

Universidad de Alcalá
Departamento de Filología

Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

**El papel de la lengua materna y las redes
semánticas como estrategias léxicas
(Estudio comparativo con alumnos francófonos)**

Gabriel Gutiérrez del Castillo Rodríguez-Tarduchy

Alcalá de Henares

2013

Agradecimientos

Me gustaría agradecer muy especialmente a O. Da Silva, P. Martin-Gatheron, A. Vilar, F. González, M. Corcos, e I. Parnigi por haberme abierto las puertas de sus aulas. De no ser por su cooperación este estudio nunca hubiese sido posible.

A todos los alumnos que participaron en las pruebas y contribuyeron a que este trabajo pudiera recoger información real.

A M. Galindo por su colaboración, casi fortuita, fruto de la cual logré corregir el rumbo a tiempo y adentrarme en un campo que me apasiona.

A L. Florián, N. Sans, V. Borobio y C. Rebufello cuyo auxilio bibliográfico me fue de enorme ayuda.

Y, por supuesto, a mi familia y compañera sin cuyo apoyo no sé si hubiese alcanzado la meta final.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
1. MARCO TEÓRICO	11
1.1. EL COMPONENTE LÉXICO EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA	11
1.1.1. CONSIDERACIONES BÁSICAS	11
1.1.1.1. Léxico Vs Vocabulario.....	11
1.1.1.2. Vocabulario receptivo y vocabulario productivo	12
1.1.2. EL CONCEPTO DE LEXICÓN MENTAL	14
1.1.2.1. Naturaleza del lexicón.....	14
1.1.2.2. Funcionamiento del lexicón	17
1.1.2.2.1. Teorías iniciales sobre el reconocimiento de palabras	17
1.1.2.2.2. Teoría de la adquisición de vocabulario	18
1.1.3. EL LEXICÓN MENTAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE	23
1.2. LA SUBCOMPETENCIA LÉXICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE	27
1.2.1. DELIMITACIÓN DE LA SUBCOMPETENCIA	27
1.2.2. EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LOS DIFERENTES ENFOQUES METODOLÓGICOS.....	27
1.2.2.1. Primera etapa.....	28
1.2.2.2. Segunda etapa.....	29
1.2.2.3. Tercera etapa	30
1.2.3. LAS ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LÉXICO	32
1.2.3.1. Definición	32
1.2.3.2. Clasificación de las estrategias léxicas	34
2. PLANTEAMIENTO DE LAS PRINCIPALES HIPÓTESIS.....	37
2.1. APRECIACIONES INICIALES.....	37
2.2. LAS REDES SEMÁNTICAS COMO ESTRATEGIA LÉXICA	38
2.2.1. COMPROBACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS LÉXICAS	38
2.2.2. LA COMBINACIÓN DE ESTRATEGIAS CONSOLIDA LO APRENDIDO	39
2.3. LA L1 COMO ESTRATEGIA LÉXICA	41
2.3.1. LOS ALUMNOS EMPLEAN DE FORMA ESPONTÁNEA LA L1 PARA APRENDER LÉXICO	41
2.3.2. LA L1 PUEDE SER UNA ESTRATEGIA MÁS SI SE USA DEBIDAMENTE	41
2.3.3. EL LÉXICO DE L1 Y L2 TIENEN SU PROPIO COMPARTIMENTO MENTAL	42
3. INVESTIGACIÓN EN LAS AULAS	44
3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	44
3.1.1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	44
3.1.1.1. Descripción y datos de los centros.....	47
3.1.1.2. Descripción del alumnado.....	48
3.1.1.3. Descripción de los manuales empleados por cada centro.....	49

3.1.2.	ESPACIO-TIEMPO EN EL QUE SE REALIZAN LOS EXPERIMENTOS Y CUESTIONARIOS.....	50
3.2.	PLANTEAMIENTO DEL EXPERIMENTO	52
3.2.1.	PROCEDIMIENTO DE IMPLEMENTACIÓN	52
3.2.2.	ADECUACIÓN AL CONTEXTO EN FUNCIÓN DEL NIVEL DEL AULA	53
3.2.3.	CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LÉXICO	55
3.2.4.	ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS	57
3.2.5.	TABLAS DE LÉXICO.....	58
3.2.5.1.	Disposición del vocabulario.....	58
3.2.5.2.	Modelos de las tablas y actualización.....	59
3.3.	PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	61
3.3.1.	PUESTA EN MARCHA DEL CUESTIONARIO	61
3.3.2.	METODOLOGÍA DEL CUESTIONARIO.....	62
3.3.3.	CUESTIONARIO	63
3.3.3.1.	Modelo de cuestionario	63
3.3.3.2.	Desarrollo de las preguntas	63
4.	EXPLOTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	66
4.1.	RESULTADOS DEL EXPERIMENTO.....	66
4.2.	RESULTADOS DEL CUESTIONARIO	79
5.	ANÁLISIS.....	94
5.1.	REVISIÓN DE LAS HIPÓTESIS.....	94
5.1.1.	COMPROBACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS LÉXICAS	94
5.1.2.	LA COMBINACIÓN DE ESTRATEGIAS CONSOLIDA LO APRENDIDO	95
5.1.3.	LOS ALUMNOS EMPLEAN DE FORMA ESPONTÁNEA LA L1 PARA APRENDER LÉXICO	96
5.1.4.	LA L1 PUEDE SER UNA ESTRATEGIA MÁS SI SE USA DEBIDAMENTE	97
5.1.5.	EL LÉXICO DE L1 Y L2 TIENEN SU PROPIO COMPARTIMENTO MENTAL	98
5.2.	APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	100
	CONCLUSIÓN.....	104
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia léxica, junto con la enseñanza de la gramática, representa uno de los pilares sobre los que se sostiene la competencia comunicativa en una segunda lengua. Esta consideración es una de las más extendidas en la enseñanza de idiomas y, lo cierto, es que no se aleja demasiado de la realidad. Si bien son numerosos los campos que influyen en la enseñanza de segundas lenguas (fonología, gramática, semántica, ortografía y ortoépica, entre otros), la consolidación del léxico no lo es menos. En efecto, afianzar el vocabulario y manejarlo con acierto en diferentes situaciones comunicativas permite salvar muchas dificultades de la misma forma que también facilita la comprensión, la expresión y la interacción. En definitiva, aprender el léxico de una nueva lengua puede convertirse en un mecanismo de enorme utilidad si, al igual que ocurre en la lengua materna, manifestamos un mínimo interés por aprender el significado que encierran las palabras.

Ahora bien, previamente al manejo del vocabulario, es necesario pasar por un proceso de adquisición del mismo en el que se incorporan los nuevos conocimientos, en este caso, bajo la forma de palabras o más concretamente de unidades léxicas, para familiarizarse con ellos y a la postre, para manipularlos con solvencia.

Son diversos los factores que intervienen para alcanzar este objetivo:

- La metodología aplicada en el aula
- La planificación léxica que el profesor desarrolla con los alumnos
- Las estrategias léxicas que se emplean en el proceso de aprendizaje

Tradicionalmente, los dos primeros elementos han acaparado todos los focos por lo que la mayoría de las innovaciones para intervenir en dicho proceso de adquisición se han concentrado sobre estos. De forma paralela, la presencia de las estrategias léxicas ha solido ser, en ocasiones, testimonial, y, en muchas otras, ha estado implícita en el proceso de aprendizaje.

Cómo veremos a lo largo de esta investigación, las estrategias léxicas desempeñan una labor de importancia equiparable a la del propio léxico para la competencia

comunicativa. De hecho, estos mecanismos representan las vías de acceso a la información, pero también pueden funcionar para salvar escollos a la hora de utilizar palabras poco familiares, por lo que su trabajo es de vital importancia para la articulación del conocimiento. Es por todo ello por lo que su implementación resulta tan significativa para la competencia léxica.

A lo largo de esta investigación, trataremos de estudiar la repercusión de dichas estrategias léxicas por medio de un experimento llevado a la práctica con alumnos francófonos así como mediante la ayuda de un cuestionario dirigido a dirimir algunas cuestiones sobre esta materia. Estudiaremos el estado de la cuestión en el campo de la investigación, las clasificaciones que existen al respecto, las estrategias que inciden en mayor o menor medida en la adquisición del léxico, sin olvidar, el influyente papel que desempeña la lengua materna (LM) como estrategia léxica.

Sin más dilación, adentrémonos en esta parcela de la lexicología.

Capítulo primero

MARCO TEÓRICO

1.1. El componente léxico en el marco de la lingüística

1.1.1. Consideraciones básicas

¿Qué debemos entender por léxico? Sin duda esta es una de las cuestiones más significativas sobre la que se sostiene este estudio por lo que conviene esclarecerla desde el inicio para partir de unos preceptos claros y uniformes.

1.1.1.1. Léxico Vs Vocabulario

En primer lugar, ¿podemos hablar de léxico y vocabulario indistintamente o, sin embargo, existen diferencias entre ambos términos?

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*:

El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras (unidades léxicas simples) y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario (unidades léxicas pluriverbales o complejas). En la didáctica de la lengua, los términos vocabulario y léxico son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece distinción entre ambos términos.¹

Si bien, esta definición es bastante explicativa, no termina de delimitar claramente la diferencia entre uno u otro término. Esto, no es en absoluto fruto de la casualidad sino todo lo contrario, pues, la frontera entre léxico y vocabulario suele ser, con frecuencia, un tanto difusa.

Es común retomar la clásica dicotomía planteada por Ferdinand Saussure (1945)² entre lengua y habla para establecer un paralelismo entre esta misma y el concepto de léxico y vocabulario. Esta correlación daría como resultado lo siguiente: el léxico se entendería como el conjunto de unidades léxicas de carácter ilimitado que

¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm

² Saussure, F. (1945): *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Editorial Losada

conforman el lenguaje mientras que el vocabulario representaría la selección efectuada por cada individuo de todo ese caudal de palabras que comprende el léxico para llevar a cabo el acto de habla. Partiendo de esta base teórica, algunos investigadores van más allá tratando de proporcionar una diferenciación terminológica aún más clara entre ambos términos:

Así, Pastora Herrero (1990) sostiene lo siguiente:

Mientras que el léxico supone el conjunto de todas las unidades léxicas que se encuentran a disposición del locutor en un momento concreto, el vocabulario puede definirse como la serie de unidades léxicas que el hablante emplea de manera efectiva en un acto de habla concreto.³

Por su parte, Izquierdo Gil (2003) apunta otra observación:

El léxico es el conjunto completo de palabras de todo tipo de la lengua, mientras que el vocabulario es su actualización en el discurso y según situaciones comunicativas.⁴

Como anticipábamos, la diferencia entre los dos términos puede resultar, en ocasiones, ambigua. Sin embargo, si continuamos profundizando en la diferenciación entre uno y otro término es conveniente retomar, también, la dicotomía entre vocabulario productivo y vocabulario receptivo, la cual, recoge varios de los preceptos mencionados en las definiciones anteriores desde una óptica más técnica y por lo tanto, también más concluyente.

1.1.1.2. Vocabulario receptivo y vocabulario productivo

Si nos remitimos a las definiciones del *Diccionario de términos clave de ELE*:

El vocabulario productivo (también llamado vocabulario activo o vocabulario de producción) es el conjunto de unidades del lexicón mental que un hablante efectivamente emplea en los mensajes que emite.

El vocabulario receptivo (también llamado vocabulario pasivo o vocabulario de recepción) es el que un hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes.⁵

³ Pastora Herrero, J. F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla

⁴ Izquierdo Gil, M.C. (2003): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. Universitat de València, p. 43

⁵ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabularioproductreceptivo.htm

A tenor de estas dos definiciones, y si las analizamos de forma contrastiva con las que comentábamos al comienzo del epígrafe, salta a la vista la similitud entre léxico y vocabulario receptivo, por un lado, y entre vocabulario y vocabulario productivo, por el otro.

No obstante, no todo el vocabulario receptivo es vocabulario productivo. Dicho de otro modo, no reproducimos todas las unidades léxicas que almacenamos a pesar de ser conocedores del significado que recogen.

Asimismo, es importante tener claro que tanto el vocabulario productivo como el receptivo, aunque diferentes entre sí, no son divergentes ni excluyentes sino todo lo contrario. De hecho, ambos interactúan en un mismo plano y representan momentos diferentes de la fase de aprendizaje de un mismo individuo.

En efecto, como subraya Melka (1997):

La distancia entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo debería ser interpretada como grados de conocimiento o grados de familiaridad, no dos sistemas que funcionan independientemente sino un “continuum de conocimiento”, con único sistema subyacente entre ambos.⁶

Por otra parte, como apuntan Cervero y Pichardo (2000), ni siquiera los hablantes nativos de una misma lengua pueden alcanzar el dominio absoluto del léxico (vocabulario receptivo).⁷ Por lo tanto, tampoco podemos pretender que así ocurra con los aprendices de ELE. En cambio, sí que es labor del cuerpo docente tratar de realizar una buena selección léxica así como favorecer una exposición adecuada y suficiente a las unidades léxicas para que los aprendices incorporen la mayor cantidad a su vocabulario activo.

Por lo tanto y de acuerdo con todas las definiciones que se han manejado, parece bastante congruente señalar que existe una diferencia de significado entre léxico y vocabulario. Tanto es así que ambos términos no son intercambiables a pesar de las

⁶ Melka. F. (1997): «Receptive vs. productive aspects of vocabulary», *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, pp. 84-102

⁷ Cervero, M^a J y Pichardo, F. (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa, p. 33

similitudes que pueden compartir, por lo que, la propia competencia léxica, también tiene en cuenta esta diferenciación.

1.1.2. El concepto de lexicón mental

Una vez que conocemos el contraste entre léxico (vocabulario receptivo) y vocabulario (vocabulario productivo), pasemos a estudiar dónde y cómo se almacena toda esta información.

1.1.2.1. Naturaleza del lexicón

Desde los años ochenta se ha manejado la noción de *lexicón mental* como diccionario mental donde se recopilan todas las unidades léxicas.

Dicho concepto está en la actualidad extendido, arraigado y asumido de forma generalizada en el campo de la lingüística, en el de la psicolingüística y en el de la lingüística cognitiva, no obstante, no siempre ha sido así. Tanto el enfoque funcionalista como el generativista son los dos modelos teóricos precursores que dan un marcado cambio de rumbo hacia el estudio del léxico. Este viraje confiere mayor protagonismo al léxico y, por vez primera, se comienza a manejar el término de *lexicón mental*.

Pero, ¿qué debemos entender por *lexicón mental*?

Para Chomsky (1985):

El lexicón consiste en un conjunto de artículos léxicos que pertenecen a las categorías léxicas, cada uno con sus propiedades fonológicas, sintácticas y semánticas. Aquel contiene además las reglas de “formación de palabras” que delimitan las clases de artículos léxicos y expresan sus propiedades generales.⁸

En efecto, el *lexicón mental* está formado por lo que se conoce como *piezas léxicas formantes* o *listemas* que se ensamblan entre sí. Estas piezas pueden ser raíces, temas o afijos, entre otros, que ayudan a clasificar y almacenar la información por medio de sus conexiones.

