones o contactos con las unidades léxicas. En el experimento es necesario controlar la duración y la forma en que se desarrollan las pruebas para que no se convierta en una variable más, pero en el aula no necesariamente existe dicho control del tiempo.

La homogeneidad del grupo de informantes nos impide analizar tres variables: la L1, la edad y el nivel de español, y, por lo tanto, extraer conclusiones sobre su posible influencia en el aprendizaje de vocabulario. En este sentido consideramos necesario un estudio que incluya sujetos con lenguas maternas diversas, de diferentes edades y niveles de L2, para que puedan considerarse estas variables. Este es uno de los objetivos de la investigación global en la que se inserta nuestro trabajo. La ventaja que supone contar con un grupo homogéneo para el estudio de variables que no tengan que ver con las diferencias personales de los sujetos (como es la *actividad de entrenamiento*, en nuestro caso), se convierte en una limitación a la hora de evaluar dichas diferencias.

No seleccionar previamente a los informantes de acuerdo con sus características personales nos ha llevado a que el tamaño muestral de los grupos establecidos dentro de una determinada variable no sea homogéneo. Es el riesgo que se corre cuando se utilizan grupos de sujetos ya formados, como en este experimento, donde son los alumnos que cursan una determinada asignatura en un programa universitario. Sin embargo, las diferencias de tamaño de los grupos reflejan la realidad que nos encontramos en las aulas, por ejemplo, en el caso del sexo: el número de mujeres suele ser superior al de hombres.

Nuestra valoración final de esta investigación es que se ha confirmado la eficacia de las actividades centradas en el aprendizaje de la palabra, especialmente la de aquella en la que hay una mayor participación del sujeto: responder a una pregunta con una oración que incluya la palabra estímulo; y además se ha puesto de manifiesto la mayor importancia de la tarea de aprendizaje frente a las diferencias personales de los sujetos.

Son muchos los especialistas en este campo que proponen la escritura como una forma eficaz para fijar el vocabulario; Meara es uno de ellos:

Writing is a good way to consolidate your knowledge of words. It ensures that you know how to spell the words you think you know, and it reinforces the connections between the words you use in the same context. Also, writing does not put you under time pressure, so it lets you access and rehearse vocabulary that you can then use later in speech (Laufer, Meara y Nation, 2005: 4-5)³.

Estamos de acuerdo con que la combinación de ejercicios centrados en las unidades léxicas nuevas, la exposición frecuente y repetida a las mismas en el material de clase, a través de la lectura extensiva o porque el propio estudiante deba emplearlas en su producción de L2, y el control periódico de que las nuevas palabras aprendidas no se han olvidado (por medio de exámenes, tarjetas de vocabulario, etc.), que obliga a memorizarlas de manera intencionada y que sirve de refuerzo si el proceso de olvidarlas ha comenzado, es el camino ideal que conduce a la incorporación y retención del vocabulario en el lexicón mental del aprendiz de L2; sobre todo, si el estudiante es consciente del proceso y de la eficacia del mismo, ya que una parte importante depende del trabajo que realice de manera autónoma.

Esperamos que los resultados de nuestro estudio sirvan para probar la eficacia de las actividades de escritura como medio para retener e incorporar nuevas palabras al lexicón mental del aprendiz de una L2 y que resulten beneficiosos tanto para profesores como para creadores de materiales didácticos.

Finalmente, nos preguntamos si el llamado “efecto Google” (Sparrow, Liu y Wegner, 2011) terminará (o quizá ya lo esté haciendo) afectando a la forma en la que se produce la recuperación de las unidades léxicas de la L2. Según el estudio de Sparrow, Liu y Wegner (2011), la confianza en el rápido acceso a cualquier tipo de información que nos proporcionan los motores de búsqueda y las bases de datos en Internet está provocando que no hagamos ningún esfuerzo para recuperar de nuestra memoria información que tenemos almacenada y que olvidemos más rápidamente todos aquellos datos a los cuales sabemos que podemos acceder sin mayor esfuerzo. Internet se ha convertido en una memoria externa, común, como la “memoria transactiva” (Wegner, 1986; Wegner, Giuliano y Hertel, 1985), que es la que se desarrolla en un grupo o en una pareja que comparte información y con

³ Traducción (nuestra): La escritura es una buena manera de consolidar el conocimiento de las palabras. Garantiza que sabes deletrear las palabras que piensas que conoces y refuerza las conexiones entre las palabras que utilizamos en el mismo contexto. Además, la escritura no te hace sentir la presión del tiempo, por lo que te permite acceder y practicar el vocabulario que puedes utilizar más adelante en el discurso.

cuyos recuerdos se forma un único sistema de almacenaje; y donde el acceso a la información se produce gracias a la interacción de los miembros que la tienen almacenada de forma parcial.

Actualmente los hábitos de la memoria parecen estar cambiando y es posible que el cerebro esté remodelándose, pero ¿el cambio afectará solo a la memoria de la L1? La posibilidad de búsqueda inmediata no solo concierne a datos almacenados en la L1, pues igualmente podemos hacer uso de una gran cantidad de diccionarios y traductores automáticos que nos proporcionan la palabra desconocida u olvidada en la L2; así que bien podría acusarse el “efecto Google” en la retención o recuperación de vocabulario en la L2, ya que de manera inconsciente estaríamos haciendo mucho menos esfuerzo para retener las nuevas palabras, pues sabemos dónde podemos consultarlas y la rapidez con la que podemos hacerlo: “When we need it, we will look it up”, así lo resumen Sparrow, Liu y Wegner (2011: 777): cuando lo necesitemos, lo buscaremos. La rapidez y la facilidad con las que obtenemos la solución a nuestras dudas de vocabulario es posible que sean las mismas con las que la olvidemos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHÍO TACSAN, Mayra (2003): "Los comités de ética y la investigación en Ciencias Sociales", *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, I (99), pp. 85-95.
- AGUSTÍN LLACH, María Pilar (2008): "Aprendizaje léxico en LE: Grado de dificultad de aprendizaje de las palabras", *Actas del XXVI Congreso de AESLA: La Lingüística Aplicada actual*, Almería: Universidad de Almería, pp. 45-55.
- AGUSTÍN LLACH, María Pilar (2009): "The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, pp. 9-33.
- AITCHISON, Jean (1987): *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*, Oxford: Basil Blackwell.
- AITCHISON, Jean (1997): "Birdy birds, maypoles and absolute disasters: Building the lexical mosaic", *Vocabulary learning in a foreign language*, Triangle 16 - British Council, Goethe-Institut, ENS Fontenay/Saint-Cloud, pp. 15-24.
- ALLEN, Virginia French (1983): *Techniques in teaching vocabulary*, Nueva York: OUP.
- ALONSO, Encina (1994): "Enseñar vocabulario". En *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa, pp. 57-68.
- ALONSO RAYA, Rosario (2003): "Algunas aplicaciones del enfoque léxico", *Mosaico*, 11, pp. 9-13.
- ARNAUD, Pierre J. L.; y Henri BÉJOINT (eds.) (1992): *Vocabulary and Applied Linguistics*, Londres: Macmillan.
- AUSUBEL, David P.; Joseph D. NOVAK; y Helen HANESIAN (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México D. F.: Trillas, 2.^a ed., 1981.
- BARALO OTTONELLO, Marta (1994): *La adquisición de la morfología léxica en el español/LE: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente*, (tesis doctoral inédita) Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset - Universidad Complutense de Madrid.
- BARALO OTTONELLO, Marta (1996): "Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del español como lengua extranjera", *Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera (I)*, Málaga: ASELE, pp. 143-150.

- BARALO OTTONELLO, Marta (1997): "La organización del lexicón en lengua extranjera", *Revista de Filología Románica*, 1 (14), pp. 59-71.
- BARALO OTTONELLO, Marta (2001a): "La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa", *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 165-174.
- BARALO OTTONELLO, Marta (2001b): "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática". En PASTOR CESTEROS, Susana; y Ventura SALAZAR GARCÍA (eds.), *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (ELUA). Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo I, pp. 23-38.
- BARALO OTTONELLO, Marta (2005): "Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula", *Actas de FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo: FIAPE, pp. 1-13.
- BARCROFT, Joe (2002): "Semantic and structural elaboration in L2 lexical acquisition", *Language Learning*, 52 (2), pp. 323-363.
- BARCROFT, Joe (2003): "Effects of questions about word meaning during L2 Spanish lexical learning", *The Modern Language Journal*, 87 (4), pp. 546-561.
- BARCROFT, Joe (2004a): "Effects of sentence writing in second language lexical acquisition", *Second Language Research*, 20 (4), pp. 303-334.
- BARCROFT, Joe (2004b): "Second language vocabulary acquisition: A lexical input processing approach", *Foreign Language Annals*, 37 (2), pp. 200-208.
- BARCROFT, Joe (2005): "Teaching of vocabulary in Spanish as a second language", *Hispania-A journal devoted to the teaching of Spanish and Portuguese*, 88 (3), pp. 568-582.
- BARCROFT, Joe (2006): "Can writing a new word detract from learning it? More negative effects of forced output during vocabulary learning", *Second Language Research*, 22 (4), pp. 487-497.
- BARCROFT, Joe (2007a): "Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning", *Language Learning*, 57 (1), pp. 35-56.
- BARCROFT, Joe (2007b): "Effects of word and fragment writing during L2 vocabulary learning", *Foreign Language Annals*, 40 (4), pp. 713-726.

- BEGLAR, David; y Alan HUNT (2005): "Six principles for teaching foreign language vocabulary: A commentary on Laufer, Meara, and Nation's 'Ten best ideas'", *The language teacher*, 29 (7), pp. 7-10. Disponible en Internet: http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7 (8-6-2012).
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro (1991): "Hacia una bibliografía sobre didáctica del léxico español a hablantes de otras lenguas", *Lenguaje y textos*, 2, pp. 101-107.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro (1994a): "Léxico real/irreal en los manuales de español", *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga: ASELE, pp. 325-333.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro (1994b): "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?". En MIQUEL, Lourdes; y Neus SANS (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (2), Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua, pp. 9-12.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro (2003): "Consideraciones en torno a la enseñanza del vocabulario". En MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; Francisco GIMENO MENÉNDEZ; José Antonio SAMPER; M.^a Luz GUTIÉRREZ ARAUS; María VAQUERO; y César HERNÁNDEZ (coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, vol. 1, Madrid: Arco Libros, pp. 145-156.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; M.^a Antonieta ANDIÓN HERRERO; y M.^a Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (1996): "El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación". En SEGOVIANO, Carlos (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt - Madrid: Vervuert - Iberoamericana, pp. 140-149.
- BENTON, Stephen L.; John A. GLOVER; y Barbara S. PLAKE (1984): "Employing adjunct aids to facilitate elaboration in writing", *Research in the teaching of English*, 18 (2), pp. 189-200.
- BOGAARDS, Paul; y Batia LAUFER (eds.) (2004): *Vocabulary in a second language: selection, acquisition, and testing*, Ámsterdam - Philadelphia: John Benjamins.
- BOOS, Rudolf (1996): "El papel del humor en la enseñanza del léxico: Enfoques lingüísticos y didácticos". En SEGOVIANO, Carlos (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt - Madrid: Vervuert - Iberoamericana, pp. 263-274.
- BOWER, Gordon H.; y Martin B. KARLIN (1974): "Depth of processing pictures of faces and recognition memory", *Journal of Experimental Psychology*, 103 (4), pp. 751-757.

- BROWN, Douglas H. (1980): "Personality and language learning". En *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp. 100-121.
- BROWN, Roger; y David McNEILL (1966): "The 'tip of the tongue' phenomenon", *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 5 (4), pp. 325-337.
- BROWNE, Charles (2003): *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison*, (tesis doctoral inédita) Temple University Japan. Disponible en Internet: http://web.me.com/charlesbrowne1/Eigo_Kyoiku/About_Me_files/3%29%20Vocabulary%20Acquisition%20Tasks.pdf (8-6-2012).
- CARTER, Ronald (1987): *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*, Londres: Allen & Unwin.
- CARTER, Ronald (1989): "Introduction". En NATION, I. S. Paul; y Ronald CARTER (eds.), *Vocabulary acquisition, AILA Review-Reveu de L'AILA*, 6, pp. 5-9.
- CARTER, Ronald; y Michael McCARTHY (eds.) (1988): *Vocabulary and language teaching*, Londres: Longman.
- CASSANY, Daniel; Marta LUNA; y Glòria SANZ (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- CERVATIUC, Andreea (2007): "Assessing second language vocabulary knowledge", *International forum of teaching and studies*, 3 (3), pp. 40-47.
- CHACÓN-BELTRÁN, Rubén; Cristián ABELLO-CONTESSÉ; y María del Mar TORREBLANCA-LÓPEZ (eds.) (2010): *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*, Bristol: Multilingual Matters.
- CHAMORRO GUERRERO, M.^a Dolores; Gracia LOZANO LÓPEZ; Pablo MARTÍNEZ GILA; Beatriz MUÑOZ ÁLVAREZ; Francisco ROSALES VARO; José Plácido RUIZ CAMPILLO; y Guadalupe RUIZ FAJARDO (1995): *Abanico. Curso avanzado de ELE*, Barcelona: Difusión.
- CHANNELL, Joanna (1988): "Psycholinguistic consideration in the study of L2 vocabulary acquisition". En CARTER, Ronald; y Michael McCARTHY (eds.), *Vocabulary and language teaching*, Londres: Longman, pp. 83-96.
- CHOMSKY, Noam (1985): *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*, Madrid: Alianza Universidad, 1989.
- CHOMSKY, Noam (1995): *The minimalist program*, Cambridge, MA: The MIT Press.

- CHRIST, Herbert (1996): "Palabras clave de civilización en la clase de idiomas". En SEGOVIANO, Carlos (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt - Madrid: Vervuert - Iberoamericana, pp. 290-298.
- CICERÓN, Marco Tulio (1980): *Diálogos del orador (De oratore)*, Madrid: Imprenta Central.
- CIFUENTES HONRUBIA, José Luis (1992): "Teoría de los prototipos y funcionalidad semántica", *Estudios de lingüística Universidad de Alicante (ELUA)*, 8, pp. 133-177.
- COADY, James (1997a): "L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research". En COADY, James; y Thomas HUCKIN (eds.), *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge: CUP, pp. 273-290.
- COADY, James (1997b): "L2 vocabulary acquisition through extensive reading". En COADY, James; y Thomas HUCKIN (eds.), *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge: CUP, pp. 225-237.
- COADY, James; y Thomas HUCKIN (eds.) (1997): *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge: CUP.
- COLLINS, Allan M.; y Elisabeth F. LOFTUS (1975): "A spreading-activation theory of semantic processing", *Psychological review*, 82 (6), pp. 407-428.
- CONAN DOYLE, Arthur (1887): *A study in Scarlet*, Project Gutenberg. Disponible en Internet: <http://www.sandroid.org/GutenMark/wasftp.GutenMark/MarkedTexts/study10.pdf> (8-6-2012).
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Estrasburgo. Disponible en Internet: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm> (8-6-2012).
- COOMBER, James E.; David A. RAMSTAD; y Dee Ann R. SHEETS (1986): "Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods", *Research in the teaching of English*, 20 (3), pp. 281-293.
- CORDER, S. Pit (1967): "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4), pp. 161-170.
- CORDERO SÁNCHEZ, M.^a del Mar; y Blanca SERRANO HERMOSO (1997): "¿Influye la L1 en la adquisición del vocabulario de la L2?", *Enseñanza de lenguas extranjeras. Actas de las V y VI Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada: Universidad de Granada, pp. 45-57.

- CORPAS, Jaime; Agustín GARMENDIA; y Carmen SORIANO (2004): *Aula 3. Curso de español. Nivel B1*, Barcelona: Difusión.
- CRAIK, Fergus I. M. (1979a): "Citation classic: Levels of processing: a framework for memory research", *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, 50, p. 92.
- CRAIK, Fergus I. M. (1979b): "Levels of processing: Overview and closing comments". En CERMAK, Laird S.; y Fergus I. M. CRAIK (eds.), *Levels of processing in human memory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 447-461.
- CRAIK, Fergus I. M. (2002): "Levels of processing: Past, present... and future?", *Memory*, 10 (5-6), pp. 305-318.
- CRAIK, Fergus I. M.; y Robert S. LOCKHART (1972): "Levels of processing: A framework for memory research", *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11 (6), pp. 671-684.
- CRAIK, Fergus I.; y Endel TULVING (1975): "Depth of processing and the retention of words in episodic memory", *Journal of Experimental Psychology: General*, 104 (3), pp. 268-294.
- CRITCHLEY, Michael P. (1998): "Reading to learn: pedagogical implications of vocabulary research", *The language teacher*, 22 (12), pp. 15-19. Disponible en Internet:
<http://www.encounters.jp/mike/professional/publications/vocabulary.html> (8-6-2012).
- DEIGHTON, Lee C. (1960): "Developing vocabulary: Another look at the problem", *The English Journal*, 49 (2), pp. 82-88.
- DEKEYSER, Robert M. (2003): "Implicit and explicit learning". En DOUGHTY, Catherine; y Michael H. LONG (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, pp. 313-348.
- DELBECQUE, Nicole (2003): "El método para el autoaprendizaje del vocabulario del español como lengua extranjera". En MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; Francisco GIMENO MENÉNDEZ; José Antonio SAMPER PADILLA; M.^a Luz GUTIÉRREZ ARAUS; María VAQUERO; y César HERNÁNDEZ (coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, vol. 1, Madrid: Arco Libros, pp. 245-260.
- DÍAZ LÓPEZ, Laura (2000): "Sácale partido a la clase de vocabulario: hacia un nuevo modelo de programa procesual", *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 227-234.

- DOUGHTY, Catherine; y Jessica WILLIAMS (eds.) (1998): *Focus on Form in classroom second language acquisition*, Cambridge: CUP.
- ELLIS, Nick C. (1994): "Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation". En ELLIS, Nick C. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, Londres: Academic Press, pp. 211-282.
- ELLIS, Rod (1985): *Understanding second language acquisition*, Oxford: OUP.
- ELLIS, Rod (1994): "Formal instruction and second language acquisition". En *The study of second language acquisition*, Oxford: OUP, pp. 611-663.
- ELLIS, Rod (1997): *Second language acquisition*, Oxford: OUP.
- ELLIS, Rod (2001): "Investigating form-focused instruction", *Language Learning*, 51 (suplemento 1), pp. 1-46.
- ELLIS, Rod; Helen BASTURKMEN; y Shawn LOEWEN (2002): "Doing focus-on-form", *System*, 30, pp. 419-432.
- EMIG, Janet (1977): "Writing as a mode of learning", *College Composition and Communication*, 28 (2), pp. 122-128.
- FERRER CORREDOR, Enrique Oswaldo (2011): *Tres estrategias comparadas en la adquisición del léxico en español como segunda lengua en algunas escuelas de EE. UU.*, (tesis doctoral inédita) Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- FITZPATRICK, Tess; y Andrew BARFIELD (eds.) (2009): *Lexical processing in second language learners. Papers and perspectives in honour of Paul Meara*, Bristol: Multilingual Matters.
- FODOR, Jerry A. (1983): *The modularity of mind. An essay on faculty psychology*, Cambridge, MA: The MIT Press, 6.^a ed., 1989.
- FOLSE, Keith S. (2004): *Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching*, Michigan: The University of Michigan Press.
- FOLSE, Keith S. (2006): "The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention", *TESOL Quarterly*, 40 (2), pp. 273-293.
- FREEDMAN, Jonathan L.; y Elisabeth F. LOFTUS (1971): "Retrieval of words from long-term memory", *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 10 (2), pp. 107-115.

- FUENTE, María José de la (2002): "Negociation and oral acquisition of L2 vocabulary. The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 81-112.
- FUENTE, María José de la (2006): "Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction", *Language Teaching Research*, 10 (3), pp. 263-295.
- GAIRNS, Ruth; y Stuart REDMAN (1986): *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge: CUP.
- GARDNER, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitudes and motivation*, Londres: Edward Arnold.
- GLOVER, John A.; Barbara S. PLAKE; y John W. ZIMMER (1982): "Distinctiveness of encoding and memory for learning tasks", *Journal of Educational Psychology*, 74 (2), pp. 189-198.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (1997): "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE*, 7, pp. 69-93.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2000): "La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE", *Mosaico*, 5, pp. 23-29.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004a): "La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFE)", *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Ámsterdam, pp. 82-104. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm (8-6-2012).
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004b): "Los contenidos léxico-semánticos". En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 789-810.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004c): "La subcompetencia léxico-semántica". En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 491-510.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004d): "Las unidades léxicas en español", *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, 56, pp. 27-50.
- GRÈVE, Marcel de; y Frans van PASSEL (1971): *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Fragua.

- GRIFFIN, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros.
- GU, Peter Yongqi (2003): "Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies", *The electronic journal for English as a second language*, 7 (2), pp. 1-25. Disponible en Internet: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a4/> (8-6-2012).
- HARMER, Jeremy (1991): *The practice of English language teaching*, Londres: Longman.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (1996): "Aprender y enseñar léxico". En MIQUEL, Lourdes; y Neus SANS (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera (3)*, Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua, pp. 111-126.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (1997): "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", *REALE*, 8, pp. 35-49.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2000): "Favorecer el aprendizaje del léxico", *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 23, pp. 13-18.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2004a): "Claves prácticas para la enseñanza del léxico", *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, 56, pp. 5-25.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2004b): *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*, (tesis doctoral inédita) Universidad Complutense de Madrid.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2008): *Vocabulario. De las palabras al texto. A1*, Madrid: SM.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2009): *Vocabulario. De las palabras al texto. A2*, Madrid: SM.
- HULSTIJN, Jan H. (1992): "Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning". En ARNAUD, Pierre J. L.; y Henri BÉJOINT (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, Londres: Macmillan, pp. 113-125.
- HULSTIJN, Jan H. (1997a): "Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications". En COADY, James; y Thomas HUCKIN (eds.), *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge: CUP, pp. 203-224.

- HULSTIJN, Jan H. (1997b): "Second-language acquisition research in the laboratory: possibilities and limitations", *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 131-143.
- HULSTIJN, Jan H. (2001): "Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity". En ROBINSON, Peter (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: CUP, pp. 258-286.
- HULSTIJN, Jan H. (2003): "Incidental and intentional vocabulary learning". En DOUGHTY, Catherine; y Michael H. LONG (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, pp. 349-381.
- HULSTIJN, Jan H. (2005): "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 129-140.
- HULSTIJN, Jan H. (2007): "Psycholinguistic perspectives on language and its acquisition". En CUMMINS, Jim; y Chris DAVISON (eds.), *The international handbook on English language teaching*, Norwell, MA: Springer, pp. 701-713.
- HULSTIJN, Jan H.; Merel HOLLANDER; y Tine GREIDANUS (1996): "Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words", *The Modern Language Journal*, 80 (3), pp. 327-339.
- HULSTIJN, Jan H.; y Pascale TROMPETTER (1998): "Incidental learning of second language vocabulary in computer-assisted reading and writing tasks". En ALBRECHTSEN, Dorte; Birgit HENRIKSEN; y Erik POULSEN (eds.), *Perspectives on foreign and second language pedagogy / Essays presented to Kirsten Haastrup on the occasion of her Sixtieth Birthday*, Odense: Odense University Press, pp. 191-200.
- HULSTIJN, Jan H.; y Batia LAUFER (2001): "Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition", *Language Learning*, 51 (3), pp. 539-558.
- HUNT, Alan (1998): "Laufer seminar", *The language teacher*, 22 (9). Disponible en Internet: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/sep/laufer.html (8-6-2012).
- HUNT, Alan; y David BEGLAR (1998): "Current research and practice in teaching vocabulary", *The language teacher*, 22 (1), pp. 1-9. Disponible en Internet: http://www.jalt-publications.org/old_tlt/articles/1998/01/hunt (8-6-2012).
- HYDE, Thomas S.; y James J. JENKINS (1969): "Differential effects of incidental tasks on the organization of recall of a list of highly associated words", *Journal of Experimental Psychology*, 82 (3), pp. 472-481.

- INSTITUTO CERVANTES (1997-2011): *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm (8-6-2012).
- IZQUIERDO GIL, M.^a Carmen (2003): *La selección de léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*, (tesis doctoral inédita) Universidad de Valencia. Disponible en Internet: <http://hdl.handle.net/10803/9815> (8-6-2012).
- JACOBY, Larry L.; y Fergus I. M. CRAIK (1979): "Effects of elaboration of processing at encoding and retrieval: Trace distinctiveness and recovery of initial context". En CERMAK, Laird S.; y Fergus I. M. CRAIK (eds.), *Levels of processing in human memory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-21.
- JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María (2002): "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas", *Atlantis*, 24 (2), pp. 149-162.
- JOE, Angela (1995): "Text-based tasks and incidental vocabulary learning", *Second Language Research*, 11 (2), pp. 149-158.
- JOE, Angela (1998): "What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition?", *Applied Linguistics*, 19 (3), pp. 357-377.
- JOE, Angela (2010): "The quality and frequency of encounters with vocabulary in an English for Academic Purposes programme", *Reading in a foreign language*, 22 (1), pp. 117-138.
- JOHNSON-LAIRD, Philip N.; Graham GIBBS; y J. de MOWBRAY (1978): "Meaning, amount of processing, and memory for words", *Memory and Cognition*, 6 (4), pp. 372-375.
- JUSTICIA JUSTICIA, Fernando (1995): *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*, Granada: Universidad de Granada.
- KATAMBA, Francis (1994): *English words. Structure, history, usage*, Londres - Nueva York: Routledge, 2.^a ed. ampliada, 2005.
- KEATING, Gregory D. (2008): "Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial", *Language Teaching Research*, 12 (3), pp. 365-386.
- KRASHEN, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon Press, 1.^a ed. en Internet, 2002.

- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen D. (1989): "We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis", *The Modern Language Journal*, 73 (4), pp. 440-464.
- KROLL, Judith F.; y Gretchen SUNDERMAN (2003): "Cognitive processes in second language learners and bilinguals: the development of lexical and conceptual representations". En DOUGHTY, Catherine; y Michael H. LONG (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, pp. 104-129.
- LAHUERTA GALÁN, Javier; y Mercè PUJOL VILA (1993): "La enseñanza del léxico una cuestión metodológica". En MIQUEL, Lourdes; y Neus SANS (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera (1)*, Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua, pp. 117-138.
- LAHUERTA GALÁN, Javier; y Mercè PUJOL VILA (1996): "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". En SEGOVIANO, Carlos (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt - Madrid: Vervuert - Iberoamericana, pp. 117-129.
- LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, Ainhoa (2004): "Aproximación a una bibliografía sobre la enseñanza de léxico en el aula de español lengua extranjera / segunda lengua", *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*, 56, pp. 145-170.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; y Michael H. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- LAUFER, Batia (1989): "A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency". En NATION, I. S. Paul; y Ronald CARTER (eds.), *Vocabulary acquisition*, *AILA Review-Reveu de L'AILA*, 6, pp. 10-20.
- LAUFER, Batia (1997): "What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words". En SCHMITT, Norbert; y Michael McCARTHY (eds.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: CUP, 4.ª ed., 2002, pp. 140-155.
- LAUFER, Batia (2001): "Reading, word-focussed activities and incidental vocabulary acquisition in a second language", *Prospect*, 16 (3), pp. 44-54.
- LAUFER, Batia (2003): "Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence", *The Canadian Modern Language Review*, 59 (4), pp. 567-587.

- LAUFER, Batia (2006): "Comparing Focus on Form and Focus on Forms in second-language vocabulary learning", *The Canadian Modern Language Review*, 63 (1), pp. 149-166.
- LAUFER, Batia (2009): "Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities", *Language teaching*, 42 (3), pp. 341-354.
- LAUFER, Batia (2010): "Form-focused instruction in second language vocabulary learning". En CHACÓN-BELTRÁN, Rubén; Cristián ABELLO-CONTESE; y María del Mar TORREBLANCA-LÓPEZ (eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 15-27.
- LAUFER, Batia; y Jan H. HULSTIJN (2001): "Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement", *Applied Linguistics*, 22 (1), pp. 1-26.
- LAUFER, Batia; Paul MEARA; e I. S. Paul NATION (2005): "Ten best ideas for teaching vocabulary", *The language teacher*, 29 (7), pp. 3-6. Disponible en Internet: http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7 (8-6-2012).
- LAUFER, Batia; y Nany GIRSAI (2008): "Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation", *Applied Linguistics*, 29 (4), pp. 694-716.
- LAWLER, John; y Larry SELINKER (1971): "On paradoxes, rules, and research in second-language learning", *Language Learning*, 21 (1), pp. 27-43.
- LEWIS, Michael (1993): *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*, Londres: Heinle.
- LEWIS, Michael (1997a): *Implementing the lexical approach. Putting theory into practice*, Londres: Language teaching.
- LEWIS, Michael (1997b): "Pedagogical implications of the lexical approach". En COADY, James; y Thomas HUCKIN (eds.), *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge: CUP, pp. 255-270.
- LOCKHART, Robert S. (2002): "Levels of processing, transfer-appropriate processing, and the concept of robust encoding", *Memory*, 10 (5), pp. 397-403.
- LONG, Michael H. (1991): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". En BOT, Kees de; Ralph B. GINSBERG; y Claire KRAMSCH (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Ámsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.

- LONG, Michael H. (1997): *Focus on form in Task-Based Language Teaching*. Presentación en The Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching. Disponible en Internet: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm> (8-6-2012).
- LONG, Michael H.; y Peter J. ROBINSON (1998): "Focus on form: Theory, research, and practice". En DOUGHTY, Catherine; y Jessica WILLIAMS (eds.), *Focus on Form in classroom second language acquisition*, Cambridge: CUP, pp. 15-41.
- LÓPEZ CHÁVEZ, Juan (1994): "Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica", *REALE*, 1, pp. 67-84.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1993): "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular", *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga: ASELE, pp. 9-22.
- LÓPEZ-MEZQUITA MOLINA, M.^a Teresa (2007): *La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- LOSADA ALDREY, M.^a Carmen (1995): "Una bibliografía general sobre la enseñanza y el aprendizaje del español lengua extranjera (E/LE)", *REALE*, 4, pp. 87-130.
- LÜNING, Marita (1996): "Aprendizaje creativo del vocabulario". En SEGOVIANO, Carlos (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt - Madrid: Vervuert - Iberoamericana, pp. 130-139.
- LUQUE DURÁN, Juan de Dios (1998): "Introducción a la tipología léxica". En GALLARDO PAÚLS, Beatriz (ed.), *Temas de lingüística y gramática*, Universidad de Valencia, pp. 122-145.
- MacLEOD, Colin M.; Nigel GOPIE; Kathleen L. HOURIHAN; Karen R. NEARY; y Jason D. OZUBKO (2010): "The production effect: Delineation of a phenomenon", *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 36 (3), pp. 671-685.
- MAIGUASHCA, Raffaella Uslenghi (1993): "Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present, and future directions", *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), pp. 83-100.
- MARCONI, Diego (1997): *La competencia léxica*, Madrid: Antonio Machado Libros.

- MARCOS MARÍN, Francisco (2004): "Aportaciones de la Lingüística Aplicada". En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; e Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 25-41.
- MARTÍN MARTÍN, Soledad (1999): "La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE". En MIQUEL, Lourdes; y Neus SANS (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera (4)*, Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua, pp. 157-163.
- MATANZO VICENS, Gloria (1991): *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*, (tesis doctoral inédita) Universidad de Puerto Rico.
- MATANZO VICENS, Gloria (1996): "Incorporación de léxico materno a la competencia lingüística de universitarios puertorriqueños", *REALE*, 6, pp. 69-80.
- MATANZO VICENS, Gloria (1999): "Incorporación léxica y metodología de enseñanza". En SAMPER PADILLA, José Antonio; y Magnolia TROYA DÉNIZ (coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina. Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996*, vol. 2, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 1623-1628.
- MATANZO VICENS, Gloria; y M.^a Josefa REYES DÍAZ (1997-1998): "Adquisición de las categorías gramaticales por alumnos de enseñanza universitaria y preuniversitaria (Bachillerato)", *Philologica canariensis: Revista de filología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 4-5, pp. 187-196.
- McCARTHY, Michael (1990): *Vocabulary*, Oxford: OUP.
- McDANIEL, Mark A. (1984): "The role of elaborative and schema processes in story memory", *Memory and Cognition*, 12 (1), pp. 46-51.
- MEARA, Paul (1980): "Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning", *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13 (4), pp. 221-246. Disponible en Internet: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1980.pdf> (8-6-2012).
- MEARA, Paul (1984): "The study of lexis in interlanguage". En DAVIES, Alan; Clive CRIPER; y Anthony Philip Reid HOWATT (eds): *Interlanguage*, Edimburgo, Edinburgh University Press, pp. 225-235.
- MEARA, Paul (1992): "Network structures and vocabulary acquisition in a foreign language". En ARNAUD, Pierre J. L.; y Henri BÉJOINT (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, Londres: Macmillan, pp. 62-70.

- MEARA, Paul (1995): "The importance of an early emphasis on L2 vocabulary", *The language teacher*, 19 (2), pp. 8-11. Disponible en Internet: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1995f.pdf> (8-6-2012).
- MEARA, Paul (1996a): "The dimensions of lexical competence". En BROWN, Gillian; Kirsten MALMKJAER; y John WILLIAMS (eds.), *Performance and competence in second language acquisition*, Cambridge: CUP, pp. 35-53. Disponible en Internet: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf> (8-6-2012).
- MEARA, Paul (1996b): *The vocabulary knowledge framework*. Unpublished discussion paper (trabajo inédito). Disponible en Internet: <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf> (8-6-2012).
- MEARA, Paul (1997): "Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition". En SCHMITT, Norbert; y Michael McCARTHY (eds.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: CUP, 4.^a ed., 2002, pp. 109-121.
- MIRANDA GARCÍA, Antonio (1993): "Modelo teórico de lexicón mental", *Cauce*, 16, pp. 91-100.
- MIURA, Tsuyuki (2005): "Interview with Paul Nation: The past, present, and future of second language vocabulary acquisition", *The language teacher*, 29 (7), pp. 11-14. Disponible en Internet: http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7 (8-6-2012).
- MOHD HAYAS, Kasma (2009): "Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario", *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Instituto Cervantes de Manila, pp. 353-367. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf (8-6-2012).
- MOHSENI-FAR, Mohammad (2008): "In search of the best technique for vocabulary acquisition", *Estonian papers in Applied Linguistics (Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat)*, 4, pp. 121-138. Disponible en Internet: <http://www.ceeol.com.aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=937e36b6405e424485cf711d14c8b7ce> (8-6-2012).
- MONDRIA, Jan-Arjen; y Boukje WIERSMA (2004): "Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make?". En BOGAARDS, Paul; y Batia LAUFER (eds.), *Vocabulary in a second language*, Ámsterdam - Philadelphia: John Benjamins, pp. 79-100.
- MORANTE VALLEJO, Roser (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Arco Libros.

- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1990): *Metodología sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco Libros.
- MORENO GARCÍA, Concha (2011): "La enseñanza del vocabulario". En *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros, pp. 455-491.
- MORIN, Regina; y Joseph GOEBEL Jr. (2001): "Basic vocabulary instruction: Teaching strategies or teaching words?", *Foreign Language Annals*, 34 (1), pp. 8-17.
- MORRIS, C. Donald; John D. BRANSFORD; y Jeffery J. FRANKS (1977): "Levels of processing versus transfer appropriate processing", *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 16 (5), pp. 519-533.
- NATION, I. S. Paul (1974): "Techniques for teaching vocabulary", *English Teaching Forum*, 12 (3), pp. 18-21.
- NATION, I. S. Paul (1980): "Strategies for receptive vocabulary learning", *Regional English Language Centre Journal: Guidelines*, 3, pp. 18-23.
- NATION, I. S. Paul (1982): "Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research", *Regional English Language Centre Journal*, 13 (1), pp. 14-36.
- NATION, I. S. Paul (1990): *Teaching and learning vocabulary*, Nueva York: Newbury House.
- NATION, I. S. Paul (1995-1996): "Best practice in vocabulary teaching and learning", *English Australia Journal*, 13 (2), pp. 7-15.
- NATION, I. S. Paul (1997): "Bringing today's vocabulary research into tomorrow's classrooms". En JACOBS, George M. (ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses RELC Journal anthology series*, 38, pp. 170-182.
- NATION, I. S. Paul (2000): "Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines", *TESOL Journal*, 9 (2), pp. 6-10.
- NATION, I. S. Paul (2001): *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: CUP.
- NATION, I. S. Paul (2003a): "Effective ways of building vocabulary knowledge", *ESL Magazine*, 6 (4), pp. 14-15.

- NATION, I. S. Paul (2003b): "Vocabulary". En NUNAN, David (ed.), *Practical English Language Teaching*, Nueva York: McGraw Hill, pp. 129-152.
- NATION, I. S. Paul (2006): "Vocabulary: second language". En BROWN, Keith (ed.), *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, vol. 13, Oxford: Elsevier, pp. 448-454.
- NATION, I. S. Paul (2007): "Vocabulary learning through experience tasks", *Language Forum*, 33 (2), pp. 33-43.
- NATION, I. S. Paul; y Ronald CARTER (eds.) (1989): *Vocabulary acquisition*, *AILA Review-Reveu de L'AILA*, 6.
- NATION, I. S. Paul; y Jonathan NEWTON (1997): "Teaching vocabulary". En COADY, James; y Thomas HUCKIN (eds.), *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge: CUP, pp. 238-254.
- NATION, I. S. Paul; y Robert WARING (1997): "Vocabulary size, text coverage and word lists". En SCHMITT, Norbert; y Michael McCARTHY (eds.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: CUP, 4.^a ed., 2002, pp. 6-19.
- NATION, I. S. Paul; y Paul MEARA (2002): "Vocabulary". En SCHMITT, Norbert (ed.), *An introduction to Applied Linguistics*, Londres: Edward Arnold, pp. 35-54.
- NATTINGER, James (1988): "Some current trends in vocabulary teaching". En CARTER, Ronald; y Michael McCARTHY (eds.), *Vocabulary and language teaching*, Londres: Longman, pp. 62-82.
- NUNAN, David (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: CUP.
- O'MALLEY, J. Michael; y Anna Uhl CHAMOT (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: CUP.
- ORTEGA, Lourdes (2001): "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación". En PASTOR CESTEROS, Susana; y Ventura SALAZAR GARCÍA (eds.), *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (ELUA). Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo I, pp. 179-211.
- OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*, Nueva York: Newbury House.

- PASTOR MILÁN, M.^a Ángeles (1990): “La enseñanza del español como lengua extranjera y la lexemática”, *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada: ASELE, pp. 231-239.
- PEÑA CALVO, Alicia (2000): “El vocabulario que necesito (ejercicios para estudiantes avanzados)”, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 991-1002.
- PEPER, Richard J.; y Richard E. MAYER (1978): “Note taking as a generative activity”, *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), pp. 514-522.
- PÉREZ BASANTA, Carmen (1996): “La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente”, *Actas de las II Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Granada: Universidad de Granada, pp. 299-310.
- PICHARDO CASTRO, Francisca; y M.^a Jesús CERVERO CHAMARRO (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid: Edelsa.
- PICHETTE, Francois; Linda de SERRES; y Marc LAFONTAINE (2012): “Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition”, *Applied Linguistics*, 33 (1), pp. 66-82.
- PLATÓN (1973): *Teeteto o de la ciencia*, Buenos Aires: Aguilar.
- PUCHE, Joaquín (1990): “La enseñanza del vocabulario en la didáctica de lenguas extranjeras”, *Lenguas modernas*, 2, pp. 7-31.
- RAIMES, Ann (1987): “Why write? From purpose to pedagogy”, *English Teaching Forum*, pp. 36-41.
- READ, John (2000): *Assessing vocabulary*, Cambridge: CUP.
- READ, John (2004): “Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined?”. En BOGAARDS, Paul; y Batia LAUFER (eds.), *Vocabulary in a second language*, Ámsterdam - Philadelphia: John Benjamins, pp. 209-227.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (2001): *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, 22.^a ed., Madrid: Espasa Calpe. Disponible en Internet: <http://buscon.rae.es/drae/> (8-6-2012).
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa (1995): *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico [Recurso electrónico]*, (tesis doctoral) Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en Internet: <http://hdl.handle.net/10553/1999> (8-6-2012).

- REYES DÍAZ, M.^a Josefa (1996-1997): "Implicaciones de las variables sociales en el aprendizaje del vocabulario de la lengua materna", *Philologica Canariensis: Revista de filología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 2-3, pp. 333-342.
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa (1998): "Metodología e incorporación léxica en el Curso de Orientación Universitaria", *REALE*, 9-10, pp. 169-179.
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa (1999a): "Descripción de la incorporación del léxico nuevo por los alumnos de primero de BUP", *REALE*, 12, pp. 85-92.
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa (1999b): "Incidencia de la variable 'curso' en el aprendizaje léxico". En SAMPER PADILLA, José Antonio; y Magnolia TROYA DÉNIZ (coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina Las Palmas de Gran Canaria, del 22 al 27 de julio de 1996*, vol. 2, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 1675-1681.
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa (2000): *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*, Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa (2007): "Apuntes para la enseñanza del vocabulario", *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 25, pp. 529-538.
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa; y Antonia Nelsi TORRES GONZÁLEZ (1997): "Competencia de las categorías nocionales en los estudiantes del último curso de la enseñanza no universitaria", *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 15, pp. 221-229.
- RICHARDS, Jack C. (1976): "The role of vocabulary teaching", *TESOL Quarterly*, 10 (1), pp. 77-89.
- RICHARDS, Jack C. (1985): "Lexical knowledge and teaching vocabulary". En *The context of language teaching*, Cambridge: CUP, pp. 176-188.
- RICHARDS, Jack C.; John PLATT; y Heidi PLATT (1996): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- RICHARDS, Jack C.; y Theodore S. RODGERS (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge: CUP, 2.^a ed. actualizada, 2003.
- ROBINSON, Peter J. (1993): "Procedural and declarative knowledge in vocabulary learning: communication and the language learner's lexicon". En HUCKIN, Thomas; Margot HAYNES; y James COADY (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, pp. 229-261.