Sin embargo, es necesario realizar una serie de aclaraciones sobre este concepto. A diferencia de lo que puedan sugerir algunos de los términos que se suelen barajar para

⁸ Chomsky, N. (1985): *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Planeta de Agostini, p. 87

hacer alusión al mismo concepto (ver nota al pie)⁹, el *lexicón mental* está altamente organizado y estructurado. Posee conexiones de corte semántico, sintáctico y fonológico, como apunta Chomsky, pero también de tipo ortográfico, morfológico, cognitivo, cultural, enciclopédico y autobiográfico que se constituyen de forma interrelacionada. Por lo tanto, no conviene amparar la idea de *lexicón mental* como mero lugar donde se depositan las palabras sin orden ni sentido aparente, sino todo lo contrario.

Para Miranda García (1993), esta circunstancia se demuestra por dos hechos concretamente:

1. el elevado número de palabras del inventario léxico mental (ILM: nomenclatura empleada por el autor para referirse al *lexicón mental*).
2. el brevísimo intervalo de tiempo que se emplea en el reconocimiento y en la localización de las palabras en el ILM.¹⁰

El primero de los argumentos parece justificarse por sí solo dado que la ingente cantidad de posibilidades combinatorias de los *listemas* es tan abrumadora que resulta complicado llegar a imaginar el número de palabras que puede reunir el *lexicón*. Bresler (1983) y Aitchison (1987) parecen coincidir y marcan una cifra de 10.000 palabras a pesar de ser considerada por muchos investigadores como una cantidad muy minimizada y por lo tanto demasiado remota en consideración con la cifra real de piezas léxicas con las que puede contar un hablante.

En cuanto a la segunda afirmación, Miranda García la justifica de la siguiente manera:

A la velocidad del habla normal se pronuncian seis sílabas por segundo, lo que equivale a dos o tres palabras por término medio [Lenneberg, 1967; Aitchison, 1987: 7]. Un hablante nativo puede reconocer una palabra de su propia lengua en 200 milésimas de segundo o aún menos a contar desde el momento en el que se empieza a pronunciar [Marslem-Wilson & Tyler, 1980- 1]. Asumiendo una velocidad de chequeo de 100 palabras por segundo –que no es nada despreciable– y suponiendo una búsqueda secuencial (palabra a palabra, según orden alfabético o de almacenamiento) en un ILM de sólo 10,000

⁹ Almacén inteligente, almacén mental, base de datos, base de datos relacional, biblioteca, depósito, inventario, inventario léxico mental, macro fichero, mapa, ordenador, red, telaraña, etc.

¹⁰ Miranda García, A. (1993): «Modelo teórico del lexicón mental», pp. 91-100, En: *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, nº 16

palabras, la verificación requeriría algo más de minuto y medio, caso de que la palabra buscada se hallase al final del fichero.

Igualmente, son muchas los modelos y las analogías que se suelen emplear para ilustrar la sistematización del *lexicón mental*, una de las más extendidas y retomadas por los investigadores es la de *red* o *tela de araña* en la que cada palabra está relacionada con muchas otras formando conexiones entre sí [Lahuerta/Pujol (1993:121), Morante (2005:47), Gómez Molina (2004:495)]. Sin embargo, consideramos que una de las más clarificadoras a nivel didáctico reside en la equiparación al procedimiento de ensamblaje de un puzle. Así, cada pieza del *lexicón mental* recoge una cantidad de información y paralelamente se une a otra serie de piezas fortaleciendo su significado, completándolo y, en ocasiones, ampliando el suyo propio. De esta forma, cada una de las piezas no funciona por sí sola sino junto a todo el entramado que se ha ido formando y gracias al cual se articula todo el sistema de igual manera que en un rompecabezas.

Por otra parte, como sostiene Bradley (1983), también conviene subrayar que no se trata de un circuito cerrado sino de un terreno flexible y expandible donde la memoria juega un papel fundamental.¹¹ Así, el *lexicón mental* se retroalimenta y crece con el paso del tiempo por lo que no se trata ni mucho menos de un depósito estanco en el que únicamente se acumula el conocimiento sino que es un inventario vivo y en constante actualización. Pensemos por ejemplo en el *lexicón mental* de un niño. Es posible que este contenga desde muy temprana edad el término *casa*, en cambio, este no permanecerá inalterable de por vida. A medida que el niño vaya incorporando nueva información y vaya desarrollando sus competencias, el término irá paulatinamente aumentando su volumen por medio de la activación de nuevas redes cognitivas a nivel semántico, sintáctico y ortográfico entre tantas otras. Como resultado, *casa* sufrirá una amplificación léxico-conceptual tan manifiesta como la propia metamorfosis que sufrirá el niño al dar el paso a la adolescencia y posteriormente al convertirse en adulto.

¹¹ Bradley, D. C. (1983): *Computational Distinction of Vocabulary Type*. Bloomington, Ind.: *Indiana University Linguistics Club*.

Sirva como colofón a todo lo dicho la definición que ofrece Baralo (2001)¹², y que recoge Higuera en su artículo *Claves prácticas para la enseñanza del léxico* (2004), la cual posiblemente sea una de las más completas y precisas que existen en la metodología de ELE y más aún en el campo de la adquisición del léxico:

Llamamos lexicón a la parte de la competencia lingüística que contiene piezas léxicas formantes, es decir, raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como el 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 la lengua. En este sentido, el adjetivo “mental” puede ser redundante, pero mantenemos la calificación con el propósito de recalcar su carácter cognitivo.¹³

1.1.2.2. Funcionamiento del lexicón

Hasta llegar a la idea que se baraja actualmente de *lexicón*, han sido numerosos los preceptos y las ideas que se han postulado sobre el funcionamiento del mismo. A continuación, presentaremos las principales tesis sobre el reconocimiento de palabras para, posteriormente, pasar a la teoría de adquisición de vocabulario, sobre la que se fundamenta nuestro estudio.

1.1.2.2.1. Teorías iniciales sobre el reconocimiento de palabras

Han sido tres las teorías que más profusión han tenido sobre el reconocimiento de léxico. Las tres tratan de responder a una misma cuestión, estudiar si el procesamiento de información ocurre de forma autónoma o de forma interactiva.¹⁴

¹² Baralo, M. (2001): *La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa*, pp.165-174. En: Martín Zorraquino, M^a A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza.

¹³ Higuera, M. (2004): *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*, pp.5-25. En: *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Carabela 56, Alcobendas: SGEL.

¹⁴ Para más información, consultar Rodríguez González, M^a I. (2006)

Modelo autónomo

Desde esta teoría se sostiene que las etapas de identificación y comprensión léxica tienen lugar mediante dos procesos diferenciados e independientes. En primer lugar, se localiza la unidad léxica (forma oral o escrita) y, en segundo lugar, se accede al archivo a través de sus particularidades semánticas o gramaticales. Una vez realizado este proceso inicial, se accede a la información que contenga la unidad en cuestión.

Modelo interactivo

Esta teoría introduce una nueva variante consistente en que el rastreo de la unidad seleccionada tiene lugar de forma directa sin etapas intermedias. De este modo, al tratar de reconocer una unidad, el lexicón activaría el mayor número de conexiones retomando todos los componentes susceptibles de ser iguales al que se está buscando. Seguidamente, se pone en marcha un proceso de selección en el que se desechan progresivamente los componentes que no atienden a todos los criterios del rastreo hasta dar con la unidad que corresponda en mayor medida al estímulo con el que se inició la búsqueda.

Modelo de cohorte

Esta teoría, propuesta por el profesor Marslen-Wilson (1989), trata de aunar las dos precedentes de la siguiente forma. Por un lado, sostiene que, en un primer estadio, se produce un rastreo de unidades que respondan a los criterios del estímulo producido de forma autónoma. En esta fase, la selección de estas unidades se llevaría a cabo por medio de una selección formal. A continuación se pasaría al estadio interactivo mediante el cual se introducirían nuevos criterios como el fónico o el ortográfico entre otros, con el fin de llevar a cabo la selección de la unidad deseada y el descarte del resto.

1.1.2.2. Teoría de la adquisición de vocabulario

Para comprender la mecánica que posibilita el funcionamiento del lexicón es necesario discernir entre los diferentes procesos que se llevan a cabo. Para ello, es conveniente retomar el modelo de adquisición de vocabulario que proponen Gairns y Redman

(1986)¹⁵ [retomado también por Pérez Basanta (1999)¹⁶ y Rodríguez González (2006)¹⁷] y que sostienen la mayoría de investigadores en la actualidad. Consta de tres etapas:

Entrada

En esta fase el cerebro entra en contacto con la palabra, percibe su contenido semántico pero también sus componentes fonológicos y ortográficos si se tiene acceso a ellos, dicho de otro modo, si la palabra se presenta de forma oral, escrita o de ambas formas. Asimismo, en esta primera fase también entra en escena la imagen mental que emplea el cerebro para asociar cada vocablo, por lo que el proceso de entrada no consiste tan solo en una exposición a la palabra sino en una “radiografía” que facilita el paso a la siguiente etapa. Como es lógico, existen casos en los que determinados términos abstractos no están acompañados de una imagen mental ya sea por su complejidad o por lo reducido de su significado (artículos personales, adverbios o preposiciones, por ejemplo).

Por otra parte, en esta primera etapa es importante destacar también el número de exposiciones que se debe tener para que la palabra en cuestión se desplace de la memoria inmediata y pase a consolidar su significado en la memoria a largo plazo. Según los investigadores, el número de veces que debe aparecer un término es diverso entre niños y adultos siendo necesario para los primeros una exposición de cerca de diez veces con un mismo término mientras que, para los adultos, el número de exposiciones puede reducirse hasta ocho. Sin embargo, el número de exposiciones necesarias para que una palabra pase a formar parte del lexicón mental varía dependiendo también de la habilidad del estudiante, de su motivación y de la

¹⁵ Gairns, R & Redman, S. (1995): *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press

¹⁶ Pérez Bastana, C. (1999): «La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica», pp. 262-306, En: M. S. Salaberri Ramiro (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Almería

¹⁷ Rodríguez González, M^a I. (2006): «Creación de un marco para la enseñanza de léxico en E/LE: Bases lingüísticas, psicológicas y didácticas», Redele biblioteca 2006, N^o5. Primer semestre

dificultad de la palabra.¹⁸ Por lo tanto, no será lo mismo almacenar la palabra *hueso* o la palabra *clavícula*, por ejemplo.

Almacenamiento

En esta segunda fase, las palabras pasan a incorporarse al *lexicón* del individuo y, por lo tanto, su significado queda fijado y asimilado para su posterior reutilización. Como acabamos de mencionar, la exposición a la palabra es fundamental para poder alcanzar este segundo estadio, sin embargo, todavía no se conoce el procedimiento de almacenamiento de las palabras con total exactitud.

Son dos las teorías que parecen haber ganado más peso:

1. La disociación entre forma y contenido.

Esta cuestión parte de las investigaciones en el campo de la Neurolingüística con individuos que padecen afasia. Los resultados parecen demostrar que el proceso de almacenamiento de las palabras se bifurca guardando la información referente a la forma en un lugar y la relativa al contenido en otro (concepción también sostenida por Thornbury (2002)¹⁹ en su estudio sobre la “doble entrada” de las unidades léxicas).

Dicha patología, se manifiesta de diversas formas en función del tipo de afección. Por una parte, pueden darse casos en los que el individuo es conocedor de lo que quiere expresar pero no es capaz de recuperar la representación formal dando lugar a infructuosos intervalos de rastreo mental que generan vacíos en la comunicación (algo similar a lo que ocurre con individuos tartamudos). Por otra parte, otra manifestación, (afasia de Wernicke) consiste en lo contrario, es decir, el individuo es capaz de producir discursos y sentencias de gran extensión pero cuyo significado es incorrecto dado que el contenido de las palabras que emplea no corresponde con su significado auténtico y por lo tanto no se corresponde con el del resto de hablantes.

Los neurolingüistas sostienen que estas afecciones son el resultado del deterioro de determinadas áreas cerebrales lo cual parece justificar que el proceso de

¹⁸ Coomber, J E, Ramstad, D A y Sheets, D A. (1986): "Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods", *Research in the teaching of English*, 20 (3), pp. 281-293.

¹⁹ Thornbury, S. (2002): *How to teach vocabulary*, London, Longman

almacenamiento de las palabras se separa y se lleva a cabo en lugares diferentes. De lo contrario, los afectados por la afasia no manifestarían dicha patología de las formas que acabamos de comentar sino que sufrirían una pérdida total del contenido léxico.

Asimismo, el estudio con pacientes con afecciones afásicas también parece arrojar algo de luz sobre el almacenamiento de las palabras por categorías semánticas. Así, Aitchison (1992)²⁰ recoge un experimento llevado a cabo por Gardner (1974) en el que pacientes afásicos manifestaban una falta de control sobre determinadas palabras que pertenecían a las mismas categorías semánticas llegando a intercambiar y confundir palabras como *codo* y *rodilla*, *silla* y *mesa* o *pelo* y *peine*.

2. La teoría de los primitivos léxicos.

Según esta tesis, y la cual ya hemos mencionado brevemente en el apartado anterior, el *lexicón mental* almacenaría las palabras pasando por una fase de descomposición de las palabras en su unidad mínima por lo que las palabras se fragmentarían para su almacenamiento y se ensamblarían posteriormente en la fase de recuperación de la información. Este proceso implicaría, por un lado, no atender a un análisis morfológico de las palabras, previo paso a su almacenamiento y, por otro, la necesidad de ocupar un vasto espacio dentro del propio *lexicón* por lo que aún surgen dudas al respecto.

Por otra parte, la utilidad que supondría este proceso de almacenamiento también parece cuestionable si tenemos en cuenta que el proceso de segmentación de las palabras también presupone un elevado esfuerzo para la mente humana, principalmente en la fase posterior de recomposición de la unidad léxica.

Dicho lo cual, para Berko, J. y Bernstein, N. (1999):

El sistema cognitivo parece adoptar un equilibrio entre el ahorro de espacio en el “diccionario” mental y el ahorro de energía en el procesamiento.²¹

Efectivamente, es justamente ese equilibrio que mencionan Berko y Bernstein hacia donde debe enfocarse la investigación psicolingüística con el fin de despejar la incógnita que plantea esta etapa de almacenamiento del léxico.

²⁰ Aitchison, J. (1992): *Language and Mind*, London, Penguin English

²¹ Berko, J. y Bernstein, N. (1999): *Psicolingüística*, Madrid, McGraw-Hill.

Recuperación/extracción

En esta última fase, se volverían a reconstruir las palabras para su reutilización, receptiva o productiva. Es necesario poner énfasis en esta disociación dado que, como vimos en el apartado 1.1.1.2, no es lo mismo una palabra cuyo papel es receptivo, es decir, se emplea para interpretar diferentes situaciones de recepción de mensajes, o productivo, cuya función radica en alimentar los mensajes y el discurso del hablante.

Igualmente, para esta fase de recuperación de la información también entran en escena otros factores que influyen en el ensamblaje de los *formantes*.

1. La proximidad temporal

A mayor proximidad temporal en la exposición al *input*, mayor facilidad para recuperar la palabra dado que todo el proceso de adquisición está más cerca del presente.

2. La frecuencia de uso

Esta variable también parece incidir sensiblemente en el proceso de recuperación. Así, las palabras de uso más frecuente serán más sencillas de recuperar mientras que palabras cuya exposición son poco habituales o lejanas del presente necesitarán de un mayor esfuerzo para ser recuperadas.