- ROBINSON, Peter J. (2002): *Individual differences and instructed language learning*, Ámsterdam - Philadelphia: John Benjamins.
- ROMERA CASTILLO, José (1991): "Hacia una bibliografía sobre didáctica del léxico", *Lenguaje y textos*, 1, pp. 43-51.
- ROMERA CASTILLO, José (1996): "El léxico". En *Enseñanza de la lengua y la literatura (Propuestas metodológicas y bibliográficas)*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 13-32.
- ROSA FERNÁNDEZ, Luis de la (1997): "Sobre la enseñanza/aprendizaje del léxico", *Enseñanza de lenguas extranjeras. Actas de las V y VI Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada: Universidad de Granada, pp. 343-351.
- ROSCH, Eleanor (1978): "Principles of categorization". En ROSCH, Eleanor; y Barbara B. LLOYD (eds.), *Cognition and categorization*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-48.
- ROSCH, Eleanor; y Carolyn B. MERVIS (1975): "Family resemblances: studies in the internal structure of categories", *Cognitive Psychology*, 7, pp. 573-605.
- ROSCH, Eleanor; Carolyn B. MERVIS; Wayne D. GRAY; David M. JOHNSON; y Penny BOYES-BRAEM (1976): "Basic objects in natural categories", *Cognitive Psychology*, 8, pp. 382-439.
- ROSS, Brian H. (1981): "The more, the better? Number of decisions as a determinant of memorability", *Memory and Cognition*, 9 (1), pp. 23-33.
- SÁEZ GARCÍA, Abelardo; Jesús Modesto SUÁREZ RODRÍGUEZ; Francisco M. ALIAGA ABAD; y Rosa María BO BONET (1994): "La utilización de los procedimientos de comparaciones múltiples en la investigación educativa en España", *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), pp. 396-404.
- SALAZAR GARCÍA, Ventura (1994): "Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno". En MIQUEL, Lourdes; y Neus SANS (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera (2)*, Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua, pp. 165-203.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia (2003): *Mimos en Madrid*, Lectura graduada de Nivel Superior I, Madrid: Edinumen.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia (2005): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos* (trabajo de investigación Diploma de Estudios Avanzados - Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Lengua Española y Lingüística General - 2004), Biblioteca redELE. Disponible en Internet: <http://www.educacion.gob.es/>

redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html (8-6-2012).

- SÁNCHEZ GÓMEZ, Coronada (2005): "Naturaleza gramatical del léxico disponible en informantes de español como lengua extranjera", *Interlingüística*, 16 (2), pp. 977-986.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta (1991): "Qué significa 'conocer' una palabra: la complejidad de la competencia léxica", *Cuadernos de investigación filológica*, 17 (1-2), pp. 89-101.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta (2004a): "La adquisición de la competencia léxica en lengua extranjera: aspectos didácticos". En MARCO LÓPEZ, Aurora; Elva ARADAS CAROLLO; Fernando VIEITO CAROLLO; y Pilar COUTO CANTERO (eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, La Coruña: Diputación de La Coruña, pp. 409-421.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta (2004b): "La enseñanza del léxico: aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos", *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13, Zaragoza: Universidad de Zaragoza - Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 69-128.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1999): *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros, 2.ª ed., 2004.
- SCHMITT, Norbert (1997): "Vocabulary learning strategies". En SCHMITT, Norbert; y Michael McCARTHY (eds.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: CUP, 4.ª ed., 2002, pp. 199-227.
- SCHMITT, Norbert (1999): "Current trends in vocabulary", *TESOL Research Newsletter*, 6 (2), pp. 3-5.
- SCHMITT, Norbert (2000): *Vocabulary in language teaching*, Cambridge: CUP.
- SCHMITT, Norbert (2008): "Instructed second language vocabulary learning", *Language Teaching Research*, 12 (3), pp. 329-363.
- SCHMITT, Norbert (2010a): *Researching vocabulary. A vocabulary research manual*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SCHMITT, Norbert (2010b): "Key issues in teaching and learning vocabulary". En CHACÓN-BELTRÁN, Rubén; Cristián ABELLO-CONTESE; y María del Mar TORREBLANCA-LÓPEZ (eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 28-40.

- SCHMITT, Norbert; y Michael McCARTHY (eds.) (1997): *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: CUP, 4.^a ed., 2002.
- SELINKER, Larry (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 10 (3), pp. 209-231.
- SIFRAR KALAN, Marjana (2001): "¿Cómo adquirir nuevo vocabulario y memorizarlo?", *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 903-914.
- SILES ARTÉS, José (1995): "La enseñanza del léxico", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, pp. 149-154.
- SILES ARTÉS, José (1996): "La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta", *Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera (I)*, Málaga: ASELE, pp. 159-164.
- SILES ARTÉS, José (1998): "Ejercicios léxico-semánticos (Taller)", *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 575-578.
- SINGLETON, David (1999): *Exploring the second language mental lexicon*, Cambridge: CUP.
- SINGLETON, David (2000): *Language and the lexicon: An introduction*, Oxford: OUP.
- SLAGTER, Peter Jan (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- SLAGTER, Peter Jan (1988): "¿Qué palabras hay que enseñar?", *Cable*, 1, pp. 3-7.
- SLAMECKA, Norman J.; y Peter GRAF (1978): "The generation effect: Delineation of a phenomenon", *Journal of Experimental Psychology: Human learning and memory*, 4 (6), pp. 592-604.
- SLAMECKA, Norman J.; y Jacobo FEVREISKI (1983): "The generation effect when generation fails", *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22 (2), pp. 153-163.
- SMITH, Edward E.; Edward J. SHOBEN; y Lance J. RIPS (1974): "Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions", *Psychological review*, 81 (3), pp. 214-241.
- SÖKMEN, Anita J. (1997): "Current trends in teaching second language vocabulary". En SCHMITT, Norbert; y Michael McCARTHY (eds.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge: CUP, 4.^a ed., 2002, pp. 237-257.

- SPARROW, Betsy; Jenny LIU; y Daniel M. WEGNER (2011): "Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips", *Science*, 333 (6043), pp. 776-778.
- STOLLER, Fredricka L.; y William GRABE (1993): "Implications for L2 vocabulary acquisition and instructional from L1 vocabulary research". En HUCKIN, Thomas; Margot HAYNES; y James COADY (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, pp. 24-45.
- SUÁREZ SUBERVIOLA, Elena; y Raquel VARELA MÉNDEZ (2002): "Vocabulary acquisition strategies", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, pp. 233-250.
- SWAIN, Merrill (1985): "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En GASS, Susan M.; y Carolyn G. MADDEN (eds.), *Input in second language acquisition*, Cambridge, MA: Newbury House, pp. 235-253.
- SWAIN, Merrill (1995): "Three functions of output in second language learning". En COOK, Guy; y Barbara SEIDLHOFER (eds.), *Principle and practice in applied linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford: OUP, pp. 125-144.
- THOMAS, Margaret Hanratty; y John N. DIETER (1987): "The positive effects of writing practice on integration of foreign words in memory", *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), pp. 249-253.
- THORNBURY, Scott (2002): *How to teach vocabulary*, Harlow: Longman.
- TRAGANT, Elsa; y Carmen MUÑOZ (2000): "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera". En MUÑOZ, Carmen (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, pp. 81-105.
- TULVING, Endel (1979): "Relation between encoding specificity and levels of processing". En CERMAK, Laird S.; y Fergus I. M. CRAIK (eds.), *Levels of processing in human memory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 405-428.
- ULLMAN, Michael T. (2001a): "The declarative/procedural model of lexicon and grammar", *Journal of Psycholinguistic Research*, 30 (1), pp. 37-69.
- ULLMAN, Michael T. (2001b): "The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model", *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (1), pp. 105-122.

- UNDERWOOD, Benton J.; y Rudolph W. SCHULZ (1960): *Meaningfulness and verbal learning*, Chicago: Lippincott.
- VANPATTEN, Bill (2003): *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*, Boston: McGraw-Hill.
- VARELA, Soledad (2003): "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (ELUA)*, 17, pp. 571-588.
- VESTA, Francis J. di; y Stephen T. PEVERLY (1984): "The effects of encoding variability, processing activity, and rule-examples sequence on the transfer of conceptual rules", *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), pp. 108-119.
- VV. AA. (1998): "Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE. Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)", *Carabela*, n.º 43, Anexo.
- WEBB, Stuart (2002): *Investigating the effects of learning tasks on vocabulary knowledge*, (tesis doctoral inédita) Victoria University of Wellington. Disponible en Internet: <http://hdl.handle.net/10063/612> (8-6-2012).
- WEBB, Stuart (2005): "Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge", *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (1), pp. 33-52.
- WEGNER, Daniel M. (1986): "Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind". En MULLEN, Brien; y George R. GOETHALS (eds.), *Theories of group behavior*, Nueva York: Springer-Verlag, pp. 185-208.
- WEGNER, Daniel M.; Tonni GIULIANO; y Paula HERTEL (1985): "Cognitive interdependence in close relationships". En ICKES, William J. (ed.), *Compatible and incompatible relationships*, Nueva York: Springer-Verlag, pp. 253-276.
- WESCHE, Majorie; y T. Sima PARIBAKHT (1996): "Assessing second language vocabulary knowledge: depth versus breadth", *The Canadian Modern Language Review*, 53 (1), pp. 13-40.
- WITTRICK, Merlin C. (1974): "Learning as a generative process", *Educational Psychologist*, 11 (2), pp. 87-95.
- ZIMMERMAN, Cheryl Boyd (1997): "Historical trends in second language vocabulary instruction". En COADY, James; y Thomas HUCKIN (eds.), *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge: CUP, pp. 5-19.

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd; y Norbert SCHMITT (2005): "Lexical questions to guide the teaching and learning of words", *The CATESOL Journal*, 17 (1), pp. 1-7.

ZYZIK, Eve (2009): "Noun, verb, or adjective? L2 learners' sensitivity to cues to word class", *Language awareness*, 18 (2), pp. 147-164.

ZYZIK, Eve; y Clara AZEVEDO (2009): "Word class distinctions in second language acquisition. An experimental study of L2 Spanish", *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (1), pp. 1-29.

ANEXOS

ANEXO I. CORRESPONDENCIA ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ATRIBUTOS DEL PROCESO DE ESCRITURA

Selected Characteristics of Successful Learning Strategies	Selected Attributes of Writing, Process and Product
(1) Profits from multi-representational and integrative re-inforcement	(1) Represents process uniquely multi-representational and integrative
(2) Seeks self-provided feedback:	(2) Represents powerful instance of self-provided feedback:
(a) immediate	(a) provides product uniquely available for <i>immediate</i> feedback (review and re-evaluation)
(b) long-term	(b) provides record of evolution of thought since writing is epigenetic as process-and-product
(3) Is connective:	(3) Provides connections:
(a) makes generative conceptual groupings, synthetic and analytic	(a) establishes explicit and systematic conceptual groupings through lexical, syntactic, and rhetorical devices
(b) proceeds from propositions, hypotheses, and other elegant summarizers	(b) represents most available means (verbal language) for economic recording of abstract formulations
(4) Is active, engaged, personal-notably, self-rhythmed	(4) is active, engaged, personal-notably, self-rhythmed

(Emig, 1977: 128)

ANEXO II. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE J. E. COOMBER, D. A. RAMSTAD Y D. A. R. SHEETS

1. Palabras estímulo (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 285)

- Bulfor: to solve a problem
- Camill: to inhabit
- Fodive: to progress
- Herzon: to destroy
- Kimuld: to express an opinion
- Morwit: to meet
- Thanow: to prevent
- Trimew: to create
- Whefer: to subdivide
- Zonset: to require

2. Muestra de actividades (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 286)

2.1. Selección de definiciones

Definition: Write *morwit* beside each correct definition of the word.

- _____ 1. to destroy
- _____ 2. to progress
- _____ 3. to create
- morwit 4. to meet
- _____ 5. to inhabit

2.2. Selección de ejemplos

Example: Write *morwit* beside each example of the word.

- morwit 1. scientists attending a communicative diseases conference
- _____ 2. declaring that the precinct chairperson is a crook
- _____ 3. leaving lights on all night in a chicken coop increase egg
production
- _____ 4. inventing a new device for purifying water
- _____ 5. splitting up the work load among three employees

2.3. Redacción de oraciones

Sentence-Composing: Answer the following question in one sentence, using the underlined target word in your sentence. Underline the target word in your sentence. To be counted correct, your sentence must demonstrate that you know the meaning of the target word.

What is one campus organization to which you belong, and where does it *morwit*?

Sample Response: I belong to the debate team, and we *morwit* in Academy Hall.

3. Resultados obtenidos (Coomber, Ramstad y Sheets, 1986: 288-289)

3.1. Resultados obtenidos en el postest

Tabla 1. Post-Test Scores

Groups	Subtests					
	Definitions		Examples		Sentence-Writing	
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)
Definitions (<i>n</i> = 43)	6.4	(2.79)	5.2	(2.30)	4.4	(2.45)
Examples (<i>n</i> = 46)	6.6	(2.66)	5.4	(2.23)	5.2	(2.73)
Sentence-Writing (<i>n</i> = 45)	7.5	(2.11)	5.8	(2.16)	6.2	(2.24)

3.2. Resultados del análisis de varianza (ANOVA)

Tabla 2. Repeated Measures ANOVA Summary Table

Source	df	SS	MS	F	p
Treatment	2	93.19	46.60	3.35	.038
Error (b)	131	1823.83	13.92		
Post-test	2	190.97	95.49	53.50	.001
Treatment x Post-test	4	14.24	3.56	1.99	.090
Error (w)	262	467.59	1.78		

3.3. Resultados obtenidos en el cómputo de número de palabras por oración

Tabla 3. Number of Words in Test Sentences

Groups	Words/sentence	
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)
Definitions and Examples (combined)	9.9	(2.87)
Sentence-Writing	10.5	(2.09)

ANEXO III. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE G. MATANZO VICENS

1. Palabras estímulo y diccionario (Matanzo Vicens, 1991: 94-96)

1.1. Palabras estímulo

Barmil (adj.). Dícese de la cuestión muy reñida y que provoca discusiones.

Bradel (adj.). Descarado, atrevido.

Casdel (adj.). Deforme.

Cienge (n). Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Dorner (v). Eludir un compromiso o trabajo.

Faulez (n). Fuerza ideológica que une a un grupo.

Fleine (n). Pena impuesta por delito o falta.

Geirol (adj.). Insidioso, engañoso.

Leiver (v). Prevenir, precaver.

Luenda (n). Codicia, ambición desordenada.

Pentir (v). Ceder, transferir; rendirse.

Pronfe (n). Movimiento desordenado del alma ofendida; cólera, ira, coraje.

Salgor (n). Frontera, horizonte, límite.

Sostro (n). Súplica, demanda, ruego.

Tarjal (adv.). Inútilmente.

Teifor (adj.). Fundamental.

Trelfa (n). Desorientación.

Trilen (n). Acometida impetuosa, golpe, ataque, embate.

Zulvar (v). Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

Zumbre (n). Falta de quietud o tranquilidad; turbación, agitación.

1.2. Diccionario de 50 palabras

Baltra (n). Vientre, panza.

Barmil (adj.). Dícese de la cuestión muy reñida y que ocasiona discusiones.

Bradel (adj.). Descarado, atrevido.

Casdel (adj.). Deforme.

Cercha (n). Armazón que sostiene un arco.

Cernir (v) (cerner). Separar con el cedazo la harina, de suerte que lo más grueso quede sobre la tela y lo sutil caiga al sitio destinado para recogerlo.

Cienge (n). Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Densar (v). Coagular, espesar, engrosar lo líquido; unir.

Doncel (n). Joven noble que aún no estaba armado caballero y solía servir de paje a los reyes; adolescente, galán.

Dorner (v). Eludir un compromiso o trabajo.

Dorsal (adj.). Perteneciente al dorso, espalda o lomo.

Drenar (v). Avenar, desaguar, asegurar la salida de los líquidos, generalmente anormales de una herida, absceso o cavidad.

Dúctil (adj.). Dícese de los metales que admiten grandes deformaciones mecánicas en frío sin llegar a romperse; aplícase a los metales que mecánicamente se pueden extender en alambres o hilos.

Fardel (n). Saco o talega que llevan regularmente los pobres, pastores o caminantes para las cosas comestibles u otras de su uso. Fig.: Persona desaliñada.

Fauces (n). Parte posterior de la boca de los mamíferos, que se extiende desde el velo del paladar hasta el principio del esófago.

Faulez (n). Fuerza ideológica que une a un grupo.

Filial (adj.). Perteneciente al hijo.

Fleine (n). Pena impuesta por delito o falta.

Fragor (n). Ruido, estruendo.

Geirol (adj.). Insidioso, engañoso.

Gestar (v). Llevar y sustentar la madre en sus entrañas el fruto vivo de la concepción hasta el momento del parto. Fig.: Prepararse, desarrollarse o crecer sentimientos, ideas o tendencias individuales o colectivas.

Juglar (adj.) (n). Chistoso, picaresco, trovador; poeta; el que por dinero y ante el pueblo cantaba, bailaba o hacía juegos; el que por estipendio o dádivas recitaba o cantaba poesías de los trovadores para recreo de los reyes y de los magnates.

Lacrar (v). Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad; dañar o perjudicar a uno en sus intereses; cerrar con lacre.

Legión (n). Nombre que suele darse a ciertos cuerpos de tropas. Fig.: Número indeterminado y copioso de personas o espíritus.

Leiver (v) Prevenir, precaver.

Luenda (n). Codicia, ambición desordenada.

Mentón (n). Barbilla o prominencia de la mandíbula inferior.

Mentor (n). Consejero o guía.

Monjil (adj.). Propio de las monjas o relativo a ellas.

Nuncio (n). El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro; enviado a él para este efecto; representante diplomático del Papa, que ejerce además como legado ciertas facultades pontificias; anuncio o señal.

Pactar (v). Asentar, poner condiciones o conseguir estipulaciones para concluir un negocio u otra cosa entre partes, obligándose mutuamente a su observación.

Pentir (v). Ceder, transferir; rendirse.

Plagar (v). Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

Plagio (n). Acción y efecto de plagiar; copiar en lo substancial obras ajenas, dándolas como propias.

Pronfe (n). Movimiento desordenado del alma ofendida; cólera, ira, coraje.

Rapaz (n). Inclinado o dado al robo, hurto o rapiña; muchacho de corta edad.

Ristra (n). Trenza hecha de los tallos de ajos o cebollas. Fig.: Conjunto de ciertas cosas colocadas unas tras otras.

Salgor (n). Frontera, horizonte, límite.

Sanear (v). Afianzar o asegurar el reparo o satisfacción del daño que puede sobrevenir; reparar o remediar una cosa; dar condiciones de salubridad a un terreno, edificio, etc. o preservarlo de la humedad y vías de agua.

Sitial (v). Asiento de ceremonia, especialmente el que usan en actos solemnes ciertas personas constituidas en dignidad.

Sostro (n). Súplica, demanda, ruego.

Talión (n). Pena que consiste en hacer sufrir al delincuente un daño igual al que causó.

Tarjal (adv.). Inútilmente.

Teifor (adj.). Fundamental.

Trelfa (n). Desorientación.

Trilen (n). Acometida impetuosa, golpe, ataque, embate.

Tropel (n). Movimiento acelerado y ruidoso de varias personas o cosas que se mueven con desorden; prisa, aceleramiento confuso o desordenado.

Viable (adj.). Que puede vivir; dicese principalmente de las criaturas que, nacidas o no a tiempo, salen a la luz con robustez o fuerza bastante para seguir viviendo; dicese del asunto que, por sus circunstancias tiene probabilidades de poderse llevar a cabo.

Zulvar (v). Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

Zumbre (n). Falta de quietud o tranquilidad; turbación, agitación.

2. Muestra de actividades (Matanzo Vicens, 1991: 97-111)

2.1. Selección de definiciones

Escriba la palabra **ZUMBRE** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. falta de quietud o de tranquilidad; turbación, agitación.
- _____ b. acometida impetuosa, golpe, ataque, embate.
- _____ c. conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.
- _____ d. movimiento desordenado del alma ofendida; ira, cólera, coraje.

Escriba la palabra **LUENDA** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. límite, frontera, horizonte.
- _____ b. pena impuesta por delito o falta.
- _____ c. codicia, ambición desordenada.
- _____ d. súplica, demanda, ruego.

2.2. Selección de ejemplos

Escriba la palabra **ZUMBRE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. El deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
- _____ b. Los viajeros cruzaron la línea que divide a Portugal de España.
- _____ c. El toro atacó súbitamente al torero.
- _____ d. Mientras esperaba el resultado del examen experimentó un sentimiento de agitación y de intranquilidad.

Escriba la palabra **CIENGE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. El culpable del asesinato cumplió una condena extensa.
- _____ b. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista
- _____ c. El deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
- _____ d. Gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

2.3. Redacción de oraciones

Conteste la siguiente pregunta con una oración completa. Utilice la palabra **ZUMBRE** y subráyela. Su contestación debe demostrar que usted conoce el significado de dicha palabra.

Cuando usted está esperando el resultado de un examen, ¿siente **ZUMBRE**? Explique.

Conteste la siguiente pregunta con una oración completa. Utilice la palabra **BRADEL** y subráyela. Su contestación debe demostrar que usted conoce el significado de dicha palabra.

¿Cree usted que a un joven que les falta el respeto a sus padres y a sus profesores se le puede considerar **BRADEL**? ¿Por qué?

3. Cuestionario realizado a los informantes (Matanzo Vicens, 1991: 92-93)

I: Sexo

___ Masculino

___ Femenino

II: Procedencia escolar

___ Escuela pública

___ Escuela privada

___ Ambas

III: Profesión de ambos padres

Padre

Madre

IV: Ingreso anual del padre:

V: Ingreso anual de la madre:

___ más de \$40 000

___ más de \$40 000

___ de \$25 000 a \$40 000

___ de \$25 000 a \$40 000

___ de \$18 000 a \$25 000

___ de \$18 000 a \$25 000

___ de \$12 000 a \$18 000

___ de \$12 000 a \$18 000

___ de \$6 000 a \$12 000

___ de \$6 000 a \$12 000

___ menos de \$6 000

___ menos de \$6 000

VI: Escolaridad del padre

VII: Escolaridad de la madre

___ Título universitario graduado

___ Título universitario graduado

___ Título universitario subgraduado

___ Título universitario subgraduado

___ Uno o más años de universidad

___ Uno o más años de universidad

___ Graduado de escuela superior

___ Graduado de escuela superior

___ Uno o más años de escuela superior

___ Uno o más años de escuela superior

___ Seis a ocho años de escolaridad

___ Seis a ocho años de escolaridad

___ Dos a seis años de escolaridad

___ Dos a seis años de escolaridad

___ Cero a un año de escolaridad

___ Cero a un año de escolaridad

4. Parámetros cuantificados utilizados para clasificar las variables que determinan el nivel sociocultural (Matanzo Vicens, 1991: 35-37)

4.1. La formación

PUNTUACIÓN	FORMACIÓN
1	Título universitario graduado
2	Título universitario sub-graduado
3	Uno o más años de universidad
4	Graduado de escuela superior
5	Uno o más años de escuela superior
6	De seis a ocho años de escolaridad
7	De dos a seis años de escolaridad
8	De cero a un año de escolaridad

4.2. La profesión

PUNTUACIÓN	PROFESIÓN
1	Profesionales altos y grandes ejecutivos
2	Profesionales bajos y ejecutivos medios
3	Semi-profesionales y administradores de negocios
4	Técnicos y propietarios de negocios
5	Trabajadores especializados
6	Trabajadores semi-especializados
7	Trabajadores no especializados

4.3. Los ingresos

PUNTUACIÓN	INGRESOS
1	Más de 40 000 dólares
2	De 25 000 a 40 000 dólares
3	De 18 000 a 25 000 dólares
4	De 12 000 a 18 000 dólares
5	De 6 000 a 12 000 dólares
6	Menos de 6 000 dólares

5. Distribución de la muestra de informantes en el experimento de 1989-1990, según las diferentes variables utilizadas (Matanzo Vicens, 1991: 34-39)

5.1. Distribución de la muestra según la variable *sexo*

	Número informantes	Porcentaje
Hombres	25	36,8%
Mujeres	43	63,2%
Total	68	100%

5.2. Distribución de la muestra según la variable *procedencia escolar*

	Número informantes	Porcentaje
Privada	25	36,8%
Pública	27	39,7%
Ambas	16	23,5%
Total	68	100%

5.3. Distribución de la muestra según la variable *nivel sociocultural*

	Número informantes	Porcentaje ¹
Medio alto	5	7,4%
Medio	16	23,5%
Medio bajo	25	36,8%
Bajo	22	32,4%
Total	68	100%

¹ El porcentaje exacto del número de informantes de nivel medio alto y de nivel medio bajo es 7,35294% y 32,35294% (7,4% y 32,4%, si utilizamos un solo decimal); en el artículo de la autora (Matanzo Vicens, 1991: 39) las cifras difieren en una centésima: 7,3% y 32,3% respectivamente.

6. Resultados obtenidos en la investigación de 1989-1990 (Matanzo Vicens, 1991: 56-77)

6.1. Resultados generales

	Media n.º de exposiciones	Promedio
MÉTODO		
Oraciones	8,5	
Ejemplos	12,0	
Definiciones	10,7	
		10,4
CATEGORÍA GRAMATICAL		
Nombre	7,0	
Adjetivo	7,2	
Verbo	7,9	
Adverbio	7,9	
SEXO		
Hombres	10,6	
Mujeres	10,3	
PROCEDENCIA ESCOLAR		
Escuela pública	10,0	
Escuela privada	11,3	
Ambas	9,8	
NIVEL SOCIOCULTURAL		
Medio alto	11,1	
Medio	11,1	
Medio bajo	9,9	
Bajo	10,5	

6.2. Resultados obtenidos con cada *método* de trabajo teniendo en cuenta las variables sociales

	Media n.º de exposiciones		
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones
SEXO			
Hombres	8,1	12,3	11,4
Mujeres	8,7	11,8	10,3
PROCEDENCIA ESCOLAR			
Escuela pública	8,7	10,7	10,5
Escuela privada	9,0	13,6	11,4
Ambas	7,8	12,4	9,3
NIVEL SOCIOCULTURAL			
Medio alto	0,0	10,5	11,7
Medio	7,8	12,9	12,7
Medio bajo	9,0	11,3	9,3
Bajo	8,7	12,0	10,9

7. Resultados obtenidos en la investigación de 1996² (Matanzo Vicens, 1999: 1626-1627)

	Media n.º de exposiciones	Promedio
MÉTODO		
Oraciones	8,0	
Ejemplos	11,6	
Definiciones	10,1	
		9,9
CATEGORÍA GRAMATICAL		
Nombre	7,0	
Adjetivo	7,0	
Verbo	7,7	
Adverbio	7,5	
NIVEL SOCIOCULTURAL		
Medio alto	10,9	
Medio	10,7	
Medio bajo	10,6	
Bajo	11,0	

² Matanzo Vicens (1999) no proporciona el número de exposiciones teniendo en cuenta las variables *sexo* y *procedencia escolar*.

ANEXO IV. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE M.^a J. REYES DÍAZ

1. Palabras estímulo y palabras de baja frecuencia (Reyes Díaz, 1995: 218-225)

1.1. Diccionario de 50 palabras³

Baltra (n). Vientre, panza.

Barmil (adj.). Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.

Bradel (adj.). Falto de buena educación, malcriado, descarado.

Casdel (adj.). Deforme.

Cercha (n). Armazón que sostiene un arco.

Cernir (v) (cerner). Separar con el cedazo la harina del salvado, u otra cualquiera materia reducida a polvo, de suerte que lo más grueso quede sobre la tela, y lo sutil caiga al sitio destinado para recogerlo.

Cienge (n). Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Densar (v). Coagular, espesar, engrosar lo líquido.

Doncel (n). Joven noble que aún no estaba armado caballero y solía servir de paje a los reyes; adolescente, galán.

Dorner (v). Desatender un compromiso o trabajo.

Dorsal (adj.). Perteneciente al dorso, espalda o lomo.

Drenar (v). Avenar, desaguar, asegurar la salida de los líquidos, generalmente anormales de una herida, absceso o cavidad.

Dúctil (adj.). Aplícase a los metales que mecánicamente se pueden extender en alambres o hilos.

Fardel (n). Saco o talega que llevan regularmente los pobres, pastores o caminantes para las cosas comestibles u otras de su uso.

Fauces (n). Parte posterior de la boca de los mamíferos, que se extiende desde el velo del paladar hasta el principio del esófago.

Faulez (n). Creencia, ideología que une a un grupo.

Filial (adj.). Perteneciente al hijo.

Fleine (n). Castigo impuesto por delito o falta.

Fragor (n). Ruido, estruendo.

Geirol (adj.). Perjudicial, engañoso.

³ Señalamos nosotros en negrita las palabras estímulo. En el diccionario original no se distinguen unas palabras de otras.

Gestar (v). Llevar y sustentar la madre en sus entrañas el fruto vivo de la concepción hasta el momento del parto. Prepararse, desarrollarse o crecer sentimientos, ideas o tendencias individuales o colectivas.

Juglar (adj.) (n). Chistoso, picaresco, trovador, poeta. El que por dinero y ante el pueblo cantaba, bailaba o hacía juegos. El que por dádivas recitaba o cantaba poesías de los trovadores para recreo de los reyes y de los magnates.

Lacrar (v). Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad. Dañar o perjudicar a uno en sus intereses. Cerrar con lacre.

Legión (n). Nombre que suele darse a ciertos cuerpos de tropas. Número indeterminado y copioso de personas o espíritus.

Leiver (v). Prevenir, precaver.

Luenda (n). Codicia, ambición sin límite.

Mentón (n). Barbilla o prominencia de la mandíbula inferior.

Mentor (n). Consejero o guía.

Monjil (adj.). Propio de las monjas o relativo a ellas.

Nuncio (n). El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro, enviado a él para este efecto. Representante diplomático del Papa, que ejerce además, como legado, ciertas facultades pontificias. Anuncio o señal.

Pactar (v). Asentar, poner condiciones o conseguir estipulaciones para concluir un negocio u otra cosa entre partes, obligándose mutuamente a su observación.

Pentir (v). Ceder, traspasar, delegar.

Plagar (v). Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

Plagio (n). Acción y efecto de plagiar; copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.

Pronfe (n). Enfado, ira, coraje.

Rapaz (n). Inclinado o dado al robo, hurto o rapiña. Muchacho de corta edad.

Ristra (n). Trenza hecha de los tallos de ajos o cebollas. Conjunto de ciertas cosas colocadas unas tras otras.

Salgor (n). Frontera, horizonte, límite.

Sanear (v). Asegurar el reparo o satisfacción del daño que puede sobrevenir; reparar o remediar una cosa; dar condiciones de salubridad a un terreno, edificio, etc., o preservarlo de la humedad y vías de agua.

Sitial (n). Asiento de ceremonia, especialmente el que usan en actos solemnes ciertas personas constituidas en dignidad.

Sostro (n). Súplica, demanda, ruego.

Talión (n). Pena que consiste en hacer sufrir al delincuente un daño igual al que causó.

Tarjal (adv.). Inútilmente.

Teifor (adj.). Fundamental.

Trelfa (n). Desorientación.

Trilen (n). Golpe, ataque, asalto.

Tropel (n). Movimiento acelerado y ruidoso de varias personas o cosas que se mueven con desorden; prisa, aceleramiento confuso o desordenado.

Viable (adj.). Que puede vivir. Se dice principalmente de las criaturas que, nacidas o no a tiempo, salen a la luz con robustez o fuerza bastante para seguir viviendo. Se dice del asunto que, por sus circunstancias, tiene probabilidades de poderse llevar a cabo.

Zulvar (v). Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

Zumbre (n). Falta de tranquilidad; agitación, nerviosismo.

1.2. Diccionario de 30 palabras⁴

Baltra (n). Vientre, panza.

Barmil (adj.). Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.

Bradell (adj.). Falto de buena educación, malcriado, descarado

Casdel (adj.). Deforme.

Cienge (n). Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Dorsal (adj.). Perteneciente al dorso, espalda o lomo.

Dorner (v). Desatender un compromiso o trabajo.

Faulez (n). Creencia, ideología que une a un grupo.

Filial (adj.). Perteneciente al hijo

Fleine (n). Castigo impuesto por delito o falta.

Fragor (n). Ruido, estruendo.

Geirol (adj.). Perjudicial, engañoso.

Gestar (v). Llevar y sustentar la madre en sus entrañas el fruto vivo de la concepción hasta el momento del parto. Prepararse, desarrollarse o crecer sentimientos, ideas o tendencias individuales o colectivas.

Leiver (v). Prevenir, precaver.

Luenda (n). Codicia, ambición sin límite.

Mentón (n). Barbilla o prominencia de la mandíbula inferior.

Pentir (v). Ceder, traspasar, delegar.

Plagar (v). Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

Pronfe (n). Enfado, ira, coraje.

Salgor (n). Frontera, horizonte, límite.

Sanear (v). Afianzar o asegurar el reparo o satisfacción del daño que puede sobrevenir; reparar o remediar una cosa; dar condiciones de salubridad a un terreno, edificio, etc., o preservarlo de la humedad y vías de agua.

Sostro (n). Súplica, demanda, ruego.

Talión (n). Pena que consiste en hacer sufrir al delincuente un daño igual al que causó.

Tarjal (adv.). Inútilmente.

⁴ Señalamos nosotros en negrita las palabras estímulo. En el diccionario original no se distinguen unas palabras de otras.

Teifor (adj.). Fundamental.

Trelfa (n). Desorientación.

Trilen (n). Golpe, ataque, asalto.

Tropel (n). Movimiento acelerado y ruidoso de varias personas o cosas que se mueven con desorden; prisa, aceleramiento confuso o desordenado.

Zulvar (v). Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

Zumbre (n). Falta de tranquilidad; agitación, nerviosismo.

2. Muestra de actividades (Reyes Díaz, 1995: 226-244)

2.1. Selección de definiciones

Escribe la palabra **LUENDA** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. límite, frontera, horizonte.
- _____ b. castigo impuesto por delito o falta.
- _____ c. codicia; ambición sin límite.
- _____ d. súplica, demanda, ruego.

Escribe la palabra **DORNER** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. forzar a una persona a obrar de una manera determinada.
- _____ b. ceder, traspasar, delegar.
- _____ c. desatender un compromiso o trabajo.
- _____ d. prevenir, precaver.

2.2. Selección de ejemplos

Escribe la palabra **PRONFE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. El toro atacó repentinamente al torero.
- _____ b. El acusado pidió insistentemente que lo perdonaran.
- _____ c. Cuando lo insultaron experimentó un sentimiento que le hizo perder la calma.
- _____ d. El joven sintió que caminaba sin rumbo.

Escribe la palabra **BRADEL** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.
- _____ b. Aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.
- _____ c. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
- _____ d. Ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

2.3. Redacción de oraciones

Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **PRONFE** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra:

Cuando una persona comete un abuso o un atropello, ¿sientes **PRONFE**?
Explica.

Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **FLEINE** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra:

¿Qué **FLEINE** le impondrías a una persona que resulte culpable del asesinato de un niño?

3. Cuestionario realizado a los informantes (Reyes Díaz, 1995: 215-217)

Nombre y apellido.....
Sexo.....Masculino.....Femenino.....
Escolaridad.....EGB.....BUP.....COU.....

Profesión de los padres:

Padre.....
Madre.....

Escolaridad del padre:

Sin estudios.....
Estudios primarios.....
Bachillerato Elemental o asimilado.....
Bachiller Superior o asimilado.....
Estudios universitarios medios o asimilados.....
Estudios universitarios superiores.....

Escolaridad de la madre:

Sin estudios.....
Estudios primarios.....
Bachillerato Elemental o asimilado.....
Bachiller Superior o asimilado.....
Estudios universitarios medios o asimilados.....
Estudios universitarios superiores.....

Ingreso mensual del padre:

Hasta 51 000 ptas.....
De 51 000 a 70 000 ptas.....
De 71 000 a 90 000 ptas.....
De 91 000 a 130 000 ptas.....
De 131 000 a 190 000 ptas.....
De 191 000 a 250 000 ptas.....
Más de 250 000 ptas.....

Ingreso mensual de la madre:

Hasta 51 000 ptas.....
De 51 000 a 70 000 ptas.....
De 71 000 a 90 000 ptas.....
De 91 000 a 130 000 ptas.....
De 131 000 a 190 000 ptas.....
De 191 000 a 250 000 ptas.....
Más de 250 000 ptas.....

4. Parámetros cuantificados utilizados para clasificar las variables que determinan el nivel sociocultural (Reyes Díaz, 1995: 49-52)

4.1. La formación

PUNTUACIÓN	FORMACIÓN
1	Sin estudios
2	Estudios primarios
3	Bachillerato Elemental o asimilado
4	Bachillerato Superior o asimilado
5	Estudios universitarios medios o asimilados (Peritajes, Magisterio, etc.)
6	Estudios superiores (Licenciados, Ingenieros, etc.)

4.2. La profesión

PUNTUACIÓN	PROFESIÓN
1	Obreros sin cualificar
2	Obreros cualificados
3	Empleados medios
4	Pequeños empresarios y autónomos
5	Medianos empresarios
6	Profesionales liberales

4.3. Los ingresos

PUNTUACIÓN	INGRESOS
1	De 51 000 a 69 999 pesetas
2	De 70 000 a 89 999 pesetas
3	De 90 000 a 129 999 pesetas
4	De 130 000 a 189 999 pesetas
5	De 190 000 a 249 999 pesetas
6	De 250 000 a 379 999 pesetas
7	Más de 380 000 pesetas

5. Distribución de la muestra de informantes según las diferentes variables utilizadas (Reyes Díaz, 1995: 47-81)

5.1. Distribución de la muestra según la variable *sexo*

	Número informantes	Porcentaje
Hombres	110	43,3%
Mujeres	144	56,7%
Total	254	100%

5.2. Distribución de la muestra según la variable *curso escolar*

	Número informantes	Porcentaje
COU	91	35,8%
1.º de BUP	92	36,2%
7.º de EGB	71	28,0%
Total	254	100%

5.3. Distribución de la muestra según la variable *nivel sociocultural*

	Número informantes	Porcentaje
Medio alto	60	23,6%
Medio	108	42,5%
Medio bajo	64	25,2%
Bajo	22	8,7%
Total	254	100%

5.4. Distribución de la muestra según las variables *curso escolar* y *sexo*

	7.º de EGB	1.º de BUP	COU	Total
Hombres	33	46	31	110
Mujeres	38	46	60	144
Total	71	92	91	

5.5. Distribución de la muestra según las variables *curso escolar* y *nivel sociocultural*

	7.º de EGB	1.º de BUP	COU	Total
Medio alto	20	16	24	60
Medio	28	41	39	108
Medio bajo	17	23	24	64
Bajo	6	12	4	22
Total	71	92	91	

5.6. Distribución de la muestra según el *método* empleado y la variable *sexo*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Total
Hombres	42	38	30	110
Mujeres	48	48	48	144
Total	90	86	78	

5.7. Distribución de la muestra según el *método* empleado y la variable *curso escolar*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Total
7.º de EGB	22	23	26	71
1.º de BUP	32	34	26	92
COU	36	29	26	91
Total	90	86	78	

5.7.1. Distribución de la muestra por curso escolar según la variable *sexo* dentro de cada uno de los grupos de trabajo

Curso escolar	7.º de EGB			
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Total
Hombres	12	11	10	33
Mujeres	10	12	16	38
Total	22	23	26	

Curso escolar	1.º de BUP			
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Total
Hombres	16	17	13	46
Mujeres	16	17	13	46
Total	32	34	26	

Curso escolar	COU			
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Total
Hombres	14	10	7	31
Mujeres	22	19	19	60
Total	36	29	26	

5.7.2. Distribución de la muestra por curso escolar según la variable *nivel sociocultural* dentro de cada uno de los grupos de trabajo

Curso escolar	7.º de EGB			
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Total
Medio alto	6	6	8	20
Medio	11	8	9	28
Medio bajo	2	7	8	17
Bajo	3	2	1	6
Total	22	23	26	

Curso escolar	1.º de BUP			
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Total
Medio alto	6	7	3	16
Medio	15	14	12	41
Medio bajo	7	10	6	23
Bajo	4	3	5	12
Total	32	34	26	

Curso escolar	COU			
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Total
Medio alto	8	7	9	24
Medio	22	7	10	39
Medio bajo	6	12	6	24
Bajo	0	3	1	4
Total	36	29	26	