3. Las imágenes mentales

Este proceso facilitaría la recuperación de la información pero al pertenecer al primer estadio de exposición del *input* estaría sujeto a la representación mental realizada durante esta fase. Asimismo, como sostiene Navarro (2000)²², esta variable está basada en “la realidad introspectiva de la persona” por lo que la creación de imágenes mentales es diferente e individual para cada persona. Por lo tanto, el grado de incidencia de esta variable estará sujeto a la capacidad de creación de imágenes mentales de cada persona a sabiendas de que ciertos individuos tienen mayor facilidad para ello frente a otros para los que este proceso requiere un mayor esfuerzo.

²² Navarro Pablo, M. (2000): *La imagen mental y el aprendizaje del vocabulario*, Universidad de Sevilla

Una vez que conocemos el proceso de almacenamiento de las unidades léxicas y su funcionamiento, pasemos a estudiar de qué manera se ha tenido en cuenta y como ha repercutido en el campo que nos compete, en la enseñanza de segundas lenguas.

1.1.3. El lexicón mental en la enseñanza de ELE

A lo largo de los años se han barajado diversas teorías respecto al funcionamiento del *lexicón mental* de los estudiantes de segundas lenguas. Para abordar esta cuestión desde una perspectiva adecuada se suele partir de la organización mental del léxico en situaciones de plurilingüismo o bilingüismo con el fin de comprender cuál es el resultado tras la adquisición de una nueva lengua.

A continuación haremos un repaso de las principales tesis partiendo de las clasificaciones propuestas por Weinreich (1963)²³ y Pérez Basanta (1999)²⁴:

Weinreich plantea la siguiente clasificación en tres modelos de almacenamiento de las unidades léxicas:

Modelo coordinado

Parte de la existencia de dos *lexicones* diferenciados, donde la información se recopila de forma separada. Sin embargo, esta teoría no entraña tan solo el almacenamiento en compartimentos estancos dado que, según Weinreich, la ausencia de conexión también implica la existencia de dos sistemas conceptuales diversos, uno acorde a la L1 y un segundo para la L2, por lo que no existe ninguna relación entre el lexicón que contiene los términos relativos a la L1 y el lexicón que recoge las unidades de la L2.

Modelo compuesto

Según este modelo, las unidades léxicas de uno y otro sistema lingüístico se recopilan en dos *lexicones* diferentes pero comparten un mismo sistema conceptual. Pese a ello,

²³ Weinreich, U (1963): *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, Mouton, The Hague

²⁴ Pérez Bastana, C. (1999): «La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica», pp. 262-306, En: M. S. Salaberri Ramiro (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Almería

no existe ninguna conexión entre los vocablos de la L1 y los de la L2. Por lo tanto, la única conexión existente es a través de los conceptos y no de las palabras.

Modelo subordinado

Este modelo también parte de la existencia de un único sistema conceptual y de dos *lexicones* pero, se diferencia del anterior modelo por plantear la senda de información a través de la L1. En otras palabras, no se accede directamente a la información que contiene el lexicón de la L2 sino que el acceso a dichos contenidos pasa por una identificación previa de los cognados en el *lexicón* de la L1.

***Modelo de representación mixta**

Posteriormente se ha añadido este cuarto modelo a la clasificación de Weinreich el cual propone la existencia de un único sistema conceptual en el que se amparan el modelo compuesto y el modelo coordinado. Según este, en ocasiones se accede a la información de la segunda lengua a través de la L1 y también se da el caso en el que se recupera directamente la información sin el paso intermedio de la L1.

Por su parte, Pérez Basanta propone cuatro hipótesis:

Hipótesis de sistema dual

Plantea la existencia de dos *lexicones* diferenciados, donde la información se almacena de forma separada; por un lado, los contenidos de la L1 y, por el otro, los contenidos de la L2. Así, en esta hipótesis, los términos de la L1 no entrarían en contacto con los de la L2. (Se trata pues de una hipótesis similar a la que propone Weinreich con su modelo coordinado).

Hipótesis de sistema extendido

Según esta teoría, el almacenamiento de la información tiene lugar en el mismo lugar por lo que los contenidos de la L1 y L2 comparten un mismo espacio.

Hipótesis tripartita

Esta hipótesis plantea el almacenamiento en tres parcelas: Una primera donde se almacenan los términos semejantes entre las dos lenguas, y las dos restantes donde se recogen los términos más específicos de la L1, por un lado, y de la L2, por el otro. No

obstante, esta categoría no especifica los criterios para que una palabra forme parte de la primera parcela de almacenamiento léxico o de las dos siguientes.

Hipótesis de los subconjuntos

Esta última es la hipótesis que más se ha sostenido en los últimos años y plantea la presencia de un único *lexicón* donde se almacena el contenido de ambas lenguas organizadas en subconjuntos.

A tenor de las dos clasificaciones que acabamos de plantear, parece evidente que las teorías que se han manejado sobre esta cuestión son de muy diversa índole. Sin embargo, para saber cuál se acerca más a la realidad es preciso partir de la definición de *lexicón* que manejábamos en el apartado 1.1.2.1 según la cual, el *léxicon* sigue un continuo proceso evolutivo por lo que se actualiza constantemente. De esta forma, el léxico no se mantiene inmutable sino que se modifica en función del tiempo, de la exposición al idioma y de la competencia en la lengua extranjera, entre muchos otros factores.

Por lo tanto, y como apunta Baralo (2001):

La adquisición del vocabulario en lengua materna (LM) y en lenguas segundas (L2 / LE) es cualitativamente semejante en la medida en que lo que saben los hablantes no nativos de una pieza léxica puede coincidir con los nativos con respecto a la flexión y derivación, al procesamiento léxico, a las palabras posibles y palabras existentes y a la organización del lexicón y de la memoria [...] los aprendientes de E/LE disponen de una serie de "ayudas", en el sentido de que cuentan con las mismas instrucciones innatas, intuitivas, implícitas e inconscientes con las que funcionan los hablantes nativos en la construcción del lexicón mental [...], provienen tanto de las Reglas de la Estructura léxico-conceptual como de las Reglas de Formación de Palabras que constituyen la dotación genética especificada para el lenguaje.²⁵

²⁵ Baralo, M. (2001): *La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa*, pp.165-174. En: Martín Zorraquino, M^a A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza.

En lo que respecta a nuestra investigación, uno de los objetivos es arrojar luz sobre esta cuestión tras la explotación de los resultados por lo que remitimos al lector al último capítulo en el que se desarrollan las conclusiones de la pesquisa.

A continuación pasaremos a estudiar en mayor profundidad el grado de presencia que se le ha solido conceder a la subcompetencia léxica en función de la óptica metodológica.

1.2. La subcompetencia léxica en la enseñanza de ELE

1.2.1. Delimitación de la subcompetencia

En primer lugar, es necesario definir los límites de esta subcompetencia de la lengua. De acuerdo con el *Marco común europeo de referencia de las lenguas* (en adelante MCER), la subcompetencia léxica corresponde al «conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (2002:108-109).

Pero, ¿por qué subcompetencia en lugar de competencia?

Lo cierto es que esta terminología atiende estrictamente a la clasificación establecida en el mismo MCER según la cual, el léxico es uno de los seis componentes que integran la competencia lingüística junto con la fonología, la gramática, la semántica, la ortografía y la ortoépica. A su vez, la propia competencia lingüística forma, junto con la sociolingüística y la pragmática, la competencia comunicativa, que nosotros denominaremos macrocompetencia con el fin de deshacer la ambigüedad terminológica y también por reunir esta última todos los puntos que permiten alcanzar la capacitación necesaria para el ejercicio comunicativo.

Por lo tanto, el hecho de referirnos al léxico como una subcompetencia no es en absoluto desacertado, simplemente es preciso tener presente que esta terminología no tiene en cuenta el papel más o menos influyente que pueda desempeñar el léxico en sí sino que únicamente atiende a criterios taxonómicos, concretamente a la clasificación propuesta por el MCER.

1.2.2. El tratamiento del léxico en los diferentes enfoques metodológicos

Son muy diversos los tratamientos que se le ha dado al léxico en función del enfoque metodológico por lo que, seguidamente, pasaremos a estudiarlos por separado. No obstante, consideramos que es acertado retomar la clasificación que propone Morante (2005)²⁶ en tres etapas y que también retoma Varela Navarro (2006)²⁷:

²⁶ Morante, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros

²⁷ Varela Navarro, M (2006): «Variedad léxica y enseñanza del léxico», Universidad de León

1.2.2.1. Primera etapa

Atendiendo a Morante, esta etapa, que dura hasta los años setenta, la forman cuatro enfoques en los cuales, la enseñanza de la lengua parte de las estructuras lingüísticas y los listados de palabras.

El **método de gramática y traducción** es el enfoque que prima en el ámbito metodológico hasta la mitad del siglo XX. Este enfoque, también conocido como método tradicional, apenas confiere importancia al estudio del léxico por lo que el papel que desempeña está basado en completar la lectura de los textos seleccionados por el profesor. Como se puede deducir por su propia nomenclatura, el estudio de la gramática es primordial lo cual repercute negativamente en el tratamiento del léxico reduciéndolo a listas de palabras fuera de contexto y acompañadas de la traducción de la lengua materna (LM). Dicho lo cual, la influencia del léxico se limita a consolidar el contenido gramatical sin profundizar en el significado de las palabras. Igualmente, la variación diastrática brilla por su ausencia tratándose solamente la norma culta de la lengua sin ahondar en la variante más coloquial.

El **método directo** supone una separación total con el método tradicional dado que se funda en las teorías naturalistas según las cuales el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se asemeja al proceso de aprendizaje de la LM. De este modo, prevalece la interacción entre el profesor y los alumnos abandonando el precepto más clásico de pasar por la traducción y rechazando el paso por la regla gramatical como principal fuente de conocimiento. En lo que respecta al tratamiento del léxico, este enfoque intenta rodear al alumno de acciones cotidianas con el fin de que desarrolle un vocabulario que le permita desenvolverse en situaciones familiares. Por lo general se trata el vocabulario en contexto sustentado en la asociación de concepto y palabra por lo que se abandona la traducción en favor del uso de imágenes, objetos y gestos.

El **método situacional**, surge como evolución de los enfoques orales y es el precursor del estudio de la lengua en contexto, es decir, en situaciones donde el intercambio comunicativo puede darse con normalidad. Sin embargo, el conocimiento de las estructuras se antoja como algo esencial y sigue repercutiendo en la falta de aproximación léxica más allá de las listas de palabras.

En los años cincuenta surge el **método audio-oral** como enfoque que centra las competencias del alumno al intercambio oral por medio de una mecánica de hábitos lingüísticos. El campo del léxico y la semántica quedan relegados a un segundo plano y la selección del léxico se lleva a cabo únicamente a partir de listados de frecuencia por lo que, en ocasiones, y aun estando contextualizado, el estudio de determinadas palabras no termina de ser muy provechoso. Asimismo, es tarea del profesor proporcionar a los alumnos las unidades léxicas susceptibles de ser asimiladas, sin embargo, estas siempre están orientadas a facilitar la comprensión de las reglas gramaticales y no a profundizar en su estudio.

1.2.2.2. Segunda etapa

La segunda etapa, da comienzo a finales de los años setenta y se caracteriza por una revalorización del léxico. Aglutina, principalmente, dos corrientes: Por un lado, el enfoque comunicativo y, por el otro, el enfoque natural. No obstante y atendiendo a los planteamientos que presentan estas dos metodologías creemos conveniente incluir también en esta segunda etapa el enfoque nocio-funcional por compartir, en gran medida, las bases de la metodología comunicativa.

El **método nocio-funcional** parte de la programación que marca el enfoque comunicativo y se caracteriza principalmente por partir de una estructuración que se basa en los aspectos funcionales del lenguaje. De esta forma, la óptica que se adopta para el aprendizaje del léxico gira en torno a situaciones comunicativas a partir de las cuales se determinan las funciones y las nociones. De la combinación de ambas surgen los exponentes lingüísticos que son susceptibles de ser trabajados por el alumnado por medio de listas de expresiones para el ejercicio comunicativo. En el plano léxico, a pesar de que los materiales recogen el vocabulario y las estructuras en función de las situaciones comunicativas, la tipología de ejercicio no dista demasiado de los planteados por los enfoques estructuralistas aunque sí que se introducen tareas más atractivas para el alumno por medio de recursos audiovisuales o dibujos.

Por su parte, la llegada del **método comunicativo** supone una revolución en el campo de la metodología por múltiples razones. La equiparación del papel del alumnado con el del docente es una de las modificaciones más significativas motivo por el cual este último adopta el papel de guía en la proceso de enseñanza y no de autoridad en la

materia. Igualmente, lo que prima ya no es tanto el plano estructural de la lengua por lo que las cuatro competencias (lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva) confluyen hacia un objetivo común: el proceso comunicativo. En lo que respecta al léxico, también se parte de la base de las funciones comunicativas implementando un análisis de necesidades que sirva para delimitar las áreas temáticas y los campos tratando de integrar gramática y vocabulario.²⁸ Asimismo, los estudios de frecuencia dejan de ser el único criterio de selección y se pasan a tener en cuenta criterios como la rentabilidad, la utilidad o la necesidad.

El **método natural**, al igual que el comunicativo, confiere al intercambio comunicativo el principal foco de interés por lo que el desarrollo de las habilidades comunicativas es la piedra angular de este enfoque. De igual forma, el léxico se considera fundamental para la formulación de enunciados por lo que su trabajo en el aula gana mayor entereza. No obstante, en este enfoque no se da la equiparación de papeles que sí existe en el método comunicativo por lo que el éxito recae, en gran medida, en el aspecto motivador con el que el docente logre dotar sus clases. Como se explica en el *Diccionario de términos clave de ELE*:

El enfoque natural no radica en las técnicas que utiliza sino en el uso que hace de ellas en actividades prácticas centradas más en la comprensión y el significado que en la producción de oraciones y enunciados gramaticalmente correctos.²⁹

1.2.2.3. Tercera etapa

Por último, entra en escena esta fase en la que se concentran los aspectos cualitativos del desarrollo del léxico. Esta etapa comienza su andadura en los años ochenta y tiene en cuenta la enseñanza de estrategias, el proceso de adquisición del léxico así como las investigaciones sobre el *lexicón* enfocadas a la adquisición de la L2. En el ámbito metodológico, se sigue con las pautas marcadas por los enfoques anteriores pero, atendiendo en mayor medida a la instrucción directa. De este modo, se incluyen en

²⁸ Cervero, M^a J y Pichardo, F. (2000): Aprender y enseñar vocabulario, pp. 19-20, Madrid, Edelsa

²⁹ Diccionario de términos clave de ELE. Centro virtual Cervantes
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.ht

esta etapa el enfoque comunicativo más desarrollado, al cual ya hemos hecho mención, el enfoque por tareas y el enfoque léxico.

El **enfoque por tareas** quizás sea una de las derivaciones, dentro del modelo comunicativo, que mejor acogida ha tenido en la enseñanza de segundas lenguas. Su constructo no difiere demasiado del propio enfoque comunicativo y la principal diferencia radica en que todos los contenidos gramaticales, léxicos y socioculturales aparecen integrados y se planifican en función de las tareas comunicativas, las cuales a su vez, están sujetas a la realización de una tarea final.

Posteriormente, a comienzos de los años noventa, surge el **enfoque léxico** cuyo principal valedor (Michael Lewis) sostiene en su obra, *The lexical approach* (1993)³⁰, que no es conveniente acceder al léxico a través de la gramática, como se venía haciendo en la mayoría de enfoques, sino todo lo contrario.