5.8. Distribución de la muestra según el *método* empleado y la variable *nivel sociocultural*

	Definiciones	Ejemplos	Oraciones	Total
Medio alto	20	20	20	60
Medio	31	29	48	108
Medio bajo	20	29	15	64
Bajo	7	8	7	22
Total	78	86	90	

6. Resultados obtenidos (Reyes Díaz, 1995: 98-175)

6.1. Resultados generales (Reyes Díaz, 1995: 98; 100; 163; 165; 167)

	Media n.º de exposiciones	Promedio
MÉTODO		
Oraciones	6,2	
Ejemplos	9,2	
Definiciones	8,7	
		8,0
CATEGORÍA GRAMATICAL		
Nombre	7,6	
Adjetivo	7,8	
Verbo	9,0	
Adverbio	7,9	
SEXO		
Hombres	9,1	
Mujeres	7,2	
NIVEL SOCIOCULTURAL		
Medio alto	6,5	
Medio	8,3	
Medio bajo	8,2	
Bajo	9,5	
CURSO ESCOLAR		
7.º de EGB	9,6	
1.º de BUP	9,8	
COU	4,8	

6.2. Resultados del análisis de varianza (ANOVA) de la media de exposiciones obtenida con cada *método* de trabajo (Reyes Díaz, 1995: 98)

Fuente de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	F de Snedecor	Probabilidad
Entre grupos	2	461,6743	230,8372	11,3516	.0000
Dentro de grupos	251	5104,1495	20,3353		
Total	253	5565,8238			

6.3. Resultados obtenidos con cada *método* de trabajo (Reyes Díaz, 1995: 102-109; 118-124; 134-140)

	Media n.º de exposiciones		
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones
CATEGORÍA GRAMATICAL			
Nombre	5,5	9,0	8,6
Adjetivo	6,2	8,9	8,3
Verbo	7,4	10,2	9,3
Adverbio	7,3	8,6	7,9
SEXO			
Hombres	7,0	10,6	10,1
Mujeres	5,5	8,2	7,8
NIVEL SOCIOCULTURAL			
Medio alto	5,6	7,9	6,1
Medio	6,2	10,8	9,3
Medio bajo	5,9	8,4	9,7
Bajo	8,1	9,9	10,4
CURSO ESCOLAR			
7.º de EGB	8,1	10,8	9,9
1.º de BUP	7,1	11,1	11,6
COU	4,3	5,8	4,6

6.3.1. Resultados obtenidos con cada *método* de trabajo en 7.º de EGB (Reyes Díaz, 1995: 116-117; 131-133; 147-148)

7.º de EGB	Media n.º de exposiciones		
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones
CATEGORÍA GRAMATICAL			
Nombre	7,4	10,7	10,0
Adjetivo	7,8	10,1	9,3
Verbo	9,8	12,1	10,3
Adverbio	9,3	10,2	8,7
SEXO			
Hombres	8,9	11,7	12,1
Mujeres	7,1	10,1	8,5
NIVEL SOCIOCULTURAL			
Medio alto	8,2	10,7	5,9
Medio	7,8	11,8	10,3
Medio bajo	7,9	8,4	12,6
Bajo	9,0	15,9	16,6

6.3.2. Resultados obtenidos con cada *método* de trabajo en 1.º de BUP (Reyes Díaz, 1995: 113-115; 129-130; 145-146)

1.º de BUP	Media n.º de exposiciones		
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones
CATEGORÍA GRAMATICAL			
Nombre	6,6	10,7	11,5
Adjetivo	6,5	10,8	10,9
Verbo	8,6	12,2	12,5
Adverbio	8,5	10,4	11,5
SEXO			
Hombres	7,1	13,0	11,8
Mujeres	7,0	9,2	11,3
NIVEL SOCIOCULTURAL			
Medio alto	5,6	9,4	12,1
Medio	7,5	11,5	11,9
Medio bajo	7,2	13,1	11,3
Bajo	7,5	6,9	10,7

6.3.3. Resultados obtenidos con cada *método* de trabajo en COU (Reyes Díaz, 1995: 111-112; 127-128; 142-144)

COU	Media n.º de exposiciones		
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones
CATEGORÍA GRAMATICAL			
Nombre	3,5	5,6	4,4
Adjetivo	4,9	5,8	4,6
Verbo	5,0	6,4	5,1
Adverbio	5,0	5,3	3,7
SEXO			
Hombres	5,2	5,2	4,0
Mujeres	3,7	6,1	4,8
NIVEL SOCIOCULTURAL			
Medio alto	3,7	4,0	4,2
Medio	4,6	8,4	5,3
Medio bajo	3,8	4,5	4,2
Bajo	–	9,0	2,5

6.4. Resultados obtenidos en cada *curso escolar* (Reyes Díaz, 1995: 109; 124; 140; 169-175)

	Media n.º de exposiciones		
	7.º EGB	1.º BUP	COU
MÉTODO			
Oraciones	8,1	7,1	4,3
Ejemplos	10,8	11,1	5,8
Definiciones	9,9	11,6	4,6
CATEGORÍA GRAMATICAL			
Nombre	9,4	9,5	4,4
Adjetivo	9,1	9,3	5,1
Verbo	10,7	11,1	5,5
Adverbio	9,4	10,0	4,7
SEXO			
Hombres	10,8	10,6	4,9
Mujeres	8,6	9,1	4,8
NIVEL SOCIOCULTURAL			
Medio alto	8,0	8,5	4,0
Medio	9,7	10,1	5,5
Medio bajo	10,3	10,8	4,3
Bajo	12,6	8,7	7,4

6.5. Resultados obtenidos según la *categoría gramatical* de las palabras en relación con el *método* y las variables *sexo*, *nivel sociocultural* y *curso escolar* (Reyes Díaz, 1995: 150-154)

	Media n.º de exposiciones			
	Nombre	Adjetivo	Verbo	Adverbio
MÉTODO				
Oraciones	5,5	6,2	7,4	7,3
Ejemplos	9,0	8,9	10,2	8,6
Definiciones	8,6	8,3	9,3	7,9
SEXO				
Hombres	8,7	8,8	10,1	9,1
Mujeres	6,9	6,9	8,1	7,0
NIVEL SOCIOCULTURAL				
Medio alto	6,3	6,4	7,2	6,3
Medio	7,9	8,1	9,5	8,9
Medio bajo	8,0	7,9	9,2	7,5
Bajo	9,3	9,2	10,4	9,0
CURSO ESCOLAR				
7.º EGB	9,4	9,1	10,7	9,4
1.º BUP	9,5	9,3	11,1	10
COU	4,4	5,1	5,5	4,7

6.5.1. Resultados obtenidos con el *método* de redacción de oraciones según la *categoría gramatical* de las palabras (Reyes Díaz, 1995: 161-162)

Oraciones	Media n.º de exposiciones			
	Nombre	Adjetivo	Verbo	Adverbio
SEXO				
Hombres	6,1	7,1	8,5	8,5
Mujeres	5,0	5,4	6,5	6,3
NIVEL SOCIOCULTURAL				
Medio alto	4,9	5,6	6,9	6,8
Medio	5,5	6,3	7,6	7,2
Medio bajo	5,6	5,6	6,9	7,3
Bajo	7,6	8,0	9,2	9,1

6.5.2. Resultados obtenidos con el *método* de selección de ejemplos según la *categoría gramatical* de las palabras (Reyes Díaz, 1995: 159-160)

Ejemplos	Media n.º de exposiciones			
	Nombre	Adjetivo	Verbo	Adverbio
SEXO				
Hombres	10,4	10,3	11,3	9,6
Mujeres	7,9	7,8	9,4	7,9
NIVEL SOCIOCULTURAL				
Medio alto	8,0	7,6	8,5	6,5
Medio	10,4	10,6	11,9	11,3
Medio bajo	8,1	8,0	9,5	7,3
Bajo	9,7	9,5	11,2	9,0

6.5.3. Resultados obtenidos con el *método* de selección de definiciones según la *categoría gramatical* de las palabras (Reyes Díaz, 1995: 157-158)

Definiciones	Media n.º de exposiciones			
	Nombre	Adjetivo	Verbo	Adverbio
SEXO				
Hombres	10,1	9,4	10,9	9,5
Mujeres	7,7	7,6	8,4	7,0
NIVEL SOCIOCULTURAL				
Medio alto	5,9	6,1	6,4	5,6
Medio	9,2	8,5	10,2	9,3
Medio bajo	9,6	9,4	10,4	7,9
Bajo	10,5	10,1	10,7	9,0

ANEXO V. MATERIAL DE LAS INVESTIGACIONES DE J. H. HULSTIJN Y B. LAUFER

1. Palabras estímulo (Hulstijn y Laufer, 2001: 545; Laufer, 2003: 576)

Rigmarole
 Wrath
 Grist
 Not one whit
 Sanitise (*sanitize* en Laufer, 2003)
 Privy to
 Morally derelict
 Curb
 Inflammatory
 Deeply ingrained

2. Resultados obtenidos (Hulstijn y Laufer, 2001: 550)

Number of participants, mean retention scores, and standard deviations in immediate and delayed post-tests (Maximum = 10)

	N	Immediate		Delayed	
		Mean	SD	Mean	SD
Dutch-English experiment					
Reading	20	2.7	1.5	1.3	1.4
Reading + fill-in	33	2.9	1.8	1.6	1.4
Writing	34	4.9	2.3	2.6	1.8
Hebrew-English experiment					
Reading	31	2.0	2.1	0.4	0.8
Reading + fill-in	27	4.0	1.9	1.7	1.5
Writing	41	6.9	2.5	3.7	2.4

3. Palabras estímulo (Laufer, 2003: 579)

Animosity
Abundance
Demeanour
Spectator
Augmented
Habituated
Numbing
Distinguish
Endure
Convert

4. Resultados obtenidos (Laufer, 2003)

4.1. Experimento 1

Incidental word gains in reading condition and sentence writing condition (Laufer, 2003: 578)

	Immediate (maximum = 10)			Delayed (maximum = 10)		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD
Reading	31	1.93	2.1	31	0.44	0.80
Sentence writing	29	6.89	1.82	21	2.14	1.71
Difference		4.96***			1.70***	

*** indicates significant difference at $p < .001$ level

4.2. Experimento 2

Incidental word gains in reading and composition writing conditions (Laufer, 2003: 579)

	Immediate (maximum = 10)			Delayed (maximum = 10)		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD
Reading	39	1.79	1.97	31	0.42	0.80
Composition	43	6.89	2.50	41	3.73	2.14
Difference		5.10***			3.31***	

*** indicates significant difference at $p < .001$ level

4.3. Experimento 3

Incidental word gains in three conditions: reading, sentence completion, and sentence writing (Laufer, 2003: 581)

	Immediate (maximum = 10)			Delayed (maximum = 10)		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD
Reading	30	2.91**	1.70	30	0.76*	0.97
Sentence writing	30	6.96	0.43	30	2.80*	2.40
Fill in sentence	30	5.83	2.71	30	5.36*	1.54

* indicates the group which is significantly different from the other two groups at p <.05 level

** indicates the group which is significantly different from the other two groups at p <.01 level

ANEXO VI. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE S. WEBB

1. Palabras estímulo (y equivalente en inglés) en el experimento 1 y lista A en el experimento 2 (Webb, 2005: 37; 46)

Ancor: dagger

Cader: doze

Dangy: boulder

Denent: visage

Faddam: abode

Hodet: lane

Masco: locomotive

Pacon: sob

Sagod: abhor

Tasper: crave

Lista B en el experimento 2

Copac: mourn

Dapew: reef

Gishom: marinate

Hattaw: convent

Ictay: spear

Mesut: lick

Nasin: landfill

Nuggy: pawn

Tagon: recluse

Toncop: pier

2. Muestra del postest (Webb, 2002: 232-244)

Test 1. Ortografía (conocimiento productivo)

You will hear each word that you learned twice. Spell the words correctly.

テープから流れる単語を聞き取りなさい。(同じ単語が2回流れます。)

1. _____
2. _____
3. _____

Test 2. Ortografía (conocimiento receptivo)

Which spelling is correct? どのつづりが正しいですか?

1. a) denant b) danant c) danent d) denent
2. a) tospar b) tesper c) tasper d) tespar
3. a) hodet b) holat c) halet d) hedet

Test 3. Significado y forma (conocimiento productivo)

Write the words you learned in Part 1 beside the Japanese translations. Do not write words that were not in Part 1. 覚えた単語を書きなさい。

1. 嘆く _____
2. 短剣 _____
3. マリネにする _____

Test 4. Función gramatical (conocimiento productivo)

Write each word in a sentence.

与えられた単語を使って英文を作りなさい。

For example, man I saw a tall man talking to a woman.

eat I want to eat fried chicken.

chair It is a chair.

1. hodet _____
2. hattaw _____
3. pacon _____

Test 5. Sintaxis (conocimiento productivo)

Write a word which is often together with the word in a sentence.

次の単語は、どんなことばと一緒に使われますか？

For example, play friends

play baseball

1. sagod _____
2. toncop _____
3. tasper _____

Test 6. Asociación paradigmática (conocimiento productivo)

Write a word which has a relationship with the word (similar meaning, opposite meaning, related meaning).

次の単語に関係のある言葉を書きなさい。(同意語、反意語、関連語など)

For example, man woman

hot temperature

winter snow

1. copac _____
2. masco _____
3. mesut _____

Test 7. Función gramatical (conocimiento receptivo)

Which sentence is correct? 正しい文章を選びなさい。

1. a) It is an ancon. b) He anconed. c) It is very ancon.
2. a) He is copacing. b) He is a copac. c) He is very copac.
3. a) I denented her. b) It is her denent. c) It is very denent.

Test 8. Sintaxis (conocimiento receptivo)

Which words are often together in a sentence?

文章にするとき，組み合わせて使われる可能性の高い単語を選びなさい

For example, play friends

 play baseball

1. mesut a) ice-cream b) steak c) potatoes d) cake
2. hodet a) drive b) sit c) take d) know
3. nuggy a) beautiful b) fashion c) model d) jewelry

Test 9. Asociación paradigmática (conocimiento receptivo)

Which word is associated with each word (similar meaning, opposite meaning, related meaning)?

関係のある単語を選びなさい。(同意語，反意語，関連語など)

For example, man woman

 hot temperature

 winter snow

1. ancon a) plate b) spoon c) knife d) fork
2. mesut a) nose b) ears c) mouth d) eyes
3. masco a) travel b) work c) study d) like

Test 10. Significado y forma (conocimiento receptivo)

Write the Japanese translation of each word using words that you learned today.

次の単語を日本語に直しなさい。

For example, person 人 _____

exit 出口 _____

1. gishom _____

2. faddam _____

3. hattaw _____

3. Resultados obtenidos

3.1. Experimento 1

Means and standard deviations of learning conditions on dependent measures: Experiment 1 (Webb, 2002: 140; 2005: 43)

Learning conditions	Tests									
	Orthography		Meaning and form		Association		Syntax		Grammar	
	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R
Writing (<i>n</i> = 31)										
M	8.13	8.74	7.61	8.84	7.32	8.84	5.94	8.32	8.39	9.03
SD	2.05	1.34	1.84	1.59	1.89	1.19	2.54	1.30	1.75	1.30
Reading (<i>n</i> = 35)										
M	9.17	9.49	9.43	9.09	8.71	9.06	7.29	8.74	9.06	9.54
SD	1.46	0.89	1.12	1.84	1.47	1.26	2.88	1.40	1.73	0.98

Note. Maximum score = 10. P = productive, R = receptive.

Means and standard deviations of combined receptive and productive scores for each aspect of word knowledge: Experiment 1 (Webb, 2002: 141; 2005: 44)

Learning conditions	Aspects of word knowledge				
	Orthography	Meaning and form	Association	Syntax	Grammar
Writing (<i>n</i> = 31)					
M	16.87	16.45	16.16	14.26	17.42
SD	2.81	3.09	2.67	3.25	2.68
Reading (<i>n</i> = 35)					
M	18.66	18.51	17.77	16.03	18.60
SD	2.22	2.68	2.47	3.65	2.51

Note. Maximum score = 20.

3.2. Experimento 2

Means and standard deviations of learning conditions on dependent measures: Experiment 2 (Webb, 2002: 145; 2005: 46)

Learning conditions	Tests									
	Orthography		Meaning and form		Association		Syntax		Grammar	
	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R
Writing (<i>n</i> = 49)										
M	3.59	6.45	3.73	4.45	3.35	6.12	2.45	5.84	4.08	6.69
SD	2.14	2.35	2.63	2.65	2.31	2.28	2.45	2.36	2.53	2.21
Reading (<i>n</i> = 49)										
M	2.63	5.29	2.08	2.69	1.98	4.88	1.53	5.02	2.78	5.86
SD	2.13	2.08	2.36	2.26	2.04	1.92	1.72	2.42	2.41	2.48

Note. Maximum score = 10.

Means and standard deviations of combined receptive and productive scores for each aspect of word knowledge: Experiment 2 (Webb, 2002: 147; 2005: 48)

Learning conditions	Aspects of word knowledge				
	Orthography	Meaning and form	Association	Syntax	Grammar
Writing (<i>n</i> = 49)					
M	10.04	8.18	9.47	8.29	10.78
SD	3.90	5.04	4.29	3.86	4.39
Reading (<i>n</i> = 49)					
M	7.92	4.78	6.86	6.55	8.63
SD	3.95	4.45	3.65	3.68	4.37

Note. Maximum score = 20.

ANEXO VII. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE C. BROWNE

1. Muestra del test de nivel de vocabulario: consiste en indicar qué definición corresponde a cada una de las tres palabras (Browne, 2003: 38)

- 1. original
- 2. private ___ complete
- 3. royal ___ first
- 4. slow ___ not public
- 5. sorry
- 6. total

2. Resultados obtenidos (Browne, 2003: 57; 58; 60; 61)

Tabla 1. Mean table and interaction bar form comparison of the four learning conditions

Treatment	Count	Mean	Std. Dev.	Std. Error
1	38	7.500	2.368	.384
2	26	8.611	1.644	.274
3	19	8.947	1.311	.301
4	19	8.105	1.560	.358

Tabla 2. Fisher's results for comparison of the four learning conditions

Treatments	Mean Diff.	Critical Diff.	P-Value
1, 2	-1.111	.861	.0119*
1, 3	-1.447	1.040	.0068*
1, 4	-0.605	1.040	.2513
2, 3	-0.336	1.050	.5269
2, 4	0.506	1.050	.3417
3, 4	0.842	1.201	.1675

(* = significant value)

Tabla 3. ANOVA results for comparison of the four learning conditions and vocabulary size

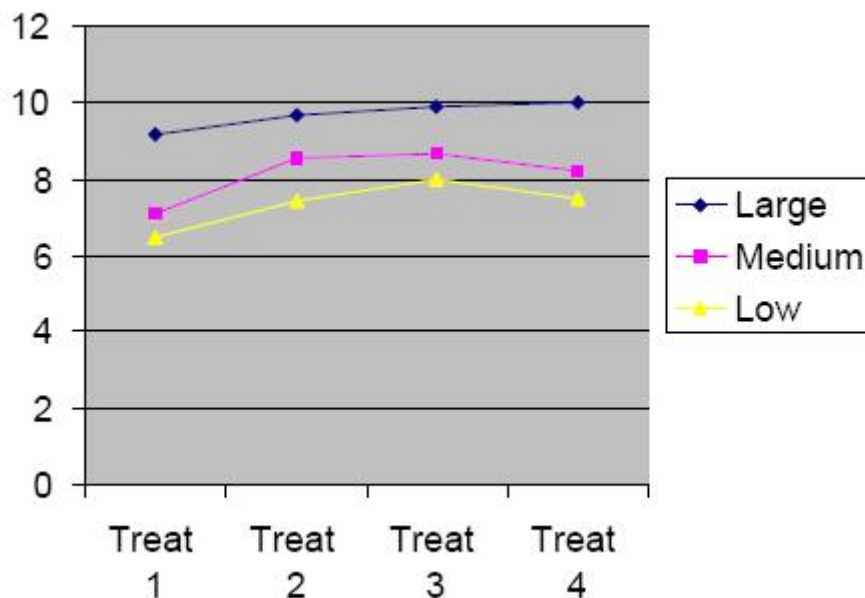
Source	SS	df	MS	F	p	L	P
Treat.	25.96	3	8.67	2.91	.038	8.75	.68
Hi-Low	58.61	2	29.31	9.87	.001	19.73	.99
Tr.*H-L	4.17	6	.70	.23	.964	1.41	.11
Residual	288.16	97	2.97				

Tabla 4. Fisher's results for comparison of the four learning conditions and vocabulary size

	Mean Diff.	Critical Diff.	P-Value
1, 2	1.418	.805	.0007*
1, 3	2.436	.899	<.0001*
2, 3	1.018	.787	.0118*

(* = significant value)

Figura 1. Interaction line plot for comparison of the four learning conditions and vocabulary size



ANEXO VIII. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE K. S. FOLSE

1. Palabras estímulo (Folse, 2006: 279; 281)

Bolster
Bruise
Burst
Launch
Linger
Loathe
Plead
Plummet
Ponder
Squander
Startle
Swipe
Thrive
Toil
Trigger

Fib, forge y fret funcionaron como distractores

Grupo A: bolster, fib, launch, plead, squander, toil

Grupo B: bruise, forge, linger, plummet, startle, thrive

Grupo C: burst, fret, loathe, ponder, swipe, trigger

2. Escala de conocimiento de vocabulario (Folse, 2006: 281)

<p>1. I don't know what this word means.</p> <p>2. I know this word. It means _____. (provide an English synonym or a translation in your native language)</p> <p>3. I can use this word in a good example sentence. Write your sentence here: _____</p> <p>(If you do #3, you must do #2 also)</p>

3. Resultados obtenidos (Folse, 2006: 285-286)

Descriptive Statistics for Retention (Lenient Scoring) by Exercise Type

Condition	n	Mean	Standard Deviation
1 (one completion)	154	2.18	2.36
2 (three completions)	154	4.78	2.78
3 (original sentences)	154	2.39	2.48

Analysis of Variance for Effect of Exercise Type on Retention (Lenient Scoring)

Contrast	df	Type III SS	Mean Square	F Value	Effect Size
Conditions 1 and 2	1	1038.96	1038.96	142.05*	1.01
Conditions 1 and 3	1	6.65	6.65	0.96	.09
Conditions 2 and 3	1	879.38	879.38	111.69*	.91
Error	153	1204.62	7.87		

Note: *p < .0001.

ANEXO IX. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE P. BENÍTEZ PÉREZ, M.^a A. ANDIÓN HERRERO Y M.^a C. FERNÁNDEZ LÓPEZ

1. Palabras estímulo (Benítez Pérez, Andión Herrero y Fernández López, 1996: 147)

Amorbar (verb.): Enfermar.

Artesón (sust. m.): Recipiente de base redonda o cuadrada que regularmente sirve en las cocinas para fregar.

Asaz (adv.): Bastante, harto, muy.

Beocio (adj.): Ignorante, estúpido, tonto.

Embaír (verb.): Ofuscar, embaucar, hacer creer lo que no es.

Ermarr (verb.): Destruir, asolar, dejar yerma una tierra.

Hebén (adj.): Aplícase a la persona o cosa que es de poca sustancia o aprecio.

Plúteo (sust. m.): Cada uno de los cajones o tablas de un estante o armario de libros.

Roncal (sust. m.): Ruiseñor.

Tollón (sust. m.): Camino o paso estrecho.

ANEXO X. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE J. BARCROFT

1. Palabras estímulo (Barcroft, 2004a: 314; 2007a: 43)

Aletas: flippers
Asa: handle
Balde: bucket
Borla: tassel
Cabestrillo: sling
Candado: lock
Chiringa⁵: kite
Clavija: plug
Clavo: nail
Destornillador: screwdriver
Embudo: funnel
Estantería: bookcase
Gancho: hook
Imán: magnet
Lupa: magnifying glass
Pala: shovel
Pinza: clothespin
Rastrillo: rake
Regadera: watering can
Resbaladilla⁶: slide
Sacudidor: feather duster
Serrote: saw
Taladro: drill
Tenazas: pliers

⁵ La 23.ª edición del *DRAE* incluye *chiringa*, que significa ‘cometa’ en Cuba y Puerto Rico.

⁶ *Resbaladilla* y *serrote* no vienen recogidos en el *DRAE*. *Resbaladilla* se utiliza en México por ‘tobogán’. *Serrote* es la forma portuguesa para referirse a ‘serrucho’.

2. Sistema de puntuación e instrucciones para los correctores (Barcroft, 2002: 363; 2003: 561)

Lexical Production Scoring Protocol–Written (LPSP-written)

.00 points	.25 points	.50 points	.75 points	1 point
None of word is written. This includes:	1/4 of word is written. This includes:	1/2 of word is written. This includes:	3/4 of word is written. This includes:	Entire word is written. This includes:
•Nothing is written	•Any 1 letter is correct	•25%–49.9% of letters correct	•50%–99.9% of letters correct	•100% letters correct
•The letters present do not meet any “for .25” criteria	•25%–49.9% of the letters are present	•50%–74.9% of letters present	•75%–100% of letters present	
•English word only is written	•Correct # of syllables			

Instructions to Scorers:

1. “Correct” refers to any letter written and placed in its correct position within a word; “present” refers to any letter written but not placed in its correct position.
2. Accents added or omitted are not considered in determining the presence or correctness of any letter.
3. Determine percentages by dividing letters correct and letters present by the number of letters in the target word. If more letters are written than are in the target word, divide by the larger number.
4. If the same correct letter sequence is written more than once in the same blank on the answer sheet, count the first correct sequence only and do not consider the subsequent correct sequence(s) in any way (i.e., continue scoring as if the subsequent sequence[s] had never been produced at all).
5. If the same target word is written more than once in different blanks on the answer sheet, score it only once in the space where it should be written or, if it is not written in the correct space, score it in the first space where it is written based upon the target word for that space.

3. Resultados obtenidos (Barcroft, 2004a: 318; 322-323)

3.1. Experimento 1

Means based on syllable scoring for each condition in Experiment 1

Time	Condition*	Mean	SD
Immediate	No sentence writing	11.61	6.13
	Sentence writing	5.80	4.57
Two days later	No sentence writing	8.82	4.95
	Sentence writing	3.70	3.94
One week later	No sentence writing	8.48	5.30
	Sentence writing	3.70	5.35
Overall	No sentence writing	9.64	5.17
	Sentence writing	4.40	4.29

Note: * n = 44 in each condition

Means based on whole word scoring for each condition in Experiment 1

Time	Condition*	Mean	SD
Immediate	No sentence writing	2.91	1.93
	Sentence writing	1.66	1.51
Two days later	No sentence writing	2.61	1.79
	Sentence writing	1.16	1.26
One week later	No sentence writing	2.73	1.95
	Sentence writing	1.05	1.29
Overall	No sentence writing	2.75	1.80
	Sentence writing	1.29	1.25

Note: * n = 44 in each condition

3.2. Experimento 2

Means based on syllable scoring for each condition in Experiment 2

Time	Condition*	Mean	SD
Immediate	No sentence writing	11.60	9.45
	Sentence writing	5.50	7.47
Two days later	No sentence writing	9.00	7.30
	Sentence writing	4.40	5.64
Overall	No sentence writing	10.30	8.18
	Sentence writing	4.95	6.53

Note: * n = 10 in each condition

Means based on whole word scoring for each condition in Experiment 2

Time	Condition*	Mean	SD
Immediate	No sentence writing	2.50	2.46
	Sentence writing	1.60	2.22
Two days later	No sentence writing	1.70	1.49
	Sentence writing	1.40	1.84
Overall	No sentence writing	2.10	1.82
	Sentence writing	1.50	2.03

Note: * n = 10 in each condition

Means based on LPSP-written scoring for each condition in Experiment 2

Time	Condition*	Mean	SD
Immediate	No sentence writing	5.55	3.25
	Sentence writing	3.05	3.15
Two days later	No sentence writing	4.70	2.73
	Sentence writing	2.28	2.63
Overall	No sentence writing	5.13	2.94
	Sentence writing	2.66	2.88

Note: * n = 10 in each condition

ANEXO XI. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE G. D. KEATING

1. Palabras estímulo (Keating, 2008: 372)

Nonsense (target) words and their Spanish and English equivalents

Nonsense (target) words	Spanish equivalents	English equivalents
Nouns		
la choya	la selva	the jungle
la hancha	la hembra	the female (of animals)
la horbada	la camada	the litter (of animals)
el sortico	la raya	the stripe
el zopo	el cachorro	the pup; cub
Verbs		
conder	amaestrar	to train
calunar	criar	to reproduce (of animals)
tabar	cazar	to hunt

2. Resultados obtenidos (Keating, 2008: 377-378)

Tabla 1. Number of participants, mean scores, and standard deviations for the tests of passive and active word recall (max = 8)

Task	N	Immediate		Delayed	
		Mean	SD	Mean	SD
Passive word recall					
Reading + glosses	23	1.35	1.80	0.87	0.97
Reading + fill-in	29	3.76	2.61	2.98	2.69
Sentence writing	27	5.15	2.43	3.65	1.98
Active word recall					
Reading + glosses	23	0.59	0.78	0.60	0.71
Reading + fill-in	29	1.82	1.93	2.02	2.52
Sentence writing	27	3.37	2.17	1.69	1.58

Tabla 2. Mean words learned per minute for the tests of passive and active word recall (max = 8)

Task	N	Immediate		Delayed	
		Mean	SD	Mean	SD
Passive word recall					
Reading + glosses	23	0.19	0.26	0.12	0.14
Reading + fill-in	29	0.29	0.20	0.23	0.21
Sentence writing	27	0.26	0.12	0.18	0.10
Active word recall					
Reading + glosses	23	0.08	0.11	0.09	0.10
Reading + fill-in	29	0.14	0.15	0.16	0.19
Sentence writing	27	0.17	0.11	0.08	0.08

ANEXO XII. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE M.^a P. AGUSTÍN LLACH

1. Palabras estímulo (Agustín Llach, 2009: 32)

- Ajustarse: sich anpassen
- Aliciente: Anreiz
- Aspiraciones: Sehnen, Streben
- Comedimiento: Gemessenheit
- Dar al traste con: etwas kaputtmachen
- Granjearse: gewinnen, etwas für sich einnehmen
- Iniciativa: Anregung, Unternehmungsgeist
- Repudiar: verstoßen, ablehnen
- Reto: Herausforderung
- Tallador: Graveur, Schnitzer

2. Resultados obtenidos (Agustín Llach, 2009: 16-18)

Tabla 1. Mean scores of the tests

	Immediate productive (P1)	Immediate receptive (R1)	Delayed productive (P2)	Delayed receptive (R2)
Reading	0.66	4	0.375	1.75
FonF	1.27	4.11	0.5	3.5
FonFs	3.61	6.55	1.05	3.77

Tabla 2. Results of the ANOVA

	F	Df
Immediate productive (P1)	12.005*	2
Immediate receptive (R1)	5.422*	2
Delayed productive (P2)	1.303	2
Delayed receptive (R2)	4.288	2

*significant at $p < 0.01$

Tabla 3. Post-hoc comparisons of means for the treatments in the four conditions

	Reading	FonF	FonFs
P1 Reading		-0.611	-2.94**
P1 FonF	0.611		-2.33**
P1 FonFs	2.94**	2.33**	
R1 Reading		-0.11	-2.55*
R1 FonF	0.11		-2.44*
R1 FonFs	2.55*	2.44*	
P2 Reading		-0.12	-0.68
P2 FonF	0.12		-0.55
P2 FonFs	0.68	0.55	
R2 Reading		-1.75	-2.02*
R2 FonF	1.75		-0.27
R2 FonFs	2.02*	0.27	

*significant at $p < 0.05$ // **significant at $p < 0.01$

ANEXO XIII. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE A. SAN MATEO VALDEHÍTA

1. Diccionario (20 palabras)⁷ (San Mateo Valdehíta, 2005: 106)

Baltra (n.): Vientre, panza.

Barmil (adj.): Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.

Casdel (adj.): Deforme.

Cienge (n.): Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Fauces (n.): Parte posterior de la boca de los mamíferos.

Filial (adj.): Perteneciente al hijo.

Juglar (adj.) (n.): Chistoso, picaresco, trovador, poeta.

Lacrar (v.): Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad.

Leiver (v.): Prevenir, precaver.

Nuncio (n.): El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro, enviado a él para este efecto.

Plagar (v.): Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

Plagio (n.): Acción y efecto de plagiar; copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.

Ristra (n.): Trenza hecha de los tallos de ajos o cebollas.

Sostro (n.): Súplica, demanda, ruego.

Tarjal (adv.): Inútilmente.

Teifor (adj.): Fundamental.

Trelfa (n.): Desorientación.

Trilen (n.): Golpe, ataque, asalto.

Viable (adj.): Que puede vivir.

Zulvar (v.): Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

⁷ Señalamos en negrita las palabras estímulo. En el diccionario original no se distinguen unas palabras de otras.

2. Muestra de actividades (San Mateo Valdehíta, 2005: 109-113)

2.1. Selección de definiciones

Escribe la palabra **TARJAL** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. perjudicial, engañoso.
- _____ b. inútilmente.
- _____ c. perteneciente al hijo.
- _____ d. fundamental.

Escribe la palabra **SOSTRO** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. perjudicial, engañoso.
- _____ b. golpe, ataque, asalto.
- _____ c. súplica, demanda, ruego.
- _____ d. límite, frontera, horizonte.

2.2. Selección de ejemplos

Escribe la palabra **CIENGE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. El culpable del asesinato cumplió una condena extensa.
- _____ b. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.
- _____ c. El deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
- _____ d. Gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

Escribe la palabra **CASDEL** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
- _____ b. El estudiante no cumplió con las normas del curso.
- _____ c. Trató inútilmente de evitar el accidente.
- _____ d. Ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

2.3. Redacción de oraciones

Contesta a la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra indicada **EN MAYÚSCULAS y NEGRITA** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra:

Cuando llegaste a Madrid por primera vez, ¿sentiste **TRELFA**? Explica.

¿Ha tratado alguien de **ZULVARTE** a cometer algún delito grave? Explica.

3. Cuestionario realizado a los informantes (San Mateo Valdehíta, 2005: 107-108)

NOMBRE Y APELLIDO: _____
SEXO: _____
EDAD: _____

¿Cuál es tu lengua materna?

¿Hablas otras lenguas?

¿Cuántos años llevas estudiando español?

¿Dónde lo has estudiado?

¿Por qué estudias español?

¿Cuál consideras que es tu nivel de español?

¿Principiante, nivel intermedio, nivel superior?

Procedencia escolar:

- Escuela pública Escuela privada Ambas

Información sobre los padres:

Padre

Madre

1. Profesión: _____

2. Escolaridad:

- | | | |
|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Doctorado (Graduate School) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Licenciado (Master, BA, 4-5 años) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Diplomado (carrera 3 años) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Uno o más años de Universidad | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Licenciado Escuela Técnica | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Uno o más años de Escuela Técnica | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | 6-8 años de escolaridad | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | 2-6 años de escolaridad | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | 0 años de escolaridad | <input type="checkbox"/> |

3. Ingresos anuales:

- | | | |
|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Más de 40 000 \$ (cuarenta mil) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | De 25 000 \$ a 40 000 \$ | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | De 18 000 \$ a 25 000 \$ | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | De 12 000 \$ a 18 000 \$ | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | De 6 000 \$ a 12 000 \$ | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Menos de 6 000 \$ | <input type="checkbox"/> |

4. Distribución de la muestra de informantes según las diferentes variables utilizadas (San Mateo Valdehíta, 2005: 55-59)

4.1. Distribución de la muestra según la variable *sexo*

	Número informantes	Porcentaje
Hombres	10	43,5%
Mujeres	13	56,5%
Total	23	100%

4.2. Distribución de la muestra según la variable *procedencia escolar preuniversitaria*

	Número informantes	Porcentaje
Privada	10	43,5%
Pública	9	39,1%
Ambas	4	17,4%
Total	23	100%

4.3. Distribución de la muestra según la variable *procedencia escolar*

	Número informantes	Porcentaje
Privada	10	43,5%
Ambas	13	56,5%
Total	23	100%

4.4. Distribución de la muestra según la variable *nivel sociocultural*

	Número informantes	Porcentaje
Medio alto	14	60,9%
Medio	9	39,1%
Total	23	100%

4.5. Distribución de la muestra según la variable *número de años de estudios de español*

	Número informantes	Porcentaje
4-6 años	9	39,1%
7-8 años	7	30,4%
9-10 años	7	30,4%
Total	23	100%

4.6. Distribución de la muestra según la variable *interés y motivación*

Razones y motivos	Número informantes	Porcentaje
Solo profesionales	6	26,08%
Solo personales	0	–
Solo culturales	6	26,08%
Profesionales y personales	2	8,69%
Profesionales y culturales	6	26,08%
Personales y culturales	2	8,69%
Profesionales, personales y culturales	1	4,38%
Total	23	100%

5. Resultados obtenidos teniendo en cuenta el grupo de trabajo y las variables sociales y lingüísticas (San Mateo Valdehíta, 2005: 115-116)

5.1. Promedio de exposiciones según la variable *método*

	N.º de exposiciones	Promedio
Oraciones	4,900	
Ejemplos	4,943	
Definiciones	3,912	
		4,570

5.2. Promedio de exposiciones según la variable *sexo*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Hombres	5,067	4,460	4,150	4,580
Mujeres	4,800	6,150	3,833	4,562

5.3. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar preuniversitaria*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Pública	4,667	4,200	3,867	4,244
Privada	5,040	4,300	3,567	4,450
Ambas	–	6,700	4,500	5,600

5.4. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Privada	5,040	4,300	3,567	4,450
Ambas	4,667	5,200	4,120	4,662

5.5. Promedio de exposiciones según la variable *años de estudios de español*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
4-6 años	5,233	4,267	4,067	4,522
7-8 años	5,600	5,800	3,900	4,957
9-10 años	4,475	4,400	3,700	4,243

5.6. Promedio de exposiciones según la variable *nivel sociocultural*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Medio alto	4,9	5,2	3,8	4,6
Medio	5,1	4,8	4,0	4,6

5.7. Promedio de exposiciones según la variable *interés y motivación*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Solo profesionales	4,400	4,150	4,600	4,267
Solo personales	–	–	–	–
Solo culturales	4,775	5,700	4,000	4,800
Profesionales y personales	–	–	4,050	4,050
Profesionales y culturales	5,450	–	3,650	4,250
Personales y culturales	4,800	4,600	–	4,700
Profesionales, personales y culturales	–	7,700	–	7,700

5.8. Promedio de exposiciones según la variable *categoría gramatical*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Nombre	4,5000	5,0000	3,8750	4,4348
Adjetivo	5,0000	4,9048	4,1250	4,6667
Verbo	5,5625	5,2857	3,6875	4,8261
Adverbio	4,8800	4,1400	3,8800	4,3000

ANEXO XIV. MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE E. O. FERRER CORREDOR

1. Diccionario (20 palabras)⁸ (Ferrer Corredor, 2011: 171)

Baltra⁽¹⁾ (n.): Vientre, panza.

Barmil⁽²⁾ (adj.): Se dice de algo muy problemático y que provoca discusiones.

Casdel⁽²⁾ (adj.): Deforme, sin forma definida.

Cienge⁽²⁾ (n.): Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Cubio⁽⁴⁾ (n.): Un tubérculo, se come en sopas.

Huchear⁽³⁾ (v.): Llamar a gritos.

Lacrar⁽¹⁾ (v.): Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad. Dañar o perjudicar a uno en sus intereses.

Leiver⁽²⁾ (v.): Prevenir, precaver. Tomar medidas sobre algo.

Marjal⁽³⁾ (adv.): Inútilmente, innecesariamente

Nuncio⁽¹⁾ (n.): El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro.

Plagar⁽¹⁾ (v.): Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

Preterir⁽³⁾ (v.): No hacer caso a algo o a alguien.

Remejer⁽³⁾ (v.): Revolver, volver a mezclar algo.

Sostro⁽²⁾ (n.): Súplica, demanda, ruego.

Sute⁽³⁾ (n.): Manera despectiva para decir 'muchacho'.

Vija⁽⁴⁾ (n.): Un condimento de color rojo.

Teifor⁽²⁾ (adj.): Fundamental. Se dice de una cosa esencial.

Trelfa⁽²⁾ (n.): Desorientación, incertidumbre para seguir un camino.

Trilen⁽²⁾ (n.): Golpe, ataque, asalto.

Zulvar⁽²⁾ (v.): Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

⁸ Las palabras con los subíndices ⁽¹⁾ y ⁽²⁾ proceden del diccionario de Matanzo Vicens (1991), las primeras son de baja frecuencia y las segundas, pseudopalabras. Las que llevan los subíndices ⁽³⁾ y ⁽⁴⁾ han sido introducidas en este estudio, son de baja frecuencia y palabras inventadas, respectivamente. En negrita están señaladas las palabras estímulo.

ANEXO XV. MATERIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

1. Posttest (modelo 1)

1.1. Selección de definiciones

1. Escribe la palabra **ZULVAR** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. prevenir, precaver.
- _____ 2. dañar la salud de una persona, contagiarle una enfermedad.
- _____ 3. forzar a una persona a obrar de una manera determinada.
- _____ 4. llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

2. Escribe la palabra **TRELF**A al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. parte posterior de la boca de los mamíferos.
- _____ 2. vientre, panza.
- _____ 3. desorientación.
- _____ 4. súplica, demanda, ruego.