En palabras del propio Lewis (1993):

Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar (la lengua consiste en una gramaticalización del léxico y no en una lexicalización de la gramática).³¹

Así, la adquisición de la lengua según el enfoque léxico no se centra en explicaciones formales sino en el dominio de las unidades intraliguales que el propio Lewis denomina *chunks* y entre las que incluye la fraseología, las expresiones fijas, las palabras y las colocaciones, entre otras. Es a partir del estudio pormenorizado de estas unidades léxicas, gracias a las cuales se articula la lengua, como se introduce el contenido morfológico, sintáctico y, en definitiva, el contenido gramatical. No obstante este enfoque no cuenta aún con manuales que aboguen explícitamente por esta metodología por lo que es aún muy temprano para evaluar el grado de importancia que se le confiere a la subcompetencia léxica.

Como conclusión y de acuerdo con las diversas metodologías que acabamos de analizar, hemos observado que la presencia de la subcompetencia léxica en la enseñanza de ELE ha solido tener, por lo general, una presencia un tanto secundaria y

³⁰ Con anterioridad a Lewis, ya habían aparecido otros dos trabajos con la misma óptica: *The Lexical Syllabus* (Willis, 1990) y *Lexical Phrases and Language Teaching* (Nattinger y DeCarrico, 1992).

³¹ Lewis, M. (1993): *The lexical approach*, London, Language Teaching Publications

en ocasiones incluso gregaria o dependiente de otra. Por fortuna, este dogma, que durante mucho tiempo prevaleció de forma generalizada en multitud de métodos, según el cual el léxico estaba supeditado, principalmente, a la gramática, ha ido dando paso a una concepción de la subcompetencia léxica mucho más marcada. Sin embargo, tampoco es conveniente realizar el mismo recorrido a la inversa, es decir, limitar en el momento actual el contenido gramatical en favor del léxico dado que sería contraproducente. De hecho, seguir buscando una separación entre la progresión gramatical y la progresión léxica es cuanto menos paradójico dado que ambas competencias son objetivamente complementarias. Ninguna puede funcionar sin la otra sino que están unidas por una relación de interdependencia y complementariedad.

Con todo, es difícil encontrar en la actualidad métodos que mantengan alguno de los enfoques que hemos visto en su estado puro. Tanto es así que la combinación de ejercicios de diversos enfoques es la práctica predominante en la mayoría de manuales. En efecto, este modelo ecléctico, entendido como la implementación de ejercicios de diversa óptica metodológica, parece ser el más efectivo. No obstante, la elección del enfoque metodológico siempre estará supeditada a las necesidades del alumnado por lo que tampoco es conveniente desechar directamente ninguno de ellos sino reutilizarlos y adaptarlos en función de los objetivos.

1.2.3. Las estrategias para el aprendizaje de léxico

Existen procedimientos a través de los cuales la adquisición de léxico resulta mucho más fructífera, dichos mecanismos se denominan “estrategias léxicas”. Veamos en qué consisten con mayor detenimiento.

1.2.3.1. Definición

Si seguimos la senda etimológica del término, *στρατηγία* (estrategia) surge del griego clásico por la combinación de *στρατος* /stratós/ (ejército) y *αγω* /ago/ (dirijo), (*ία* /ia/ representa la partícula para establecer relaciones con la palabra anterior) por lo que su significado primigenio no es otro que: «el arte de dirigir las operaciones militares».³² Esta noción comporta, por lo tanto la idea de planeamiento y planificación hacia el

³² Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. <http://www.rae.es/rae.html>

logro de una meta, en este caso militar. Si lo aplicamos al campo que nos compete, el de la lingüística, podríamos hablar de las operaciones para facilitar el almacenamiento, la recuperación, y por ende, también la adquisición de la información. Pero, ¿qué entendemos por estrategias léxicas?

Cervero y Pichardo (2000) responden a esta cuestión de la siguiente manera:

Las estrategias léxicas son acciones o planes mentales, por lo general conscientes, orientados a la consecución de un objetivo o la resolución de un problema que impide alcanzar la meta comunicativa.³³

A tenor de lo dicho, las estrategias léxicas pueden entenderse como un procedimiento a través del cual se mejora la comunicación del hablante pero, lejos de quedarse en eso, también pueden ser un mecanismo útil para anticiparse a ciertos errores. De este modo, si se emplean de forma temprana, las estrategias léxicas pueden maximizar la construcción de un *lexicón* mucho más sólido y mejor articulado.

Asimismo, es importante diferenciar las estrategias de las habilidades. Como señala Anderson (2003)³⁴, «la habilidad (*skill*) es una estrategia que se ha convertido en automática». Siguiendo esta línea, por medio de la práctica de habilidades se podría alcanzar la traslación al estadio de estrategia por lo que la práctica de estas habilidades sería altamente recomendada.

Por último, la manera en la que un individuo se desenvuelve a la hora de aprender nuevas unidades léxicas se ve afectada por variables como la edad, la motivación, la cultura a la que pertenece, su concepción del mundo y también por el estilo de aprendizaje, por lo que el grado de utilidad de una u otra estrategia varía de una persona a otra. Algo similar al concepto de “variable introspectiva” planteada por Navarro (2000)³⁵ y que ya mencionamos en el epígrafe 1.2.2.

³³ Cervero, M^a J y Pichardo, F. (2000): Aprender y enseñar vocabulario, pp.110, Madrid, Edelsa

³⁴ Anderson, N. J. (2003). *Active – skills for reading*, book 2. Thomson Heinle.

³⁵ Navarro Pablo, M. (2000) *La imagen mental y el aprendizaje de vocabulario*, Universidad de Sevilla

1.2.3.2. Clasificación de las estrategias léxicas

La clasificación más conocida es la propuesta por Oxford (1990)³⁶. Esta plantea dos grandes categorías: Por un lado, las estrategias directas (que se relacionan directamente con la segunda lengua) y, por el otro, las estrategias indirectas (que apoyan y sirven de catalizador para el aprendizaje). Estas dos, se subdividen en otras seis categorías, tres y tres respectivamente.

A continuación, presentamos la clasificación a través del modelo que retoman Cervero y Pichardo (2000), el cual es fiel al trazado por Oxford. No obstante, y a pesar de presentar las seis categorías, nos centraremos en mayor medida en el estudio de las estrategias directas por tener estas una mayor repercusión sobre nuestro objeto de estudio. Es por este motivo por el cual las estrategias indirectas únicamente aparecen resumidas:

I. Estrategias Directas

a. Estrategias memorísticas

(Almacenar y recuperar la información)

- Creación de relaciones mentales: agrupar palabras, establecer asociaciones, crear pequeñas historias
- Utilización de la imagen y sonido: relacionar palabra e imagen, creación de asiogramas o redes semánticas, asociar la nueva palabra con otra de la lengua materna, relacionar similitudes fonéticas entre palabra de LE y lengua materna
- Revisión periódica
- Utilización de la quinestésica

b. 1.2 Estrategias cognitivas

(Procesar la información nueva)

- Estructuración del input y del output: marcar, subrayar palabras, ponerles símbolos, representarlas con dibujos, etc
- Anotar palabras claves entorno a un tema
- Hacer resúmenes de textos
- Análisis y deducción de reglas: comparar con otras lenguas, transferir los conocimientos de la lengua materna a la L2, descubrir las reglas morfosintácticas y pragmáticas de las nuevas palabras, aplicar estas reglas

³⁶ Oxford, R (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House

- Practicar: repasar, practicar pronunciación y ortografía, reconocer y utilizar fórmulas y expresiones lexicalizadas, reconocer y utilizar estructuras o frases modelo, practicar en situaciones reales de comunicación
- Utilización de medios como diccionarios, glosarios, documentos auténticos, etc.

c. 1.3 Estrategias compensatorias/de comunicación

(Solventar escollos comunicativos)

- Orientadas a la recepción: predecir el significado por la situación o el tema, inferir el significado a partir del co-texto, adivinar el significado por similitud con otros idiomas, utilizar conocimientos previos, ignorar palabras desconocidas
- Orientadas a la producción: evitar una palabra desconocida, parafrasear, utilizar sinónimos y antónimos, sustitución de un término específico por otro genérico, hacer uso de la lengua materna o de otra aprendida anteriormente, inventar palabras, usar muletillas, utilizar frases hechas para disculpar el desconocimiento, pedir ayuda, hacer mímica y gestos ³⁷

II. 2. Estrategias Indirectas

a. Estrategias Metacognitivas

Estas permiten que el alumno controle su metacognición, es decir, su proceso de aprendizaje por medio de estrategias como la planificación, la organización, la evaluación o la estructuración del trabajo. Dicho de otro modo, es el propio alumno quien se marca los límites con el objetivo de sacar el mayor beneficio, en este caso, la meta no es otra que la comunicación.

b. 2.2 Estrategias Afectivas

Estas estrategias ayudan al alumno a regular emociones tales como el ansia, el miedo o la toma de riesgos y apelan a técnicas para disminuir la ansiedad, fomentar la recompensa a uno mismo y monitorizar la motivación.

c. 2.3 Estrategias Sociales

Estas últimas, ayudan al alumno en el ámbito de la interacción con los demás y permiten mejorar el trabajo de corte colectivo como las actividades de cooperación o de colaboración. Por último también comprenden la empatía con los otros ya sea a

³⁷ Cervero, M^a J y Pichardo, F. (2000): Aprender y enseñar vocabulario, pp.111-117, Madrid, Edelsa

través de la comprensión cultural y la concienciación sobre los sentimientos del resto de compañeros.

Concluido este marco teórico que sirve para delimitar el estado de la cuestión así como los principales modelos y conjeturas de investigación, a continuación pasaremos a plantear las hipótesis desde las que partimos para nuestro estudio.

Capítulo segundo

PLANTEAMIENTO DE LAS PRINCIPALES HIPÓTESIS

2.1. Apreciaciones iniciales

A la vista de la revisión teórica que acabamos de realizar en el capítulo precedente, y de las múltiples interpretaciones que existen a cerca del funcionamiento del *lexicón* y de la influencia de las estrategias léxicas, es el momento de plantear las principales cuestiones a las cuales se pretende dar respuesta tras la implementación de nuestro trabajo de campo.

Como describiremos en el próximo capítulo, nuestro objeto de estudio comprende un alumnado que va de los 13 a los 16 años congregando una horquilla en cuanto a los niveles planteados por el MCER que parten del A1 hasta alcanzar el B1.

Como veremos, el método de estudio que se lleva a cabo recae en dos técnicas de extracción de información:

- Primeramente, se plantea un ejercicio basado en la teoría de la adquisición de vocabulario (presentada en el apartado 1.1.2.2.2) con el que se trata de profundizar acerca del papel de las estrategias léxicas, concretamente la influencia que pueden tener las estrategias directas y en particular las estrategias memorísticas, no solo en la fase de almacenamiento sino también en la fase de recuperación del vocabulario.
- En segundo lugar, se maneja un cuestionario de seis preguntas cuyo objetivo es fomentar la reflexión sobre las estrategias léxicas que han utilizado los propios alumnos en el ejercicio, las que utilizan habitualmente en clase de ELE, así como la influencia de su lengua materna a la hora de adquirir nuevo vocabulario.

Dicho esto, a continuación presentaremos las principales hipótesis de las que partimos antes de la implementación de las dos técnicas.

2.2. Las redes semánticas como estrategia léxica

De acuerdo con lo planteado en el capítulo anterior, las estrategias léxicas son una herramienta de enorme utilidad en la adquisición de nuevo léxico. Tanto es así que la clasificación expuesta por Oxford (1990)³⁸ sentó precedente y sirvió para establecer un modelo estandarizado a través del cual continuar investigando y desde el que se sigue partiendo, incluso hoy en día, para abordar esta temática. Como hemos visto, esta clasificación dispone las estrategias en dos grandes categorías (estrategias directas e indirectas), sin embargo, y como ya advertimos en el capítulo anterior, únicamente nos ocupamos de la primera categoría por varios motivos:

- Entendemos que esta categoría, y las subdivisiones de las que se compone, plantea estrategias más tangibles y moldeables que las planteadas por las estrategias indirectas dado que afectan directamente al alumno y no tanto al entorno ni a su personalidad.
- El acceso y el grado de maniobrabilidad sobre estas primeras es más directo, valga la redundancia, por lo que la práctica, el desarrollo y el perfeccionamiento de las mismas también lleva consigo un recorrido más preciso y, por consiguiente, una mayor efectividad sobre el proceso de aprendizaje del alumno.
- Los resultados son más palpables a corto plazo ya que se incide de forma directa sobre los mecanismos de aprendizaje.

2.2.1. Comprobación de la importancia de las estrategias léxicas

Dicho esto, uno de los objetivos que se pretenden demostrar reside en la repercusión intrínseca de las estrategias léxicas. Para ello, se contrastarán los resultados entre alumnos que ponen en marcha determinadas estrategias frente a aquellos que no lo hacen. Es de esperar que los alumnos que sí que tienen en cuenta estos mecanismos de retención en la fase de almacenamiento obtengan mejores resultados en la recuperación del vocabulario frente a aquellos que únicamente se dejan guiar por su instinto.

³⁸ Oxford, R (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House

Asimismo se estudiará el grado de deducción que manejan los alumnos sobre esta cuestión. Como estudiaremos más adelante, para la realización del ejercicio de retención de vocabulario, algunos alumnos dispondrán del vocabulario ordenado por áreas temáticas,³⁹ frente a otros que tan solo tendrán acceso al vocabulario de forma desordenada. Presumiblemente, aquellos que cuenten con el vocabulario ordenado obtendrán mejores resultados, sin embargo, esta reflexión estará sujeta a la capacidad de percepción de las redes semánticas que los alumnos sean capaces de identificar. En el caso de ser conscientes de la clasificación por áreas temáticas, será interesante estudiar con mayor detenimiento los resultados y observar si la disposición ayuda a la memorización.

2.2.2. La combinación de estrategias consolida lo aprendido

Tras la realización del ejercicio basado en la teoría de adquisición del vocabulario será interesante abordar la cuestión sobre la combinación de estrategias. De esta forma, por medio del cuestionario se estudiará si los alumnos han usado más de una estrategia en el ejercicio previo y si lo hacen regularmente.

El interés de la combinatoria léxica se sustenta en la reflexión que planteamos a continuación:

En primer lugar, partimos de la teoría sobre “la doble entrada” de las unidades léxicas que plantea Thornbury (2002)⁴⁰ y según la cual el almacenamiento de las unidades léxicas se efectúa siguiendo dos caminos: por un lado se guarda la información que concierne la forma y por el otro la que se ocupa del contenido.

En segundo lugar, también tenemos presente la reflexión presentada por Aitchison (1992)⁴¹ a cerca del experimento de Gardner (1974) cuya conclusión parece demostrar que el almacenamiento de las unidades léxicas se lleva a cabo mediante redes semánticas (recordamos que ambas teorías han sido comentadas previamente en el capítulo anterior).

³⁹ Dentro de la clasificación de Oxford la disposición del vocabulario de esta manera corresponde a las estrategias memorísticas de creación de relaciones mentales consistentes en agrupar palabras y establecer asociaciones.

⁴⁰ Thornbury, S. (2002): *How to teach vocabulary*, London, Longman

⁴¹ Aitchison, J. (1992): *Language and Mind*, London, Penguin English

Siguiendo estas dos reflexiones, una de las hipótesis a la que pretendemos dar respuesta consiste en demostrar si el hecho de emplear más de una estrategia léxica es provechoso para almacenar y recuperar información.

A priori, la respuesta a esta incógnita se antoja positiva. De hecho, al poner en marcha más de una estrategia, activamos diferentes redes a través de las cuales se accede al mismo contenido recogido por el *lexicón*. De este modo, en el supuesto en el que alguna de las vías de acceso al contenido léxico falle (ya sea por un vacío de información, por la propia maleabilidad de la interlengua o simplemente por un error), el individuo puede acceder al mismo contenido a través de otro vía, es decir, mediante otra estrategia léxica.

2.3. La L1 como estrategia léxica

El papel de la lengua materna (LM) o L1 en el campo de la enseñanza de léxico representa la segunda de las áreas temáticas que se quieren abordar con esta investigación. Más concretamente, se tratará de estudiar la frecuencia con la que se produce este cambio de código y de calibrar la utilidad que puede tener en función del contexto. Para ello, y siempre en esta órbita de la subcompetencia léxica, se plantean las tres hipótesis que exponemos a continuación (es importante destacar que para la investigación de este tema se pondrá especial énfasis en los resultados de las preguntas del cuestionario).

2.3.1. Los alumnos emplean de forma espontánea la L1 para aprender léxico

Con esta cuestión se trata de dar respuesta a los mecanismos con los que cuenta el alumno de ELE en los primeros estadios de aprendizaje y dilucidar si acude, de forma natural, a esta estrategia en detrimento de otras.

Es de suponer que los alumnos de niveles inferiores recurran a la L1 para acceder al contenido de las unidades léxicas, sin embargo, también es de esperar que, a medida que aumentan de nivel, vayan modificando su perfil estratégico e implementen nuevas estrategias que faciliten su proceso de aprendizaje.

2.3.2. La L1 puede ser una estrategia más si se usa debidamente

Un segundo punto sobre el cual se intentará disipar ciertas dudas es el de la utilidad del cambio de código en este ámbito de estudio.

La utilización de la L1 en el aula de segundas lenguas ha hecho correr ríos de tinta. Tanto es así que, como recoge Galindo Merino (2012) en su obra, algunas de las expresiones que se han venido empleando para hacer alusiones a esta temática suelen ser, cuanto menos un tanto maniqueas: «debate, polémica, controversia, tema controvertido, conflicto, meterse en la boca del lobo, el ojo del huracán, el enemigo del aprendizaje, batalla, arma de doble filo, tabú, dilema, mala costumbre, enorme

problema, hostilidad, obstáculo, etc.»⁴² Según comenta la autora, esta concepción actual de la L1 es el resultado, en gran medida, del prisma anglosajón a través del cual se ha solido abordar esta temática a lo largo de los años. Sin embargo, no es labor de esta investigación dirimir la controversia sobre esta amplia cuestión.

Sí que lo es, en cambio, tratar de estudiar el papel de la L1 como estrategia léxica, observar la cantidad de L1 que se suele emplear en este campo de la enseñanza de ELE y, sobre todo, evaluar, a partir de los resultados, si el uso de la L1 es útil a la hora de adquirir nuevo vocabulario.

Como comentábamos en la hipótesis anterior, es de esperar que los alumnos de niveles iniciales recurran a esta estrategia en mayor grado que los alumnos pertenecientes al nivel B1 dado que a medida que aumentan sus competencias en español se asume que deben ser capaces de ir despegándose paulatinamente de la L1 o lo que es lo mismo, poniendo en práctica nuevas estrategias de mayor alcance que la traducción.

2.3.3. El léxico de L1 y L2 tienen su propio compartimento mental

Sin lugar a dudas, esta última cuestión es una de las más ambiciosas que se pretenden abordar. Teniendo en cuenta las diferentes teorías a propósito del almacenamiento de las unidades léxicas, que ya analizamos en el apartado 1.1.3., trataremos de deducir cuál o cuáles son los sistemas que emplean los alumnos en función de su etapa de aprendizaje.

Como ya se ha dicho con anterioridad, el *lexicón* está en permanente actualización por lo que su contenido fluctúa en función de diferentes variables. Debido a ello, es probable que la sistematización del *lexicón* de un alumno que se inicia en el aprendizaje de una segunda lengua no sea igual que el de un alumno que ya posee un cierto bagaje. Por este motivo, se antoja interesante estudiar las diferentes concepciones a cerca de la L1 que puedan tener los alumnos pertenecientes a distintos niveles.

⁴² Galindo Merino, M^a M. (2012): *La lengua materna en el aula ELE*, Santa Cruz de Tenerife, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp.36-47

Por otra parte, si bien es necesario reconocer que el ejercicio basado en la teoría de la adquisición del vocabulario está dirigido a extraer conclusiones sobre las estrategias léxicas que emplean los alumnos, también será útil para evaluar si los alumnos emplean la L1 en el proceso de recuperación y por lo tanto, si se apoyan en el contenido tanto conceptual como formal que previamente contenga su *lexicón*.

A priori, el modelo de representación mixta de Weinreich⁴³ (también denominado modelo de subconjuntos), parece ser el que más se acerca a la realidad. No obstante y como anticipábamos, el nivel del alumno puede influir sensiblemente sobre esta cuestión por lo que será necesario tener en cuenta esta variable en la fase de extracción de conclusiones.

⁴³ Weinreich, U (1963): *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, Mouton, The Hauge

Capítulo tercero

INVESTIGACIÓN EN LAS AULAS

3.1. Contexto de la investigación

El proceso de investigación en las aulas se basa en dos procedimientos de estudio:

Por un lado, planteamos un experimento de memorización y recuperación de léxico inspirado en las tres fases de adquisición de vocabulario (entrada, almacenamiento y recuperación). Por el otro, llevamos a cabo una serie de cuestionarios a los mismos alumnos que realizan el experimento anterior cuyo contenido, en materia de adquisición y enseñanza de estrategias léxicas así como en influencia de la L1 en el aprendizaje de léxico, está dirigido a tratar de despejar las incógnitas planteadas en la fase de hipótesis.

3.1.1. Delimitación del objeto de estudio

La investigación en cuestión se lleva a cabo en cuatro centros de enseñanza pública del sistema educativo francés. Concretamente en cuatro centros de la ciudad de París:

- *Collège d'enseignement général GEORGES COURTELINE*
- *Collège d'enseignement général GUILLAUME BUDE*
- *Collège d'enseignement général VINCENT D'INDY*
- *Collège-Lycée général HELENE BOUCHER*

Los tres primeros centros trabajan con alumnos que van desde los 11 hasta los 14 años. Este tipo de centros, o *collège*, comprenden una franja de estudios que consta de los cuatro cursos del primer ciclo de enseñanza secundaria: *sixième* (6^º), *cinquième* (5^º), *quatrième* (4^º) y *troisième* (3^º). Estos cuatro cursos son el equivalente a 6^º de primaria, 1^º de la ESO, 2^º de la ESO y 3^º de la ESO respectivamente en el sistema educativo español.

Por su parte, el tercer centro (*Collège-Lycée général HELENE BOUCHER*) abarca un alumnado de entre 11 y 18 años concentrando, por un lado, los cuatro años de

estudios en el *collège* (al igual que los tres centros anteriores) y, por el otro, los tres últimos años de enseñanza obligatoria (también conocidos como segundo ciclo de enseñanza secundaria o *lycée*) que comprenden los siguientes cursos: *seconde* (2^º), *première* (1^º) y *terminale* (T^{le}). Estos tres últimos cursos tienen por equivalente en el sistema educativo de España 4º de la ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato, respectivamente (ver gráfico 1).

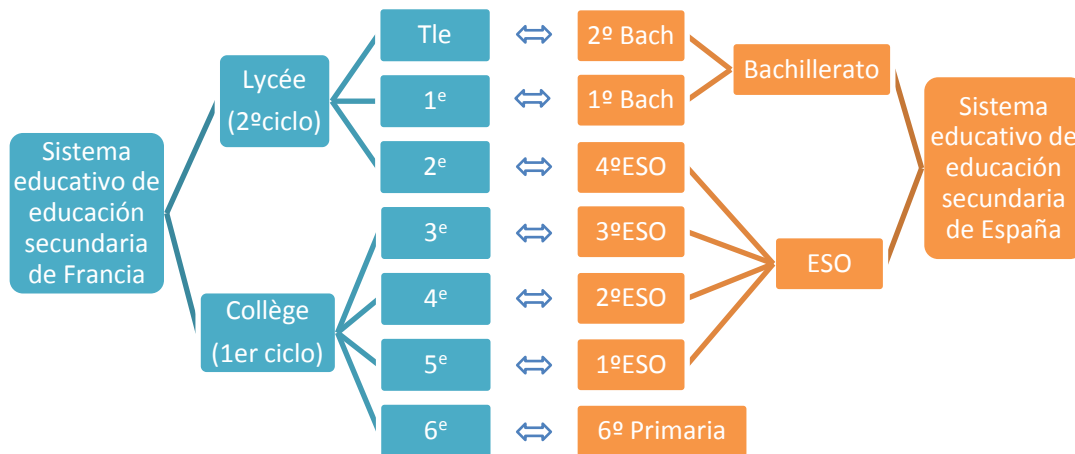


Gráfico 1. Equiparación del sistema educativo de educación secundaria francés con el sistema español

Partiendo de esta premisa, es necesario tener presente que las bases sobre las que se asienta el sistema educativo francés plantean el inicio de la enseñanza de la segunda lengua extranjera (en nuestro caso, la enseñanza de español dado que la primera lengua extranjera corresponde, por lo general, a la lengua inglesa) a partir del segundo año de *collège*, esto es, a partir de 4^º. Por lo tanto, en lo que respecta al *collège*, los alumnos de los cursos de 6^º y 5^º no forman parte de nuestro objeto de estudio dado que estos aún no han comenzado su andadura en el campo de la lengua española.

Asimismo, en lo que al *lycée* se refiere, es necesario saber que al comienzo del cuarto año de estudio de español (1^º), el número de horas de la asignatura así como las competencias que se les piden a los alumnos pueden estar sujetas a la opción de estudios que hayan escogido, a saber: opción literaria (L), opción científica (S) u opción económica y social (ES); de tal forma que, los alumnos que pasan a formar parte de la sección S ven el número de horas lectivas de materias científicas incrementado en detrimento de asignaturas de corte más humanístico. Por su parte, a los alumnos de la

opción L les ocurre exactamente lo contrario, sufriendo un aumento de su carga lectiva de perfil humanístico. Así pues, nuestro estudio no se ocupa tampoco de los cursos de 1^e y T^{le} debido a que las variables que acabamos de citar podrían influir en la objetividad de los resultados de nuestra investigación. De hecho, dichas variables podrían ser motivo de un estudio paralelo que tuviese en cuenta el número de horas, el constructo de estos cursos o incluso la motivación del alumnado de cada filial. No obstante, no podemos detenernos en estos factores para esta investigación por lo que, como adelantábamos, hemos decidido no considerar estos dos últimos cursos.

Dicho esto, nuestro objeto de estudio se centrará en tres cursos, partiendo desde *quatrième* (4^e), pasando por *troisième* (3^e), hasta llegar a *seconde* (2^e). Estos tres cursos responden a los mismos criterios, a los mismos contenidos y a la misma carga lectiva en todo el sistema educativo de educación secundaria del territorio francés, según lo contemplan sus estatutos, por lo que la uniformidad del propio sistema garantiza también la uniformidad de nuestro trabajo, pues los datos serán constantes e inmutables.

Llegados a este punto, es preciso hacer una serie de puntualizaciones para resumir lo dicho hasta el momento y disipar posibles dudas que aún persistan:

- En los tres *collèges* (*Collège d'enseignement général GEORGES COURTELINE*, *Collège d'enseignement général GUILLAUME BUDE* y *Collège d'enseignement général VINCENT D'INDY*) únicamente se trabajará con dos cursos (4^e y 3^e) al ser estos el primer y segundo año, respectivamente, en el que se inicia la formación de español como lengua extranjera.
- En el *Collège-Lycée général HELENE BOUCHER*, se trabajará con el abanico de los tres cursos (4^e, 3^e y 2^e) abarcando los dos últimos años del *collège* y el primero de *lycée*. No se contemplarán en nuestro estudio los cursos de 1^e y T^{le}.
- El global de la investigación agrupará tres cursos del sistema educativo de Francia. Estos conforman los tres primeros cursos a lo largo de los cuales todos los alumnos franceses reciben la misma formación de su segunda lengua

extranjera en las escuelas públicas del sistema educativo de educación secundaria de Francia.

A continuación pasamos a describir brevemente las características principales de cada uno de los centros.

3.1.1.1. Descripción y datos de los centros

Todos los datos de este epígrafe han sido extraídos de *L'Académie de Paris*⁴⁴:

- *Collège d'enseignement général GEORGES COURTELINE*

Este centro aglutina un total de 592 alumnos en los cuatro cursos que abarca. 110 forman parte del curso de 4^e y 108 del curso de 3^e.

- *Collège d'enseignement général GUILLAUME BUDE*

En este *collège* siguen sus estudios 482 alumnos repartidos en los cuatro cursos que conforman el primer ciclo de enseñanza secundaria (6^e, 5^e, 4^e y 3^e). Entre estos, 89 han realizado durante el periodo 2012-2013 el curso de 4^e y 84 el curso de 3^e alcanzando un total de 173 alumnos entre ambos cursos.

- *Collège d'enseignement général VINCENT D'INDY*

Este centro de enseñanza consta de un total de 460 alumnos repartidos en los cuatro cursos que conforman el primer ciclo de enseñanza secundaria. De todos ellos, 121 se encuentran en la franja que nos interesa estudiar, concretamente 60 alumnos se encuentran en 4^e y 61 cursan 3^e.

- *Collège-Lycée général HELENE BOUCHER*

En este último centro estudia un total de 1.919 alumnos. Su elevado número de alumnos se debe, principalmente, a que en él se concentran los dos ciclos de enseñanza secundaria. Sin embargo, si nos centramos en la franja de estudios sobre la

⁴⁴ Circunscripción escolar y universitaria que regula el proceso de enseñanza de 1126 centros educativos en la región de París englobando escuelas de educación primaria públicas y privadas, escuelas de educación secundaria y universidades.
(http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_588804/portail-repertoire-des-etablissements).

que versa nuestra investigación, el número de alumnos de cada curso se reduce al siguiente: 145 alumnos en 4^e, 150 alumnos en 3^e y, por último, 401 en 2^e.

Para mayor comprensión, hemos resumido todos los datos en la siguiente tabla (ver tabla 1):

	Clase de 4 ^e	Clase de 3 ^e	Clase de 2 ^e	Total por centro
C.GEORGES COURTELINE	110	108	0	592
C.GUILLAUME BUDE	89	84	0	482
C.VINCENT D'INDY	60	61	0	460
CL.HELENE BOUCHER	145	150	401	1.919

Tabla 1. Número total de alumnos en los centros del estudio

3.1.1.2. Descripción del alumnado

El diseño curricular de los cuatro centros, así como el resto de centros que conforman la red de educación secundaria en Francia, sigue las directrices impulsadas por el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCER). De esta forma, cada nivel propuesto por la dimensión vertical de dicho documento (A1 Acceso, A2 Plataforma, B1 Umbral, B2 Avanzado, C1 Dominio y C2 Maestría) se tiene en cuenta para el desarrollo curricular del sistema de enseñanza secundaria.