3. Escribe la palabra **SOSTRO** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. perjudicial, engañoso.
- _____ 2. golpe, ataque, asalto.
- _____ 3. súplica, demanda, ruego.
- _____ 4. límite, frontera, horizonte.

4. Escribe la palabra **LEIVER** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. dañar la salud de una persona, contagiarle una enfermedad.
- _____ 2. prevenir, precaver.
- _____ 3. forzar a una persona a obrar de manera determinada.
- _____ 4. ceder, traspasar, delegar.

5. Escribe la palabra **TRILEN** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. el que lleva aviso, noticia o encargo de una persona a otra.
- _____ 2. súplica, demanda, ruego.
- _____ 3. castigo impuesto por delito o falta.
- _____ 4. golpe, ataque, asalto.

6. Escribe la palabra **BARMIL** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. golpe, ataque, asalto.
- _____ 2. desorientación.
- _____ 3. asunto muy problemático y que provoca discusiones.
- _____ 4. chistoso, picaresco, trovador, poeta.

7. Escribe la palabra **CIENGE** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. falta de tranquilidad; agitación, nerviosismo.
- _____ 2. parte posterior de la boca de los mamíferos.
- _____ 3. súplica, demanda, ruego.
- _____ 4. conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

8. Escribe la palabra **TARJAL** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. perjudicial, engañoso.
- _____ 2. inútilmente.
- _____ 3. perteneciente al hijo.
- _____ 4. fundamental.

9. Escribe la palabra **CASDEL** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. perteneciente al hijo.
- _____ 2. perjudicial, engañoso.
- _____ 3. deforme.
- _____ 4. inútilmente.

10. Escribe la palabra **TEIFOR** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ 1. falta de buena educación, descarado, malcriado.
- _____ 2. que puede vivir.
- _____ 3. inútilmente.
- _____ 4. fundamental.

1.2. Selección de ejemplos

1. Escribe la palabra **TARJAL** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.
- _____ 2. Trató inútilmente de evitar el accidente.
- _____ 3. Ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.
- _____ 4. La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.

2. Escribe la palabra **SOSTRO** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. El acusado pidió insistentemente que lo perdonaran.
- _____ 2. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.
- _____ 3. Los viajeros cruzaron la línea que separa a España de Portugal.
- _____ 4. Gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

3. Escribe la palabra **TEIFOR** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. Aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.
- _____ 2. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.
- _____ 3. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.
- _____ 4. El jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.

4. Escribe la palabra **LEIVER** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.
- _____ 2. Las madres advierten a sus hijos de los peligros a los que se pueden enfrentar.
- _____ 3. Ese joven falta el respeto a sus padres y a sus profesores.
- _____ 4. El jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.

5. Escribe la palabra **CIENGE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. El culpable del asesinato cumplió una extensa condena.
_____ 2. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.
_____ 3. El deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
_____ 4. Gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

6. Escribe la palabra **TRELFA** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.
_____ 2. Mientras esperaba el resultado del examen experimentó un sentimiento de agitación y de intranquilidad.
_____ 3. El culpable del asesinato cumplió una extensa condena.
_____ 4. El joven sintió que caminaba sin rumbo fijo.

7. Escribe la palabra **CASDEL** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
_____ 2. El estudiante no cumplió con las normas del curso.
_____ 3. Trató inútilmente de evitar el accidente.
_____ 4. Ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

8. Escribe la palabra **TRILEN** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. El toro atacó repentinamente al torero.
_____ 2. Cuando lo insultaron experimentó un sentimiento que le hizo perder la calma.
_____ 3. El culpable del asesinato cumplió una extensa condena.
_____ 4. El joven sintió que caminaba sin rumbo fijo.

9. Escribe la palabra **ZULVAR** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. El estudiante no cumplió con las normas del curso.
_____ 2. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
_____ 3. Trató inútilmente de evitar el accidente.
_____ 4. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.

10. Escribe la palabra **BARMIL** al lado del ejemplo que le corresponda:
- _____ 1. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.
- _____ 2. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
- _____ 3. Aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.
- _____ 4. La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.

1.3. Redacción de oraciones

Contesta a la siguiente pregunta con una oración completa.

Utiliza la palabra indicada **EN MAYÚSCULAS Y NEGRITA** y subráyala.

Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra.

1. Cuando tienes un problema, ¿recurre al **SOSTRO** para que te ayuden? Explica.
2. ¿Crees que aprender a redactar correctamente es una técnica **TEIFOR** para todos los estudiantes? ¿Por qué?
3. ¿Has sido parte de una **CIENGE** en algún acontecimiento deportivo o musical? Explica.
4. ¿Crees que muchas madres exageran cuando tratan de **LEIVER** a sus hijos ante algunas situaciones de la vida? ¿Por qué?
5. Cuando llegaste a Madrid por primera vez, ¿sentiste **TRELFA**? Explica.
6. ¿Conoces a alguien que después de haber sufrido un accidente haya quedado **CASDEL**? Explica.
7. ¿Ha tratado alguien de **ZULVARTE** a cometer algún delito grave? Explica.
8. ¿Has sido alguna vez víctima de un **TRILEN**? Explica.
9. ¿Crees que la legalización del aborto se puede considerar **BARMIL**? ¿Por qué?
10. Cuando trabajas y no consigues los resultados esperados, ¿crees que trabajaste **TARJAL**? ¿Por qué?

2. Resultados obtenidos y pruebas estadísticas

Tabla 2.1. Promedio total de aciertos

n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
150	8,16	1,64	1,34

Tabla 2.2. Promedio de aciertos según la variable sexo

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Hombres	33	8,16	1,56	0,27
Mujeres	117	8,15	1,67	0,15

Tabla 2.3. Resultados de la prueba T para la variable sexo

Prueba de muestras independientes									
Sexo	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,173	,678	,024	148	,981	,00777	,32401	-,63251	,64805
No se han asumido varianzas iguales			,025	54,215	,980	,00777	,31273	-,61916	,63470

Tabla 2.4. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar preuniversitaria*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	54	8,06	1,57	0,21
Pública	72	8,31	1,59	0,19
Ambas	24	7,90	1,94	0,40

Tabla 2.5. Resultados del ANOVA para la variable *procedencia escolar preuniversitaria*

ANOVA					
<i>Procedencia escolar preuniversitaria</i>					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,900	2	1,950	,724	,487
Intra-grupos	396,026	147	2,694		
Total	399,926	149			

Tabla 2.6. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	54	8,06	1,57	0,21
Ambas	96	8,21	1,68	0,17

Tabla 2.7. Resultados de la prueba T para la variable *procedencia escolar*

Prueba de muestras independientes									
Procedencia escolar	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,507	,478	-,559	148	,577	-,15625	,27933	-,70824	,39574
No se han asumido varianzas iguales			-,570	116,526	,569	-,15625	,27390	-,69872	,38622

Tabla 2.8. Promedio de aciertos según la variable *nivel sociocultural*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Medio alto	91	8,32	1,41	0,15
Medio	53	7,79	1,98	0,27
Medio bajo	6	9,00	0,73	0,30

Tabla 2.9. Resultados del ANOVA para la variable *nivel sociocultural*

ANOVA					
<i>Nivel sociocultural</i>					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,824	2	6,912	2,632	,075
Intra-grupos	386,102	147	2,627		
Total	399,926	149			

Tabla 2.10. Resultados de la prueba T2 de Tamhane para la variable *nivel sociocultural*

Comparaciones múltiples

Nivel sociocultural

T2 de Tamhane

(I) nivel_SC	(J) nivel_SC	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
medio alto	medio	,52885	,30956	,250	-,2255	1,2832
	medio bajo	-,68498	,33294	,208	-1,6935	,3235
medio	medio alto	-,52885	,30956	,250	-1,2832	,2255
	medio bajo	-1,21384*	,40343	,025	-2,2911	-,1366
medio bajo	medio alto	,68498	,33294	,208	-,3235	1,6935
	medio	1,21384*	,40343	,025	,1366	2,2911

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Tabla 2.11. Promedio de aciertos según la variable *dominio de otras lenguas*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Ninguna	132	8,13	1,69	0,15
Una o dos	18	8,35	1,21	0,28

Tabla 2.12. Resultados de la prueba T para la variable *dominio de otras lenguas*

Prueba de muestras independientes

Dominio de otras lenguas	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	2,248	,136	-,541	148	,590	-,22306	,41262	-1,03846	,59233
No se han asumido varianzas iguales			-,696	27,058	,492	-,22306	,32032	-,88023	,43411

Tabla 2.13. Promedio de aciertos según la variable *años de estudio de español*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Más de 9 años	35	8,46	1,24	0,21
De 7 a 8 años	60	8,01	1,55	0,20
Hasta 6 años	55	8,13	1,93	0,26

Tabla 2.14. Resultados del ANOVA para la variable *años de estudio de español*

ANOVA

Años de estudio de español

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,577	2	2,289	,851	,429
Intra-grupos	395,349	147	2,689		
Total	399,926	149			

Tabla 2.15. Promedio de aciertos según la variable *contexto previo de aprendizaje*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Inmersión	19	8,40	1,35	0,31
No inmersión	131	8,12	1,68	0,15

Tabla 2.16. Resultados de la prueba T para la variable *contexto previo de aprendizaje*

Prueba de muestras independientes

<i>Contexto previo de aprendizaje</i>	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1,572	,212	,705	148	,482	,28392	,40287	-,51220	1,08004
No se han asumido varianzas iguales			,826	26,712	,416	,28392	,34352	-,42129	,98913

Tabla 2.17. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (siete grupos)

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Solo profesionales	30	8,10	1,43	0,26
Solo personales	11	7,79	1,61	0,49
Solo culturales	41	7,76	1,96	0,31
Profesionales y personales	10	8,40	1,35	0,43
Profesionales y culturales	46	8,41	1,57	0,23
Personales y culturales	8	8,92	1,18	0,42
Profesionales, personales y culturales	4	8,50	1,55	0,78

Tabla 2.18. Resultados del ANOVA para la variable *interés y motivación* (siete grupos)

ANOVA

Interés y motivación (siete grupos)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,615	6	2,769	1,033	,406
Intra-grupos	383,311	143	2,680		
Total	399,926	149			

Tabla 2.19. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (tres grupos)

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Instrumental (extrínseca)	30	8,10	1,43	0,26
Integradora	60	7,92	1,84	0,24
Instrumental (extrínseca) e integradora	60	8,42	1,51	0,19

Tabla 2.20. Resultados del ANOVA para la variable *interés y motivación* (tres grupos)

ANOVA

Interés y motivación (tres grupos)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,450	2	3,725	1,395	,251
Intra-grupos	392,476	147	2,670		
Total	399,926	149			

Tabla 2.21. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Nombre	150	7,93	1,66	0,14
Adjetivo	150	8,28	1,99	0,16
Verbo	150	8,23	2,24	0,18
Adverbio	150	8,53	2,23	0,18

Tabla 2.22. Resultados del ANOVA para la variable *categoría gramatical*

ANOVA

Categoría gramatical

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,784	3	9,261	2,215	,085
Intra-grupos	2492,040	596	4,181		
Total	2519,824	599			

Tabla 2.23. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable *categoría gramatical*

Comparaciones múltiples

Categoría gramatical

Scheffé

(I) categoría gramatical	(J) categoría gramatical	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 91%	
					Límite inferior	Límite superior
nombre	adjetivo	-,35370	,23612	,524	-,9567	,2493
	verbo	-,30556	,23612	,643	-,9085	,2974
	adverbio	-,60556*	,23612	,088	-1,2085	-,0026
adjetivo	nombre	,35370	,23612	,524	-,2493	,9567
	verbo	,04815	,23612	,998	-,5548	,6511
	adverbio	-,25185	,23612	,768	-,8548	,3511
verbo	nombre	,30556	,23612	,643	-,2974	,9085
	adjetivo	-,04815	,23612	,998	-,6511	,5548
	adverbio	-,30000	,23612	,656	-,9030	,3030
adverbio	nombre	,60556*	,23612	,088	,0026	1,2085
	adjetivo	,25185	,23612	,768	-,3511	,8548
	verbo	,30000	,23612	,656	-,3030	,9030

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,09.

Tabla 2.24. Promedio de aciertos según la variable *actividad de entrenamiento*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Oraciones	52	8,77	1,46	0,12
Ejemplos	51	8,10	2,20	0,18
Definiciones	47	7,54	2,34	0,20

Tabla 2.25. Resultados del ANOVA para la variable *actividad de entrenamiento*

ANOVA

Actividad de entrenamiento

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,618	2	18,809	7,631	,001
Intra-grupos	362,308	147	2,465		
Total	399,926	149			

Tabla 2.26. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable *actividad de entrenamiento*

Comparaciones múltiples

Actividad de entrenamiento

Scheffé

(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,67119*	,30939	,099	-,0939	1,4363
	definiciones	1,23022**	,31597	,001	,4489	2,0116
ejemplos	oraciones	-,67119*	,30939	,099	-1,4363	,0939
	definiciones	,55903	,31744	,216	-,2260	1,3440
definiciones	oraciones	-1,23022**	,31597	,001	-2,0116	-,4489
	ejemplos	-,55903	,31744	,216	-1,3440	,2260

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,10.

**.. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 2.27. Promedio total de aciertos en cada sección del postest

Secciones del postest		
Oraciones Promedio (SD)	Ejemplos Promedio (SD)	Definiciones Promedio (SD)
7,61 (2,30)	7,80 (2,04)	9,05 (1,53)

Tabla 2.28. Contrastes multivariados de los resultados en cada sección del postest

Contrastes multivariados

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Traza de Pillai	,467	63,884 ^a	2,000	146,000	,000
Lambda de Wilks	,533	63,884 ^a	2,000	146,000	,000
Traza de Hotelling	,875	63,884 ^a	2,000	146,000	,000
Raíz mayor de Roy	,875	63,884 ^a	2,000	146,000	,000

a. Estadístico exacto

Tabla 2.29. Comparación por pares de los resultados en cada sección del postest

Comparaciones por pares

Medida: MEASURE_1

(I) sección	(J) sección	Diferencia de medias (I-J)	Error tít.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	-,199	,171	,740	-,615	,216
	definiciones	-1,456**	,159	,000	-1,840	-1,071
ejemplos	oraciones	,199	,171	,740	-,216	,615
	definiciones	-1,256**	,135	,000	-1,583	-,929
definiciones	oraciones	1,456**	,159	,000	1,071	1,840
	ejemplos	1,256**	,135	,000	,929	1,583

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

** . La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 2.30. Promedio de aciertos en cada sección del postest según la variable *actividad de entrenamiento*

<i>Actividad de entrenamiento</i>	Secciones del postest		
	Oraciones Promedio (SD)	Ejemplos Promedio (SD)	Definiciones Promedio (SD)
Oraciones (n = 52)	8,67 (1,35)	8,29 (1,66)	9,35 (1,14)
Ejemplos (n = 51)	7,33 (2,45)	7,78 (2,23)	9,18 (1,37)
Definiciones (n = 47)	6,74 (2,56)	7,28 (2,11)	8,60 (1,94)

Tabla 2.31. Resultados del ANOVA para cada sección del postest según la variable *actividad de entrenamiento*

ANOVA

Sección		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
oraciones	Inter-grupos	97,862	2	48,931	10,369	,000
	Intra-grupos	693,712	147	4,719		
	Total	791,573	149			
ejemplos	Inter-grupos	25,295	2	12,648	3,126	,047
	Intra-grupos	594,705	147	4,046		
	Total	620,000	149			
definiciones	Inter-grupos	15,073	2	7,537	3,332	,038
	Intra-grupos	332,500	147	2,262		
	Total	347,573	149			

Tabla 2.32. Resultados de la prueba de Scheffé para cada sección del postest según la variable *actividad de entrenamiento*

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente Sección	(I) actividad de entrenamiento	(J) actividad de entrenamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
oraciones	oraciones	ejemplos	1,33974**	,42812	,009	,2811	2,3984
		definiciones	1,92840**	,43722	,000	,8472	3,0096
	ejemplos	oraciones	-1,33974**	,42812	,009	-2,3984	-,2811
		definiciones	,58865	,43925	,410	-,4976	1,6749
	definiciones	oraciones	-1,92840**	,43722	,000	-3,0096	-,8472
		ejemplos	-,58865	,43925	,410	-1,6749	,4976
ejemplos	oraciones	ejemplos	,50415	,39639	,447	-,4761	1,4844
		definiciones	1,01187*	,40482	,047	,0108	2,0129
	ejemplos	oraciones	-,50415	,39639	,447	-1,4844	,4761
		definiciones	,50772	,40670	,461	-,4980	1,5134
	definiciones	oraciones	-1,01187*	,40482	,047	-2,0129	-,0108
		ejemplos	-,50772	,40670	,461	-1,5134	,4980
definiciones	oraciones	ejemplos	,16968	,29639	,849	-,5633	,9026
		definiciones	,75041*	,30269	,049	,0019	1,4989
	ejemplos	oraciones	-,16968	,29639	,849	-,9026	,5633
		definiciones	,58073	,30410	,165	-,1713	1,3327
	definiciones	oraciones	-,75041*	,30269	,049	-1,4989	-,0019
		ejemplos	-,58073	,30410	,165	-1,3327	,1713

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

**.. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 2.33. Promedio de aciertos según las variables *sexo* y *actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Hombres	8,65	7,74	7,33	8,16
Mujeres	8,83	8,17	7,57	8,15

Tabla 2.34. Promedio de aciertos según la variable sexo y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Hombres	18	8,65	1,17	0,28
Mujeres	34	8,83	0,95	0,16

Tabla 2.35. Resultados de la prueba T para la variable sexo y entrenamiento con redacción de oraciones

Prueba de muestras independientes^a

Sexo	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,997	,323	-,615	50	,541	-,18519	,30088	-,78951	,41914
No se han asumido varianzas iguales			-,578	29,246	,568	-,18519	,32040	-,84024	,46987

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.36. Promedio de aciertos según la variable sexo y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Hombres	9	7,74	1,69	0,56
Mujeres	42	8,17	1,63	0,25

Tabla 2.37. Resultados de la prueba T para la variable sexo y entrenamiento con selección de ejemplos

Prueba de muestras independientes^a

Sexo	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,007	,936	-,722	49	,474	-,43386	,60085	-1,64132	,77359
No se han asumido varianzas iguales			-,704	11,398	,496	-,43386	,61652	-1,78504	,91732

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.38. Promedio de aciertos según la variable sexo y entrenamiento con selección de definiciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Hombres	6	7,33	2,11	0,86
Mujeres	41	7,57	1,96	0,31

Tabla 2.39. Resultados de la prueba T para la variable sexo y entrenamiento con selección de definiciones

Prueba de muestras independientes^a

Sexo	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,091	,765	-,273	45	,786	-,23577	,86402	-1,97600	1,50445
No se han asumido varianzas iguales			-,258	6,332	,805	-,23577	,91346	-2,44284	1,97129

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.40. Promedio de aciertos según las variables *procedencia escolar preuniversitaria* y *actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Privada	8,74	8,23	7,07	8,06
Pública	8,83	7,71	8,02	8,31
Ambas	8,50	8,52	7,18	7,90

Tabla 2.41. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar preuniversitaria* y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	13	8,74	0,65	0,18
Pública	33	8,83	1,14	0,20
Ambas	6	8,50	1,13	0,46

Tabla 2.42. Resultados del ANOVA para la variable *procedencia escolar preuniversitaria* y entrenamiento con redacción de oraciones

ANOVA^a

Procedencia escolar preuniversitaria

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,559	2	,279	,258	,774
Intra-grupos	53,117	49	1,084		
Total	53,675	51			

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.43. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar preuniversitaria* y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	27	8,23	1,60	0,31
Pública	17	7,71	1,70	0,41
Ambas	7	8,52	1,59	0,60

Tabla 2.44. Resultados del ANOVA para la variable *procedencia escolar preuniversitaria* y entrenamiento con selección de ejemplos

ANOVA^a

Procedencia escolar preuniversitaria

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,387	2	2,193	,822	,446
Intra-grupos	128,123	48	2,669		
Total	132,510	50			

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.45. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar preuniversitaria* y entrenamiento con selección de definiciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	14	7,07	1,71	0,46
Pública	22	8,02	1,87	0,40
Ambas	11	7,18	2,34	0,71

Tabla 2.46. Resultados del ANOVA para la variable *procedencia escolar preuniversitaria* y entrenamiento con selección de definiciones

ANOVA^a

Procedencia escolar preuniversitaria

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,452	2	4,726	1,248	,297
Intra-grupos	166,671	44	3,788		
Total	176,123	46			

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.47. Promedio de aciertos según las variables *procedencia escolar* y *actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Privada	8,74	8,23	7,07	8,06
Ambas	8,78	7,94	7,74	8,21

Tabla 2.48. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar* y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	13	8,74	0,65	0,18
Ambas	39	8,78	1,13	0,18