La transposición de los niveles del MCER a este sistema da como resultado las siguientes equiparaciones: un año de estudio para alcanzar el nivel A1 (4^e), un año más para alcanzar el nivel A2 (3^e), dos años para alcanzar el nivel B1 (2^e y 1^e) y un último año para alcanzar la cota del B2 (T^{le}) a sabiendas de que algunos de los alumnos de este último curso no alcanzarán este escalón permaneciendo en el B1 una vez terminado el año lectivo.

Con base al entorno en el cual hemos llevado a cabo nuestra investigación, cabe destacar que se ha encuestado un total de 335 alumnos repartidos en 18 clases, con la consabida tarea memorística que se realizó previamente al cuestionario. Este volumen de alumnos se desglosa de la siguiente forma en función, también, de los centros a los cuales pertenecían cada uno de los alumnos (ver tabla 2.1).

	Clase de 4 ^e	Clase de 3 ^e	Clase de 2 ^e	Total por centro
C.GEORGES COURTELINE	18	21	0	39
C.GUILLAUME BUDE	35	39	0	74
C.VINCENT D'INDY	36	31	0	67
CL.HELENE BOUCHER	0	16	139	155
Total por curso	89	107	139	335

Tabla 2.1 Número de alumnos que participan en el estudio.

3.1.1.3. Descripción de los manuales empleados por cada centro

Los manuales que se emplean en todos los niveles abogan claramente por un enfoque comunicativo o por tareas, el cual se suele anunciar explícitamente en el prefacio. Así podemos encontrar las siguientes explicaciones en dos de los libros más empleados en los últimos años por los docentes:⁴⁵

- *Juntos* (2011)⁴⁶, Ediciones Nathan.

«...Las actividades propuestas, que constituyen un gran número de etapas en tu proceso de aprendizaje, están claramente organizadas. Te permitirán trabajar las disciplinas gramatical, lingüística, metodológica y cultural con la realización del Proyecto final, actividad final individual o colectiva...»

- *Puerta del Sol* (2005)⁴⁷, Delagrave.

«...este nuevo manual aboga por la alianza entre cultura y comunicación lo cual ayudará en el proceso de aprendizaje del alumno...»

«...El interés radica más que nunca en el uso de documentos auténticos en formato oral o escrito. Todas las nuevas actividades tratan de fomentar el desarrollo de las cuatro competencias (comprensión y producción escrita y oral)...»

Además de estos dos manuales, que son utilizados con bastante frecuencia, muchas de los docentes también suelen recurrir a *Quisiera* (2011)⁴⁸ de la editorial Belin o

⁴⁵ Las traducciones de los extractos del prefacio de cada libro son propias dado que este aparece en lengua francesa en su forma original.

⁴⁶ http://www.nathan.fr/catalogue/catalogue_detail_enseignants.asp?ean13=9782091739915

⁴⁷ <http://www.editions-delagrave.fr/ouvrage-9782206016207-puerta-del-sol-espagnol-2de-avec-cd-audio-inclus-manuel-eleve.html>

⁴⁸ http://www.editions-belin.com/ewb_pages/f/fiche-article-quisiera-1re-annee-a1-a2-5187.php?lst_ref=1

Apúntate (2011)⁴⁹ de la editorial Bordas cuya óptica metodológica no dista demasiado de los dos métodos anteriores.

Por otra parte, y en lo que respecta a la repercusión sobre nuestra investigación, el conjunto de los manuales de texto ha jugado un papel notable, principalmente a la hora de la selección léxica que se ha empleado para el ejercicio de memorización y recuperación de vocabulario. Tanto es así que previamente a la implementación del ejercicio, se comprobó que todo el vocabulario que contenían las tablas aparecía en el índice léxico de cada uno de los manuales con el objetivo de que no se tratase de léxico nuevo para los alumnos. De no aparecer la palabra en cuestión en los manuales se optó por desechar dicho término y elegir uno nuevo que sí cumpliera con este criterio de selección.

3.1.2. Espacio-tiempo en el que se realizan los experimentos y cuestionarios

Para la realización de los experimentos y de los cuestionarios se han elegido las dos primeras semanas del mes de junio. Esta elección no es en absoluto fruto del azar sino todo lo contrario. Al tratarse del último mes lectivo de todo el curso escolar, hemos creído que se trataba del momento idóneo para la realización del trabajo de campo ya que, es de esperar que los alumnos hayan adquirido los conocimientos que se esperaba de ellos a lo largo de todo el curso. De esta forma, los alumnos que en el mes de septiembre comenzaban de cero, habrán adquirido las competencias propias de un aprendiz de nivel A1 en el momento de implementación de nuestra investigación, los que comenzaron el curso con un nivel A1 habrán alcanzado la cota del A2 y así sucesivamente.

Por otra parte, como norma general, hemos creído conveniente que la realización, tanto de los cuestionarios como de los experimentos, se llevase a cabo a lo largo de la fase matinal de las jornadas con el objetivo de que los alumnos estuviesen en plenitud de sus capacidades. De esta forma, se ha tratado de evitar el previsible «ruido» que podría haber repercutido sobre los resultados de la investigación de haber realizado el

⁴⁹ <http://www.editions-bordas.fr/ouvrage/apuntate-2de-dvd-classe>

trabajo de campo al final de la jornada con el consecuente cansancio acumulado por parte de los alumnos.

Asimismo, la puesta en marcha de los experimentos y de los cuestionarios se ha llevado a cabo de forma sucesiva y consecutiva. En otras palabras, una vez hecha la actividad de memorización y recuperación de léxico se les pidió a los alumnos que completasen el cuestionario de forma inmediata y sin ninguna interrupción. Para la consecución de ambas tareas se empleó en torno a quince minutos, incluyendo en esta franja temporal el tiempo necesario para las explicaciones pertinentes.

3.2. Planteamiento del experimento

A continuación pasamos a desarrollar en detalle la implementación del experimento de memorización que llevamos a cabo en las diferentes aulas así como todos los criterios que hemos tenido en cuenta para su correcta ejecución.

3.2.1. Procedimiento de implementación

El procedimiento llevado a cabo es igual para todas y cada una de las aulas de clase a las que hemos tenido acceso sin tener en cuenta su nivel, su edad, el curso o el centro al cual pertenecen. Consta de las siguientes fases:

- Se distribuye a cada alumno una hoja, boca abajo, que contiene una tabla con 20 palabras clasificadas en cinco columnas de cuatro filas cada una. El vocabulario de la tabla que se distribuye es acorde al nivel del alumno.
- Una vez repartidas todas las tablas, se les pide a los alumnos que den la vuelta a la hoja que contiene la tabla y, únicamente mediante las estrategias de memorización que consideren oportunas, pasen a memorizar el mayor número de palabras de la tabla. Para esta primera fase del experimento disponen de un minuto y medio.
- Transcurrido el tiempo para la memorización, se les pide que vuelvan a dar la vuelta a la hoja con la tabla, de forma que ya no puedan tener acceso al vocabulario que contiene esta, y, en una hoja aparte, pasen a escribir todas aquellas palabras que hayan logrado memorizar. Para mejor optimización de los resultados, a medida que van reescribiendo las palabras se procede a recoger las hojas que contienen las tablas de vocabulario. Para esta segunda fase, también disponen de un minuto y medio.
- Transcurrido el minuto y medio para la fase de recuperación de vocabulario se da por concluido el experimento pasando a recoger las hojas con las transcripciones de los alumnos para la posterior compilación de los datos obtenidos.

Es necesario resaltar que previamente al comienzo del ejercicio se pone especial énfasis en que los alumnos comprendan que se trata de un ejercicio individual y por el cual no obtendrán ninguna calificación. El motivo de estas indicaciones no es otro que

intentar que la prueba se desarrolle de la manera más distendida posible tratando de neutralizar los nervios o las posibles tentativas de fraude en los resultados que pudieran surgir.

3.2.2. Adecuación al contexto en función del nivel del aula

Como venimos advirtiendo desde el comienzo de este capítulo, para la confección del ejercicio que planteamos, hemos trabajado con tres cursos diferentes. Dado que cada uno de estos cursos se encuentra en una cota diferente de la dimensión vertical de los niveles comunes de referencia, parece bastante razonable la necesidad de adecuar una tabla para cada uno de los niveles de los que nos ocupamos. De lo contrario, si trabajásemos con la misma tabla para todos los cursos, los alumnos del A1 podrían experimentar grandes dificultades para la consecución de la tarea memorística, por no haberse visto expuestos jamás a un léxico tan avanzado, mientras que, los alumnos del B1 podrían considerar la tarea anodina e insustancial al estar esta última muy por debajo de sus posibilidades.

A tenor de lo dicho, parece bastante evidente la necesidad de crear tres tablas en función de la dimensión vertical pero, ¿cómo integrar la dimensión horizontal?

Comencemos por definir esta escala. Según apunta García Santa-Cecilia, «la dimensión horizontal identifica una serie de parámetros generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla»⁵⁰. Los componentes de cada una de las categorías generales y de las subcategorías que los integran están descritos con detalle en el MCER. Sin embargo, y a pesar de que no es menester de esta investigación detenerse para profundizar al respecto, sí que es necesario tener presente que estos parámetros o categorías que conforman la dimensión horizontal son exactamente iguales para los seis niveles que establece el MCER con la diferencia de que su progreso está más o menos desarrollado en función del escalón de la dimensión vertical en el que se encuentren. Por lo tanto, a mayor altura en la escala vertical, mayor desarrollo en la horizontal.

⁵⁰ García Santa-Cecilia, A. (2002): «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas», El español en el mundo (Anuario del Instituto Cervantes 2002)

De la misma forma, el tiempo necesario para alcanzar los conocimientos requeridos y el grado de progreso necesario varía también en función del nivel sufriendo esta variable un incremento paulatino a medida que aumentamos en la escala vertical.

Para recapitular estos últimos conceptos, podemos retomar el siguiente gráfico en forma de cono invertido, en detrimento de las clásicas escalas lineales. El objetivo no es otro que visualizar con mayor claridad las diferencias entre los niveles del *Marco de referencia* no solo a nivel cualitativo (dimensión vertical) sino también a nivel cuantitativo (dimensión horizontal).

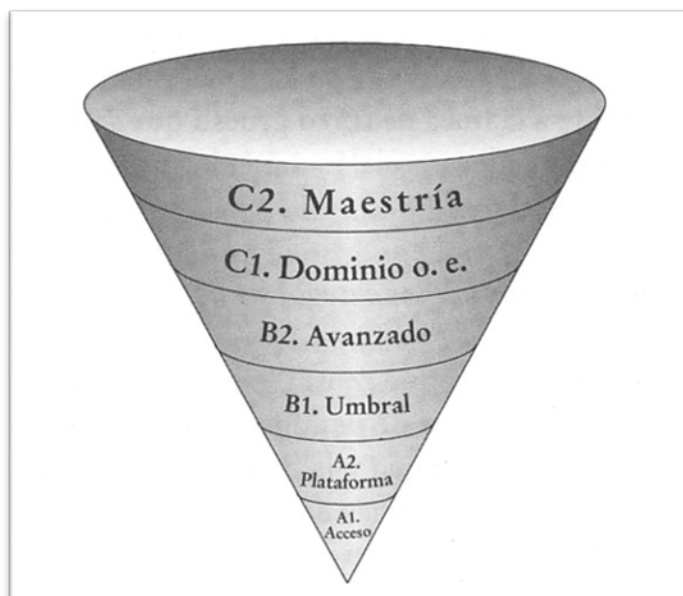


Gráfico 2. Divergencias entre niveles en la escala vertical del MCER

Por otra parte, la progresión en el aprendizaje dentro de los diferentes niveles comunes de referencia que muestra este gráfico es aplicable también a la subcompetencia de la que se ocupa nuestro trabajo: la subcompetencia léxica. Por lo tanto, si extrapolamos esta estructura a la parcela de conocimiento léxico, podemos comprender que un ámbito semántico que se estudia en el nivel A1 puede reaparecer con posterioridad en un nivel superior para aumentar su volumen léxico. En efecto, esta cuestión es una de las premisas sobre la que se ha basado la confección de nuestras tablas de vocabulario.

De esta forma, las tres tablas de nuestro experimento comparten igual taxonomía en cuanto a las áreas temáticas (1. la alimentación, 2. lugares y edificios, 3. la casa y alojamiento, 4. la ropa y 5. las actividades/acciones)⁵¹ pero no mismas palabras dentro de dicha clasificación. Dicho de otro modo, el vocabulario relativo al área temática de

⁵¹ Para la selección de las áreas temáticas se han tenido en cuenta por un lado las clasificaciones de Sánchez Lobato, J. y Aguirre, B. en su *Léxico fundamental del español* y, por el otro, la de Gómez Molina, J. R. en el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera*.

la alimentación que contiene la tabla A1 es acorde a este nivel pero no a niveles más elevados. De la misma forma, el vocabulario de la misma área temática en la tabla B1 es de mayor complejidad y no podría incluirse en las tablas de los niveles A1 y A2 debido a la discordancia de nivel que implicaría.

3.2.3. Criterios de selección de léxico

Para la selección del léxico de cada una de las tres tablas (A1, A2 y B1) se han seguido las mismas pautas con el fin de garantizar un mayor grado de homogeneidad y equiparación entre estas. En otras palabras, se ha tratado de que todos los alumnos se enfrentasen al mismo ejercicio y a las mismas dificultades sin que para ello influyese el nivel de aprendizaje en el que se encontrasen.

Para todo ello, la selección del léxico se ha fundado en los siguientes criterios:

Frecuencia

La frecuencia de uso es uno de los criterios más provechosos que se puede manejar a la hora de introducir en el lexicón de los alumnos unidades léxicas que sean usualmente empleadas por los hablantes de español. Por ello, empleamos el listado total de palabras por frecuencia de uso del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) que almacena un total de las 737.799 palabras, en formato comprimido y también con indicación de su frecuencia absoluta y normalizada. La última actualización que sufrió este listado fue en junio de 2008 lo cual avala con notable objetividad su utilización para nuestro estudio por no estar muy alejado en el tiempo respecto al momento actual.

Para los alumnos del nivel A1 hemos tratado de reunir palabras con un número de frecuencia cercano a 1.500, para los del A2 en torno a 5.000 y para el B1 alrededor de 10.000. De este modo, los alumnos del nivel A1 se han enfrentado a las palabras más frecuentes dentro de cada una de las áreas temáticas, mientras que los alumnos de A2 y B1 han trabajado con unidades léxicas menos frecuentes y por lo tanto, que requerían un mayor conocimiento de la lengua. No obstante, existen palabras que, pese a su simplicidad, sorprendentemente no son tan frecuentes en el uso del español como cabría esperar o viceversa, por lo que, a diferencia de lo que ocurriera en enfoques de óptica audio-oral, no hemos seguido esta clasificación *stricto sensu*.

También hemos incorporado palabras cuyo índice de frecuencia sobrepasa lo preestablecido en nuestras bases pero, sin embargo, reúnen otros criterios (principalmente la utilidad y la presencia en los manuales) para que finalmente hayamos contado con ellas para nuestro experimento.

Manuales de los alumnos

Todas y cada una de las palabras seleccionadas para la creación de las tres tablas han sido cotejadas con los métodos empleados por los diferentes cursos que han participado en el experimento. Así, se ha verificado que las 60 palabras empleadas en total para la realización de las tres tablas (recordamos que cada tabla contiene 20 palabras) apareciesen en el índice léxico de los manuales de los alumnos en función del nivel al que perteneciesen. El objetivo de este procedimiento no fue otro que cerciorarse de que no se empleasen palabras nuevas para los alumnos sino todo lo contrario, palabras conocidas con las cuales normalmente ya hubiesen tenido contacto previo.

Utilidad

Esta variable responde a la rentabilidad que supone aprender cada palabra y grosso modo también trata de aunar unidades que les resulten provechosas a los alumnos para, si se da el caso, compensar deficiencias en una situación comunicativa. Este conjunto de unidades que se usan para hablar de otras, definir las y organizarlas se denomina léxico instrumental y está especialmente presente en nuestras tablas con los verbos que hemos seleccionado. Estos últimos, tienen la ventaja de que aparecen en diferentes contextos y su significado suele ser genérico y englobar el de otras unidades por lo que su grado de utilidad es muy elevado.⁵²

Meronomia, holonomia y cohiponimia

Las relaciones semánticas también han funcionado como un criterio de selección del léxico. Así, se han usado palabras cuyo significado constituye una parte del significado total de otra (meronomia/holonomia) en términos como cocina y casa, sofá y habitación. De igual forma, aunque se han evitado las relaciones explícitas entre hiperónimos e hipónimos, esta relación responde a la clasificación de cada una de las

⁵² Cervero, M^a J y Pichardo, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa, pp.35

áreas temáticas, que mencionábamos al final del epígrafe anterior (1. la alimentación, 2. lugares y edificios, 3. la casa y alojamiento, 4. la ropa y 5. las actividades/acciones), con las palabras que contienen respectivamente. Por ejemplo, camisa, zapatos, pantalones y gafas son todos ellos hipónimos del mismo hiperónimo (ropa). Dicho lo cual, pese a que la hiponimia e hiperonimia no son manifiestas en nuestras tablas su presencia latente también se ha tenido en cuenta. Igualmente, la cohiponimia entre muchas de las palabras pertenecientes a la misma área temática también ha supuesto un criterio de selección dando como resultado la adición de palabras como queso y manzana, bar y farmacia.

3.2.4. Análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados

Para el proceso de codificación de los resultados, ha sido necesario emplear un filtro corrector con el fin de desechar las palabras escritas por los alumnos que no cumplieran con una serie de requisitos mínimos.

No obstante, es importante destacar que dicho proceso simplemente busca normalizar la tarea de compilación de datos excluyendo únicamente aquellas palabras que verdaderamente son ininteligibles o que no transmiten el significado de la palabra de forma clara.

De este modo, no se han empleado criterios ortográficos de forma estricta dado que nuestro experimento no se centra en esta disciplina. Por lo tanto, las normas de acentuación, la duplicación de consonantes por interferencia del francés, la confusión entre [r] vibrante simple o [r] vibrante múltiple, entre /θ/ (fonema consonántico, interdental, fricativo y sordo) y sus posibles grafías *c* y *z*, así como entre /y/ y el dígrafo /ll/ con grafía *ll* o *y*, no han supuesto un criterio de exclusión. Por este motivo, palabras como *infusion*, *cassa*, *habitación* y *desalluno*, entre otras, han sido contabilizadas como palabras correctas a pesar de contener errores desde el punto de vista ortográfico.

No lo han sido, en cambio, palabras como *pantalona* en lugar de pantalones, *botos* en lugar de botas o *ganos/gani* en lugar de ganar dado que la flexión lingüística, tanto nominal como verbal en estos casos no es posible en lengua española. Los dos primeros ejemplos también podrían deberse a una confusión en el género de la

palabra por lo que este tipo de errores (género y número) tampoco se han admitido en los casos en los que la lengua española no lo permite. Así, palabras como *zapatas* o *corbato* en vez de zapatos o corbata, no se han añadido al cómputo general de palabras correctas. Los casos en los que los alumnos han transcrito los verbos de forma flexionada, aunque de forma correcta generalmente, tampoco se han contabilizado como palabras correctas al aparecer en las tablas en forma de infinitivo. Sin olvidar que la duplicación de la misma palabra únicamente se ha contabilizado como una palabra correcta.

Por último, la ortotipografía o la disposición de las palabras a la hora de reescribirlas no han supuesto un criterio de exclusión por lo que los alumnos podían reescribir indistintamente las palabras en mayúscula, minúscula o en el orden y en el sentido que prefirieran sin influir estas decisiones en el cómputo total de palabras reescritas.

3.2.5. Tablas de léxico

3.2.5.1. Disposición del vocabulario

La disposición del vocabulario en las tablas quizás sea una de las cuestiones más importantes que hemos barajado para este experimento pues no hay que olvidar que el principal objetivo del mismo es observar si las redes semánticas facilitan el aprendizaje o la retentiva de vocabulario.

De esta forma, si bien desde el comienzo del epígrafe hemos hablado de tres tablas para la realización del ejercicio, es necesario puntualizar en este momento que cada una de estas tres tablas ha contado con dos posibles variantes:

1. Por un lado una tabla con el vocabulario ordenado por columnas en áreas temáticas (recordamos: 1. la alimentación, 2. lugares y edificios, 3. la casa y alojamiento, 4. la ropa y 5. las actividades/acciones), reuniendo cada columna un total de cuatro palabras por área temática (TABLA A).
2. Por el otro, la misma tabla que acabamos de mencionar con la variante de reunir todo el vocabulario de forma inconexa y sin ningún orden aparente ya sea por su área temática, su categoría lingüística o por sus relaciones semánticas o sintácticas (TABLA B).

Dicho esto y recapitulando toda la información vista hasta ahora, es necesario tener presente las siguientes puntualizaciones:

- Para la realización del experimento se trabaja con un total de seis tablas.
- Estas seis tablas se agrupan por pares en tres categorías acordes a los tres primeros niveles de la dimensión vertical establecida por el MCER. Es decir, dos tablas para el nivel A1, dos tablas para el nivel A2 y dos para el nivel B1.
- Cada par de tablas contiene exactamente las mismas palabras según los criterios de selección de léxico presentados con anterioridad en este capítulo.
- La diferencia entre las tablas por pares radica en que una de ellas contiene el vocabulario clasificado por áreas temáticas mientras que la otra contiene el vocabulario distribuido de forma aleatoria.
- Cada alumno recibe una única tabla (A o B) para la realización del ejercicio.

3.2.5.2. Modelos de las tablas y actualización

El resultado final de todas estas variables son las seis tablas de léxico que presentamos al final de este epígrafe. Las cifras que aparecen al lado de cada una de las palabras corresponden a la posición que tienen en el listado total de palabras por frecuencia de uso del CREA. No obstante, estas no aparecen en las tablas distribuidas a los alumnos.

Por consiguiente y de acuerdo a las últimas especificidades, resulta necesario actualizar la tabla 2.1 que clasifica el número de alumnos que participan en el estudio, puntualizando, en esta ocasión, la división de alumnos en función de la tabla que les fue asignada. Esta criba entre tablas A y B es el leitmotiv de todo el experimento por lo que será de vital importancia en la posterior fase de extracción de conclusiones que llevaremos a cabo en el capítulo siguiente. (Ver tabla 2.2)

	Clase de 4 ^e		Clase de 3 ^e		Clase de 2 ^e	
	TABLA A	TABLA B	TABLA A	TABLA B	TABLA A	TABLA B
C.G. COURTELINE	9	9	21	0	0	0
C.G. BUDE	18	17	19	20	0	0
C.V. D'INDY	18	18	13	18	0	0
CL.H. BOUCHER	0	0	0	16	73	66
Total por curso	45	44	53	54	73	66

Tabla 2.2 Número de alumnos que participan en el estudio.
(Clasificación por tablas de léxico)

Tablas de léxico

A1 (4 º) - TABLA A

Pan 1.177	Mercado 331	Casa 122	Camisa 3.473	Comer 1.317
Carne 923	Museo 1.350	Silla 2.566	Zapatos 3.277	Abrir 1.640
Vino 766	Cine 580	Cocina 1.377	Pantalones 5.392	Vivir 716
Sal 1.146	Hotel 1.109	Cama 895	Gafas 6.122	Ganar 1.257

A1 (4 º) - TABLA B

Pan 1.177	Mercado 331	Casa 122	Camisa 3.473	Comer 1.317
Silla 2.566	Carne 923	Abrir 1.640	Museo 1.350	Zapatos 3.277
Cine 580	Pantalones 5.392	Cocina 1.377	Vino 766	Vivir 716
Ganar 1.257	Sal 1.146	Gafas 6.122	Cama 895	Hotel 1.109

A2 (3 º) - TABLA A

Queso 3.240	Farmacia 7.408	Habitación 1.434	Botas 6.829	Probar 4.605
Desayuno 4.814	Bar 2.723	Lámpara 7.614	Corbata 7.296	Prestar 5.512
Manzana 5.868	Tienda 3.312	Baños 7.812	Sombrero 4.086	Descansar5 820
Postre 5.048	Autopista 7.809	Sofá 6.369	Bolso 8.248	Comprar 2.068

A2 (3 º) - TABLA B

Queso 3.240	Farmacia 7.408	Habitación 1.434	Botas 6.829	Probar 4.605
Prestar 5.512	Corbata 7.296	Bar 2.723	Lámpara 7.614	Desayuno 4.814
Manzana 5.868	Tienda 3.312	Descansar5 820	Sombrero 4.086	Baños 7.812
Sofá 6.369	Postre 5.048	Autopista 7.809	Comprar 2.068	Bolso 8.248

B1 (2 º) - TABLA A

Guarnición 10.946	Cafetería 11.172	Hogar 2.202	Pijama 15.382	Almorzar 12.499
Tenedor 17.942	Sucursal 11.917	Armario 8.061	Maletín 12.191	Costar 15.370
Infusión 12.163	Correos 8.824	Pasillo 4.015	Mochila 12.894	Acostarse 10.178
Tostadas 18.293	Gimnasio 10.169	Microondas 13.989	Calcetines 14.615	Lavar 7.467

B1 (2 º) - TABLA B

Guarnición 10.946	Cafetería 11.172	Hogar 2.202	Pijama 15.382	Almorzar 12.499
Armario 8.061	Tenedor 17.942	Costar 15.370	Sucursal 11.917	Maletín 12.191
Mochila 12.894	Correos 8.824	Infusión 12.163	Acostarse 10.178	Pasillo 4.015
Tostadas 18.293	Microondas 13.989	Lavar 7.467	Gimnasio 10.169	Calcetines 14.615

3.3. Preguntas de la investigación

Como hemos anunciado desde el inicio del capítulo, además del experimento memorístico, cuya fase de implementación acabamos de desarrollar, también hemos propuesto una serie de cuestionarios con el fin de tener acceso a la mayor cantidad de información que pudieran brindarnos los alumnos.

3.3.1. Puesta en marcha del cuestionario

El procedimiento llevado a cabo es bastante sencillo y, al igual que ocurriera con los ejercicios de memorización, ha sido igual para todas y cada una de las aulas de clase sin importar su nivel, su edad, el curso o el centro al cual pertenecen. Puede dividirse en las siguientes fases:

- Inmediatamente después de haber concluido el experimento memorístico, se distribuyen los cuestionarios (uno por alumno).
- Una vez repartidos, se les leen las preguntas a los alumnos, una por una y en voz alta, con el fin de esclarecer las posibles dudas que puedan surgir a la hora de responder.
- A medida que se lee cada pregunta, los alumnos van respondiendo paulatinamente manteniendo el siguiente orden: lectura en voz alta y explicación de la pregunta 1, respuesta a la pregunta 1, lectura en voz alta y explicación de la pregunta 2, respuesta a la pregunta 2 y así sucesivamente.
- Llegados a la última pregunta y completada esta última se procede a recoger todos los cuestionarios.

Es preciso destacar que las explicaciones individualizadas de cada una de las preguntas se antojaron necesarias debido principalmente a dos motivos.

Por un lado, la corta edad del alumnado y, por el otro, el carácter técnico de las propias preguntas. Así, debido a que todavía no habían hecho ese tipo de reflexiones, muchos de los alumnos ni siquiera eran conscientes del uso de estrategias léxicas en el proceso de aprendizaje de léxico hasta que se les explicó en qué consistían. De la misma forma, el hecho de tratarse de una temática con un determinado nivel de especialización tampoco facilitaba la comprensión de forma autónoma e individual. Tanto es así que el propio término de “estrategia léxica”, en ocasiones, generó ciertos

malentendidos por lo que, de no haber pasado por el filtro de la explicación oral, es más que probable que los resultados finales su hubiesen visto altamente afectados por errores en la comprensión.

Por todo ello, se optó por recurrir a breves explicaciones orales complementarias tratando de explicar de forma breve y sencilla lo que se buscaba con cada una de las preguntas.

Sin embargo, es importante que quede claro que en ningún momento se trató de influir en las respuestas de los alumnos y por ende, en los resultados finales de la investigación sino todo lo contrario. El objetivo de estas explicaciones no fue otro que fomentar la reflexión de los alumnos con el fin de que comprendiesen el significado de cada una de las preguntas en su totalidad y así pudiesen responder de forma libre y acertada.

3.3.2. Metodología del cuestionario

El cuestionario que hemos planteado se compone de seis preguntas. Tres de ellas son de respuesta abierta y las tres restantes de respuesta cerrada. No son pocos los estudios que abogan por una u otra modalidad, sin embargo, a nuestro entender, ambos pueden combinarse sin ser necesariamente independientes.

Según apunta Álvarez Estaban (2003)⁵³ en su estudio sobre *Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios*:

Las preguntas de respuesta abierta han demostrado proporcionar una información extremadamente rica que puede observarse fácilmente a partir de la lectura directa de las mismas. A la hora de diseñar un cuestionario no debiéramos plantearnos la elección entre la formulación de una pregunta dejando la respuesta libre o con modalidades cerradas como una alternativa excluyente. Debemos ser conscientes de que una y otra proporcionan una información que, aunque pueda considerarse en principio alternativa, fundamentalmente es de carácter complementario.

Siguiendo esta óptica, nuestra elección de modalidad combinatoria trata de dotar al cuestionario de un cierto equilibrio tratando de aunar la libertad de respuesta que

⁵³ Álvarez Estaban, R. (2003): «Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Análisis estadístico de la información», pp.45-54. En: *Metodología de Encuestas*, vol 5, n. 1, <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/932>

brindan las preguntas abiertas con la objetividad de los resultados de las preguntas cerradas.