Tabla 2.49. Resultados de la prueba T para la variable *procedencia escolar* y entrenamiento con redacción de oraciones

Prueba de muestras independientes^a

<i>Procedencia escolar</i>	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	2,325	,134	-,103	50	,918	-,03419	,33178	-,70059	,63222
No se han asumido varianzas iguales			-,133	36,339	,895	-,03419	,25636	-,55394	,48557

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.50. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar* y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	27	8,23	1,60	0,31
Ambas	24	7,94	1,68	0,34

Tabla 2.51. Resultados de la prueba T para la variable *procedencia escolar* y entrenamiento con selección de ejemplos

Prueba de muestras independientes^a

<i>Procedencia escolar</i>	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,578	,451	,631	49	,531	,29012	,45948	-,63323	1,21348
No se han asumido varianzas iguales			,630	47,662	,532	,29012	,46079	-,63652	1,21677

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.52. Promedio de aciertos según la variable *procedencia escolar* y entrenamiento con selección de definiciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Privada	14	7,07	1,71	0,46
Ambas	33	7,74	2,04	0,36

Tabla 2.53. Resultados de la prueba T para la variable *procedencia escolar* y entrenamiento con selección de definiciones

Prueba de muestras independientes^a

<i>Procedencia escolar</i>	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,657	,422	-1,069	45	,291	-,66595	,62314	-1,92102	,58913
No se han asumido varianzas iguales			-1,149	29,174	,260	-,66595	,57935	-1,85053	,51864

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.54. Promedio de aciertos según las variables *nivel sociocultural* y *actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Medio alto	8,90	8,09	7,67	8,32
Medio	8,31	8,11	7,32	7,79
Medio bajo	9,22	8,33	9,00	9,00

Tabla 2.55. Promedio de aciertos según la variable *nivel sociocultural* y *entrenamiento con redacción de oraciones*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Medio alto	36	8,90	0,72	0,12
Medio	13	8,31	1,59	0,44
Medio bajo	3	9,22	0,77	0,44

Tabla 2.56. Resultados del ANOVA para la variable *nivel sociocultural* y *entrenamiento con redacción de oraciones*

ANOVA^a

Nivel sociocultural

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,983	2	1,992	1,964	,151
Intra-grupos	49,692	49	1,014		
Total	53,675	51			

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.57. Promedio de aciertos según la variable *nivel sociocultural* y *entrenamiento con selección de ejemplos*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Medio alto	35	8,09	1,47	0,25
Medio	15	8,11	2,06	0,53
Medio bajo	1	8,33	–	–

Tabla 2.58. Resultados del ANOVA para la variable *nivel sociocultural* y entrenamiento con selección de ejemplos

ANOVA^a

Nivel sociocultural

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,063	2	,032	,011	,989
Intra-grupos	132,447	48	2,759		
Total	132,510	50			

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.59. Promedio de aciertos según la variable *nivel sociocultural* y entrenamiento con selección de definiciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Medio alto	20	7,67	1,86	0,42
Medio	25	7,32	2,08	0,42
Medio bajo	2	9,00	0,94	0,67

Tabla 2.60. Resultados del ANOVA para la variable *nivel sociocultural* y entrenamiento con selección de definiciones

ANOVA^a

Nivel sociocultural

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,794	2	2,897	,748	,479
Intra-grupos	170,329	44	3,871		
Total	176,123	46			

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.61. Promedio de aciertos según las variables *dominio de otras lenguas* y *actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Ninguna	8,73	8,15	7,47	8,13
Una o dos	8,96	7,60	8,13	8,35

Tabla 2.62. Promedio de aciertos según la variable *dominio de otras lenguas* y entrenamiento con escritura de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Ninguna	44	8,73	1,07	0,16
Una o dos	8	8,96	0,77	0,27

Tabla 2.63. Resultados de la prueba T para la variable *dominio de otras lenguas* y entrenamiento con escritura de oraciones

Prueba de muestras independientes^a

<i>Dominio de otras lenguas</i>	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1,134	,292	-,563	50	,576	-,22348	,39697	-1,02083	,57386
No se han asumido varianzas iguales			-,710	12,606	,491	-,22348	,31494	-,90605	,45908

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.64. Promedio de aciertos según la variable *dominio de otras lenguas* y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Ninguna	46	8,15	1,65	0,24
Una o dos	5	7,60	1,44	0,64

Tabla 2.65. Resultados de la prueba T para la variable *dominio de otras lenguas* y entrenamiento con selección de ejemplos

Prueba de muestras independientes^a

<i>Dominio de otras lenguas</i>	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,087	,769	,717	49	,477	,55217	,77034	-,99588	2,10023
No se han asumido varianzas iguales			,801	5,214	,458	,55217	,68912	-1,19759	2,30194

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.66. Promedio de aciertos según la variable *dominio de otras lenguas y entrenamiento con selección de definiciones*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Ninguna	42	7,47	2,02	0,31
Una o dos	5	8,13	1,26	0,56

Tabla 2.67. Resultados de la prueba T para la variable *dominio de otras lenguas y entrenamiento con selección de definiciones*

Prueba de muestras independientes ^a									
Dominio de otras lenguas	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	3,481	,069	-,715	45	,479	-,66508	,93066	-2,53952	1,20936
No se han asumido varianzas iguales			-1,032	6,767	,337	-,66508	,64437	-2,19948	,86932

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.68. Promedio de aciertos según las variables *años de estudio de español y actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Más de 9 años	8,74	8,60	7,62	8,46
De 7 a 8 años	8,71	7,84	7,64	8,01
Hasta 6 años	8,83	7,94	7,35	8,13

Tabla 2.69. Promedio de aciertos según la variable *años de estudio de español y entrenamiento con redacción de oraciones*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Más de 9 años	13	8,74	0,73	0,20
De 7 a 8 años	17	8,71	1,17	0,28
Hasta 6 años	22	8,83	1,09	0,23

Tabla 2.70. Resultados del ANOVA para la variable *años de estudio de español* y entrenamiento con redacción de oraciones

ANOVA^a

Años de estudio de español

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,167	2	,084	,077	,926
Intra-grupos	53,508	49	1,092		
Total	53,675	51			

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.71. Promedio de aciertos según la variable *años de estudio de español* y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Más de 9 años	15	8,60	1,08	0,28
De 7 a 8 años	19	7,84	1,48	0,34
Hasta 6 años	17	7,94	2,11	0,51

Tabla 2.72. Resultados del ANOVA para la variable *años de estudio de español* y entrenamiento con selección de ejemplos

ANOVA^a

Años de estudio de español

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,442	2	2,721	1,028	,365
Intra-grupos	127,067	48	2,647		
Total	132,510	50			

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.73. Promedio de aciertos según la variable *años de estudio de español* y entrenamiento con selección de definiciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Más de 9 años	7	7,62	1,96	0,74
De 7 a 8 años	24	7,64	1,72	0,35
Hasta 6 años	16	7,35	2,37	0,59

Tabla 2.74. Resultados del ANOVA para la variable *años de estudio de español* y entrenamiento con selección de definiciones

ANOVA^a

Años de estudio de español

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,831	2	,415	,104	,901
Intra-grupos	175,292	44	3,984		
Total	176,123	46			

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.75. Promedio de aciertos según las variables *contexto previo de aprendizaje* y *actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Inmersión	8,63	8,39	7,92	8,40
No inmersión	8,80	8,06	7,50	8,12

Tabla 2.76. Promedio de aciertos según la variable *contexto previo de aprendizaje* y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Inmersión	9	8,63	0,86	0,29
No inmersión	43	8,80	1,06	0,16

Tabla 2.77. Resultados de la prueba T para la variable *contexto previo de aprendizaje* y entrenamiento con redacción de oraciones

Prueba de muestras independientes^a

<i>Contexto previo de aprendizaje</i>	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,122	,729	-,445	50	,658	-,16882	,37904	-,93015	,59251
No se han asumido varianzas iguales			-,514	13,727	,616	-,16882	,32858	-,87488	,53724

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.78. Promedio de aciertos según la variable *contexto previo de aprendizaje* y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Inmersión	6	8,39	1,42	0,58
No inmersión	45	8,06	1,66	0,25

Tabla 2.79. Resultados de la prueba T para la variable *contexto previo de aprendizaje* y entrenamiento con selección de ejemplos

Prueba de muestras independientes^a

Contexto previo de aprendizaje	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,075	,785	,462	49	,646	,32963	,71316	-1,10351	1,76277
No se han asumido varianzas iguales			,523	6,970	,617	,32963	,63084	-1,16337	1,82263

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.80. Promedio de aciertos según la variable *contexto previo de aprendizaje* y entrenamiento con selección de definiciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Inmersión	4	7,92	2,28	1,14
No inmersión	43	7,50	1,95	0,30

Tabla 2.81. Resultados de la prueba T para la variable *contexto previo de aprendizaje* y entrenamiento con selección de definiciones

Prueba de muestras independientes^a

Contexto previo de aprendizaje	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,005	,944	,400	45	,691	,41279	1,03232	-1,66642	2,49200
No se han asumido varianzas iguales			,350	3,420	,747	,41279	1,17973	-3,09369	3,91927

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.82. Promedio de aciertos según las variables *interés y motivación* (siete grupos) y *actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Solo profesionales	8,50	7,97	8,03	8,10
Solo personales	8,67	7,83	5,50	7,79
Solo culturales	8,76	8,11	6,33	7,76
Profesionales y personales	8,56	7,00	8,56	8,40
Profesionales y culturales	8,72	8,47	8,04	8,41
Personales y culturales	9,58	8,11	8,67	8,92
Profesionales, personales y culturales	10,00	8,00	–	8,50

Tabla 2.83. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (siete grupos) y *entrenamiento con redacción de oraciones*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Solo profesionales	6	8,50	1,62	0,66
Solo personales	5	8,67	0,67	0,30
Solo culturales	11	8,76	1,38	0,42
Profesionales y personales	6	8,56	0,93	0,38
Profesionales y culturales	19	8,72	0,74	0,17
Personales y culturales	4	9,58	0,42	0,21
Profesionales, personales y culturales	1	10,00	–	–

Tabla 2.84. Resultados del ANOVA para la variable *interés y motivación* (siete grupos) y *entrenamiento con redacción de oraciones*

ANOVA^a

Interés y motivación (siete grupos)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,976	6	,829	,766	,600
Intra-grupos	48,699	45	1,082		
Total	53,675	51			

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.85. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (siete grupos) y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Solo profesionales	12	7,97	1,45	0,42
Solo personales	4	7,83	1,77	0,89
Solo culturales	18	8,11	1,55	0,37
Profesionales y personales	1	7,00	–	–
Profesionales y culturales	10	8,47	2,27	0,72
Personales y culturales	3	8,11	1,64	0,95
Profesionales, personales y culturales	3	8,00	1,45	0,84

Tabla 2.86. Resultados del ANOVA para la variable *interés y motivación* (siete grupos) y entrenamiento con selección de ejemplos

ANOVA^a

Interés y motivación (siete grupos)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,067	6	,511	,174	,983
Intra-grupos	129,443	44	2,942		
Total	132,510	50			

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.87. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (siete grupos) y entrenamiento con selección de definiciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Solo profesionales	12	8,03	1,40	0,41
Solo personales	2	5,50	0,71	0,50
Solo culturales	12	6,33	2,27	0,66
Profesionales y personales	3	8,56	2,22	1,28
Profesionales y culturales	17	8,04	1,77	0,43
Personales y culturales	1	8,67	–	–
Profesionales, personales y culturales	0	–	–	–

Tabla 2.88. Resultados del ANOVA para la variable *interés y motivación* (siete grupos) y entrenamiento con selección de definiciones

ANOVA^a

Interés y motivación (siete grupos)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,251	5	7,450	2,200	,073
Intra-grupos	138,872	41	3,387		
Total	176,123	46			

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.89. Promedio de aciertos según las variables *interés y motivación* (tres grupos) y *actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Instrumental (extrínseca)	8,50	7,97	8,03	8,10
Integradora	8,90	8,07	6,38	7,92
Instrumental (extrínseca) e integradora	8,73	8,26	8,12	8,42

Tabla 2.90. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con redacción de oraciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Instrumental (extrínseca)	6	8,50	1,62	0,66
Integradora	20	8,90	1,12	0,25
Instrumental (extrínseca) e integradora	26	8,73	0,80	0,16

Tabla 2.91. Resultados del ANOVA para la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con redacción de oraciones

ANOVA^a

Interés y motivación (tres grupos)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,815	2	,408	,378	,687
Intra-grupos	52,860	49	1,079		
Total	53,675	51			

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.92. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Instrumental (extrínseca)	12	7,97	1,42	0,42
Integradora	25	8,07	1,53	0,31
Instrumental (extrínseca) e integradora	14	8,26	2,01	0,54

Tabla 2.93. Resultados del ANOVA para la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con selección de ejemplos

ANOVA^a

Interés y motivación (tres grupos)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,590	2	,295	,107	,898
Intra-grupos	131,919	48	2,748		
Total	132,510	50			

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.94. Promedio de aciertos según la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con selección de definiciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Instrumental (extrínseca)	12	8,03	1,40	0,41
Integradora	15	6,38	2,14	0,55
Instrumental (extrínseca) e integradora	20	8,12	1,79	0,40

Tabla 2.95. Resultados del ANOVA para la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con selección de definiciones

ANOVA^a

Interés y motivación (tres grupos)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	29,767	2	14,884	4,475	,017
Intra-grupos	146,356	44	3,326		
Total	176,123	46			

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.96. Resultados de la prueba de Scheffé para la variable *interés y motivación* (tres grupos) y entrenamiento con selección de definiciones

Comparaciones múltiples^a

Interés y motivación

Scheffé

(I) motivación	(J) motivación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
instrumental	integradora	1,65000*	,70636	,076	-,1395	3,4395
	instru-integ.	-,08889	,66596	,991	-1,7761	1,5983
integradora	instrumental	-1,65000*	,70636	,076	-3,4395	,1395
	instru-integ.	-1,73889**	,62295	,028	-3,3171	-,1607
instru-integ.	instrumental	,08889	,66596	,991	-1,5983	1,7761
	integradora	1,73889**	,62295	,028	,1607	3,3171

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,08 (y al nivel 0,07 según HSD de Tukey)

**.. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.97. Promedio de aciertos según las variables *categoría gramatical y actividad de entrenamiento*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Nombre	8,48	7,89	7,36	7,93
Adjetivo	8,89	8,15	7,75	8,28
Verbo	9,01	8,33	7,27	8,23
Adverbio	9,10	8,30	8,16	8,53

Tabla 2.98. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical y entrenamiento con redacción de oraciones*

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Nombre	52	8,48	1,22	0,17
Adjetivo	52	8,89	1,34	0,19
Verbo	52	9,01	1,59	0,22
Adverbio	52	9,10	1,63	0,23

Tabla 2.99. Resultados del ANOVA para la variable *categoría gramatical* y entrenamiento con redacción de oraciones

ANOVA^a

Categoría gramatical

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,807	3	3,936	1,856	,138
Intra-grupos	432,477	204	2,120		
Total	444,284	207			

a. actividad de entrenamiento = oraciones

Tabla 2.100. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical* y entrenamiento con selección de ejemplos

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Nombre	51	7,89	1,69	0,24
Adjetivo	51	8,15	2,01	0,28
Verbo	51	8,33	2,05	0,29
Adverbio	51	8,30	2,04	0,29

Tabla 2.101. Resultados del ANOVA para la variable *categoría gramatical* y entrenamiento con selección de ejemplos

ANOVA^a

Categoría gramatical

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	6,192	3	2,064	,540	,655
Intra-grupos	764,582	200	3,823		
Total	770,774	203			

a. actividad de entrenamiento = ejemplos

Tabla 2.102. Promedio de aciertos según la variable *categoría gramatical* y entrenamiento con selección de definiciones

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Nombre	47	7,36	1,87	0,27
Adjetivo	47	7,75	2,40	0,35
Verbo	47	7,27	2,68	0,39
Adverbio	47	8,16	2,85	0,42

Tabla 2.103. Resultados del ANOVA para la variable *categoría gramatical* y entrenamiento con selección de definiciones

ANOVA^a

Categoría gramatical

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	23,307	3	7,769	1,266	,287
Intra-grupos	1129,236	184	6,137		
Total	1152,543	187			

a. actividad de entrenamiento = definiciones

Tabla 2.104. Promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada postest según la variable *actividad de aprendizaje*

	n	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Oraciones	5	8,93	8,13	9,27
Ejemplos	3	9,22	6,44	8,89
Definiciones	4	8,75	5,33	8,17

Tabla 2.105. Promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada postest

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Postest 1	12	8,94	0,89	0,26
Postest 2	12	6,78	1,54	0,44
Postest 3	12	8,80	0,93	0,27

Tabla 2.106. Contrastes multivariados para los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada postest

Contrastes multivariados

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
prueba Traza de Pillai	,841	26,518 ^a	2,000	10,000	,000
Lambda de Wilks	,159	26,518 ^a	2,000	10,000	,000
Traza de Hotelling	5,304	26,518 ^a	2,000	10,000	,000
Raíz mayor de Roy	5,304	26,518 ^a	2,000	10,000	,000

a. Estadístico exacto

Tabla 2.107. Comparación por pares de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada postest

Comparaciones por pares

Medida: MEASURE_1

(I) prueba	(J) prueba	Diferencia de medias (I-J)	Error t.íp.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Postest 1	Postest 2	2,167*	,382	,000	1,091	3,243
	Postest 3	,139	,190	1,000	-,397	,675
Postest 2	Postest 1	-2,167*	,382	,000	-3,243	-1,091
	Postest 3	-2,028*	,274	,000	-2,799	-1,256
Postest 3	Postest 1	-,139	,190	1,000	-,675	,397
	Postest 2	2,028*	,274	,000	1,256	2,799

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 2.108. Promedio total de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los postest

Secciones del postest					
Oraciones		Ejemplos		Definiciones	
Promedio	(SD)	Promedio	(SD)	Promedio	(SD)
8,08	(1,20)	7,39	(1,39)	9,06	(0,83)

Tabla 2.109. Contrastes multivariados de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los postest

Contrastes multivariados

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Traza de Pillai	,831	24,522 ^a	2,000	10,000	,000
Lambda de Wilks	,169	24,522 ^a	2,000	10,000	,000
Traza de Hotelling	4,904	24,522 ^a	2,000	10,000	,000
Raíz mayor de Roy	4,904	24,522 ^a	2,000	10,000	,000

a. Estadístico exacto

Tabla 2.110. Comparación por pares de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los postest

Comparaciones por pares

Medida: MEASURE_1

(I) sección	(J) sección	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,694	,352	,222	-,297	1,686
	definiciones	-,972*	,294	,021	-1,802	-,142
ejemplos	oraciones	-,694	,352	,222	-1,686	,297
	definiciones	-1,667*	,239	,000	-2,341	-,992
definiciones	oraciones	,972*	,294	,021	,142	1,802
	ejemplos	1,667*	,239	,000	,992	2,341

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Tabla 2.111. Promedio de aciertos del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los tres postest

	Secciones del postest		
	Oraciones	Ejemplos	Definiciones
Postest 1 (n = 12)	9,08	8,25	9,50
Postest 2 (n = 12)	6,83	5,50	8,00
Postest 3 (n = 12)	8,33	8,42	9,67

Tabla 2.112. Comparación por pares de los resultados del grupo de febrero de 2010 en cada sección de los tres postest

Comparaciones por pares

Medida: MEASURE_1

prueba	(I) sección	(J) sección	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
						Límite inferior	Límite superior
Postest 1	oraciones	ejemplos	,833	,441	,256	-,410	2,077
		definiciones	-,417	,398	,953	-1,539	,706
	ejemplos	oraciones	-,833	,441	,256	-2,077	,410
		definiciones	-1,250	,538	,121	-2,768	,268
	definiciones	oraciones	,417	,398	,953	-,706	1,539
		ejemplos	1,250	,538	,121	-,268	2,768

Postest 2	oraciones	ejemplos	1,333	,721	,275	-,701	3,367
		definiciones	-1,167*	,405	,045	-2,309	-,024
	ejemplos	oraciones	-1,333	,721	,275	-3,367	,701
		definiciones	-2,500*	,529	,002	-3,993	-1,007
	definiciones	oraciones	1,167*	,405	,045	,024	2,309
		ejemplos	2,500*	,529	,002	1,007	3,993
Postest 3	oraciones	ejemplos	-,083	,434	1,000	-1,309	1,142
		definiciones	-1,333*	,333	,006	-2,273	-,393
	ejemplos	oraciones	,083	,434	1,000	-1,142	1,309
		definiciones	-1,250*	,329	,009	-2,177	-,323
	definiciones	oraciones	1,333*	,333	,006	,393	2,273
		ejemplos	1,250*	,329	,009	,323	2,177

Basadas en las medias marginales estimadas.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.