3.3.3. Cuestionario

3.3.3.1. Modelo de cuestionario

1. **¿Qué estrategia o estrategias has usado para el ejercicio que acabas de hacer?** *Quelle ou quelles stratégies as-tu utilisées pour l'exercice que tu viens de faire ?*

2. **De las siguientes estrategias, señala tres que utilices habitualmente para aprender vocabulario.** *Parmi les suivantes stratégies, marque trois que tu utilises normalement pour apprendre du vocabulaire*

- Descripción
- Sinónimos/Antónimos
- Uso del diccionario
- Dibujos/Fotos
- Campos semánticos
- Traducción
- Gestos
- Contextualización
- Otros

3. **¿Utilizas tu lengua materna para aprender vocabulario? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?** *Utilises-tu ta langue maternelle pour apprendre du vocabulaire ? Oui, non ? Pourquoi ?*

4. **¿Con qué frecuencia utilizas la lengua materna como estrategia para aprender vocabulario?** *Avec quelle fréquence utilises-tu ta langue maternelle en tant que stratégie pour apprendre du vocabulaire ?*

- Nunca
- Rara vez
- Algunas veces
- A menudo
- Siempre

5. **¿Sueles combinar estrategias para aprender vocabulario? ¿Puedes dar algún ejemplo?** *Est-ce que tu utilises plusieurs stratégies pour apprendre un seul mot ? Lesquelles ?*

6. **¿Cuál crees que es la mejor estrategia para aprender vocabulario? ¿Por qué?** *Selon toi, quelle est la meilleure stratégie pour apprendre du vocabulaire, pourquoi ?*

3.3.3.2. Desarrollo de las preguntas

1. **¿Qué estrategia o estrategias has usado para el ejercicio que acabas de hacer?**

Esta pregunta está intrínsecamente ligada al ejercicio de memorización previo y su interés es doble:

Por un lado, se busca evaluar las estrategias de los alumnos que trabajan con la TABLA A, observar si se dan cuenta de la disposición del vocabulario de la tabla (dispuesto en columnas en función de las redes semánticas) y constatar si establecen alguna otra relación que les pueda ayudar a la hora de la memorización.

Por otro lado, trata de estudiar las estrategias que utilizan los alumnos con la TABLA B, cuya tarea es presumiblemente más complicada al estar dispuesto todo el vocabulario

sin ningún tipo de relación taxonómica explícita. Estudiar, también, si los alumnos memorizan el vocabulario de forma aleatoria o por medio de alguna estrategia de aprendizaje facilitará la labor de extracción de conclusiones sobre la influencia de las redes semánticas.

2. De las siguientes estrategias, señala tres que utilices habitualmente para aprender vocabulario

El objetivo de esta pregunta radica en observar la variedad de estrategias que suelen utilizar los alumnos para incorporar vocabulario nuevo en su lexicón y, posteriormente, explotar los resultados en función de su uso. En un principio se planteó como una pregunta de respuesta abierta pero, con afán de delimitar con mayor precisión el objetivo de esta, finalmente hemos decidido plantearla como una pregunta de respuesta cerrada y así evitar previsibles ambigüedades.

No obstante, como apunta Álvarez Estaban:

Ante la elección de diferentes alternativas, un decisor podrá escoger entre alguna de las modalidades que se le presenten si el coste no es elevado o si los resultados de la elección no tienen demasiada importancia, como puede ser el momento de elegir un plato de comida atendiendo a lo sofisticado del nombre que el cocinero haya querido darle.⁵⁴

Por este motivo, hemos creído conveniente delimitar la elección del alumnado a tres estrategias fomentando así un razonamiento de mayor alcance. En cierto modo, podría decirse que esta medida está orientada a paliar el exceso de apoyo que puede suponer una cuestión de esta índole planteada en forma de pregunta cerrada de respuesta múltiple. De no ser así, el alumno podría marcar todas las respuestas aleatoriamente sin ni siquiera pararse a reflexionar cuáles son las que más emplea en la fase de adquisición de léxico.

3. ¿Utilizas tu lengua materna para aprender vocabulario? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

A través de esta pregunta se busca estudiar la presencia de la L1 en el aprendizaje de vocabulario así como la cantidad de alumnos que emplean su L1 para llevar a cabo este

⁵⁴ Álvarez Estaban, R. (2003): «Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Análisis estadístico de la información», pp.45-54. En: *Metodología de Encuestas*, vol 5, n. 1, <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/932>

tipo de tareas. Seguidamente, la clasificación de los diferentes motivos que les conducen a valerse, o no, de este mecanismo de aprendizaje también servirá para clarificar los casos en los que el uso de la L1 en el aprendizaje de léxico puede ser de mayor utilidad.

4. ¿Con qué frecuencia utilizas tu lengua materna como estrategia para aprender vocabulario?

Esta pregunta, supone la continuación de la anterior y con ella se busca identificar el grado de utilización de la L1 como recurso de aprendizaje de nuevo vocabulario. Es una de las dos únicas preguntas cerradas con varias opciones de todo el cuestionario. Con ello, se persigue que los resultados sean más homogéneos, y, por lo tanto, la explotación de los mismos sea más precisa.

5. ¿Sueles combinar estrategias para aprender vocabulario? ¿Puedes dar algún ejemplo?

La finalidad de esta pregunta es observar si los alumnos emplean más de una estrategia para aprender una misma palabra. Dicho de otro modo, evaluar si los alumnos tratan de emplear diversas estrategias de adquisición de vocabulario o si, en el momento en que ponen en marcha un mecanismo que les funciona, únicamente se centran en este abandonando cualquier otra técnica de aprendizaje.

6. ¿Cuál crees que es la mejor estrategia para aprender vocabulario?

Con esta pregunta se trata que los alumnos expresen directamente cuál es para ellos la mejor manera de aprender vocabulario con el fin de que reflexionen sobre lo que les resulta más útil desde un punto de vista funcional.

Capítulo cuarto

EXPLOTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados del experimento

En primer lugar, recordamos que han sido un total de 335 alumnos separados en 18 clases los que han realizado nuestro ejercicio de memorización y recuperación de unidades léxicas. De estos 335 alumnos, 171 trabajaron con la tabla A (aquella que cuenta con una disposición del vocabulario ordenado por categorías) y 164 con la tabla B (la cual presenta el vocabulario de forma desordenada).

Una vez realizados los ejercicios, obtuvimos los resultados que siguen a continuación los cuales muestran la efectividad en la resolución del ejercicio de la totalidad de los alumnos. Recordamos que para la media de palabras recuperadas, los alumnos debían memorizar un total de 20 palabras. Asimismo, el porcentaje de efectividad es el equivalente a la media de palabras recuperadas, esta vez, expresado en forma de porcentaje.

Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
335	8,76	43,8%

Tabla 3.1 Resultados totales del experimento

TABLA A			TABLA B		
Alumnos	Media de nº de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Alumnos	Media de nº de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
171	9,26	46,3%	164	8,25	41,24%

Tabla 3.2 Resultados totales del experimento por tablas

A continuación, presentamos las variaciones por niveles:

4e						
TABLA A			TABLA B			
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de nº de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
Clases	18	11,38	56,9%	18	8,17	40,85%
	18	10,5	52,5%	17	8	40%
	9	13,56	67,8%	9	11,78	58,9%
Total	45	11,46	57,3%	44	8,84	44,2%

Total por curso	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
	89	10,16	50,8%

3e						
TABLA A			TABLA B			
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
Clases	13	7,76	38,8%	18	7,17	35,85%
	19	7,78	38,9%	20	7,05	35,25%
	21	9	45%	16	8,68	43,4%
Total	53	8,25	41,25%	54	7,58	37,9%

Total por curso	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
	107	7,91	39,55%

2e						
TABLA A			TABLA B			
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
Clases	20	8,05	40,25%	29	9,55	47,75%
	26	8,88	44,4%	28	7,78	38,9%
	27	8,85	44,25%	9	6,67	33,35%
Total	73	8,64	43,2%	66	8,41	42,05%

Total por curso	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
	139	8,53	42,65%

A tenor de los resultados, podemos observar que las diferencias entre los alumnos que trabajaron con la tabla A y los que trabajaron con la tabla B no son demasiado marcadas, es más, en ocasiones, alumnos que trabajaron con la tabla B obtuvieron mejores resultados en el ejercicio que aquellos que disponían de la tabla A. Tanto es así que, de las 18 clases que participaron en el experimento, la segunda en lograr el porcentaje de efectividad más elevado, alcanzando un porcentaje cercano al 60%, trabajó con la tabla B. Un resultado, por lo general, muy superior al obtenido por el resto de clases así como a las medias generales tanto de los alumnos que realizaron la prueba con la tabla A como los que se valieron de la tabla B.

Con todo, cabe destacar que pese a que prácticamente todas las medias de los alumnos que usaron la tabla A son superiores a las de los alumnos que emplearon la tabla B (incluidas las medias generales y las medias por niveles), las diferencias entre unas y otras no son muy pronunciadas, salvo en el caso de los alumnos de 4^e, lo cual no invita a extraer conclusiones precipitadas sino a pasar al estudio pormenorizado sobre las estrategias que emplearon los alumnos para realizar el ejercicio y cuyos resultados se extraen de la primera pregunta del cuestionario que comentaremos a continuación.

Por otra parte, si comparamos los resultados entre los niveles de los alumnos, cabe destacar que los alumnos del nivel inicial (4^e) fueron los que obtuvieron mejores resultados respecto al resto de niveles alcanzando un porcentaje total de efectividad ⁵⁵ de **50,8%** frente a un **39,55%** de los alumnos de 3^e y un **42,65%** del alumnado de 2^e. Este resultado no deja de ser sorprendente pues quiere decir que los alumnos del nivel más bajo son capaces de almacenar y recuperar una mayor cantidad de léxico que los alumnos de niveles A2 y B1. Este hecho puede deberse a múltiples factores externos pero atendiendo a los criterios más formales, consideramos que estos resultados se deben principalmente a dos motivos:

- Por un lado, es muy posible que los alumnos del nivel A1 estén más familiarizados con este tipo de ejercicios que los alumnos de niveles superiores. No hay que olvidar que los alumnos de A1 tan solo han estudiado español a lo largo de un año lectivo por lo que las tareas de aprendizaje de léxico habrán

⁵⁵ El porcentaje total de efectividad resulta de la suma de todos los porcentajes de efectividad dentro de un mismo nivel sin atender a las distinciones entre Tabla A y Tabla B.

sido una constante en su proceso de adquisición de conocimientos. Por su parte, el alumnado del nivel A2 y B1 comienza a desenvolverse con mayor soltura en la L2 por lo que, presumiblemente, las tareas de adquisición de léxico se habrán visto reducidas e incluso suplantadas por otras de corte más funcional.

- Por otro lado, pese a que la selección de léxico que hemos efectuado para la creación de las tablas ha intentado ser lo más ecuánime posible, es decir, ha tratado de plantear las mismas dificultades para todos los alumnos indistintamente de su nivel, es posible también que los alumnos del nivel A1 estuviesen más familiarizados con el léxico que contenían sus tablas que los alumnos de los niveles A2 y B1. El principal motivo para sostener esta tesis es sencillo, los alumnos del nivel A1 han trabajado en mayor medida la competencia léxica frente al resto dado que partían de cero por lo que su proceso de adquisición ha consistido en el almacenamiento de palabras nuevas y de perfil elemental. Por su parte, el alumnado del nivel A2 y B1 ya poseía conocimientos léxicos por lo que su aprendizaje ha consistido en aumentar el volumen de unidades léxicas pero también en actualizar los conocimientos previamente almacenados, es decir una multitarea que requería un mayor esfuerzo y también unas competencias más desarrolladas que las de los alumnos del nivel A1.

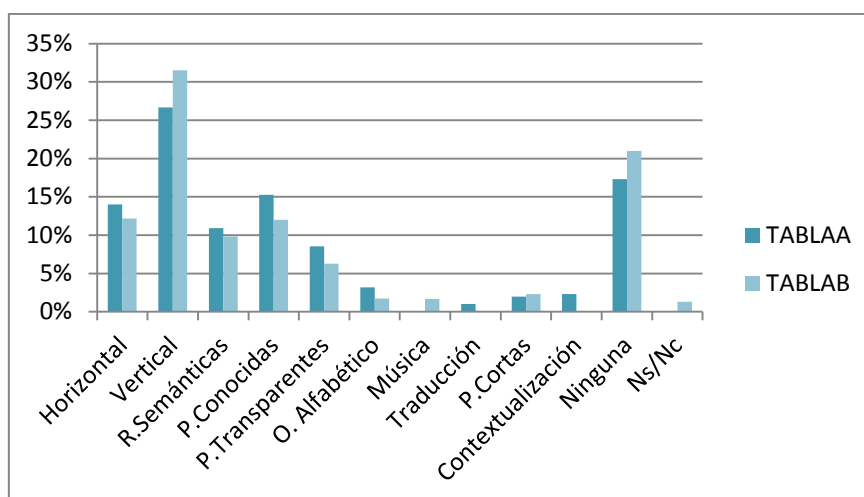
Como adelantábamos, los resultados que acabamos de presentar en las diferentes tablas pueden resultar, en ocasiones, un tanto contradictorios dado que se dan ciertos casos en los que alumnos que trabajaron con la tabla B reflejaron una mayor efectividad que los alumnos que trabajaron con la tabla A. Por este motivo, los resultados que podamos extraer de la primera pregunta del cuestionario que sigue a continuación se antojan de vital importancia para poder extraer conclusiones más acertadas.

1. ¿Qué estrategia o estrategias has utilizado para el ejercicio que acabas de hacer?

La tabla y el gráfico que siguen a continuación representan los resultados totales de todos los alumnos que respondieron a esta pregunta marcando una separación entre los alumnos que trabajaron con la tabla A y los que lo hicieron con la tabla B.

Pregunta 1	TABLA A		TABLA B	
	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje
Lectura horizontal	24	14,03%	19	12,17%
Lectura vertical	44	26,67%	50	31,50%
Redes semánticas	18	10,91%	18	9,83%
Palabras conocidas	25	15,26%	18	12,00%
Palabras transparentes	17	8,55%	12	6,30%
Orden alfabético	6	3,20%	3	1,73%
Música	0	0%	3	1,67%
Traducción	1	1%	0	0%
Palabras cortas	2	2%	4	2,33%
Contextualización	5	2,33%	0	0%
Ninguna	29	17,33%	35	21,00%
Ns/Nc	0	0%	2	1,33%
Recuento total	171	100	164	100%

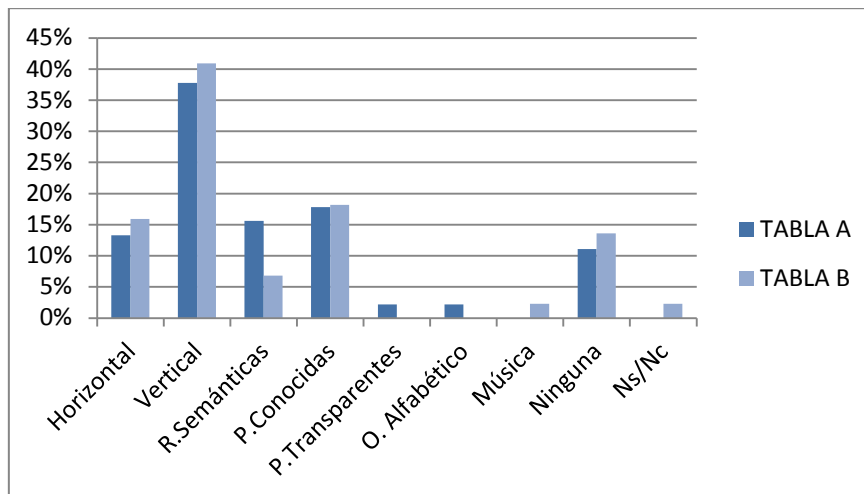
Asimismo, la representación gráfica que sigue a continuación da buena cuenta de las diferencias existentes entre los alumnos en función de la tabla que les fue asignada:



De igual forma, seguidamente incluimos las tablas y gráficos que presentan los resultados de forma desglosada entre los tres niveles de los que se ocupa nuestro

estudio. Por medio de estos se pueden observar con mayor claridad las diferentes estrategias que han aplicado los alumnos para la realización del ejercicio así como el contraste entre los alumnos que trabajaron con una u otra tabla en función de los diferentes niveles.⁵⁶

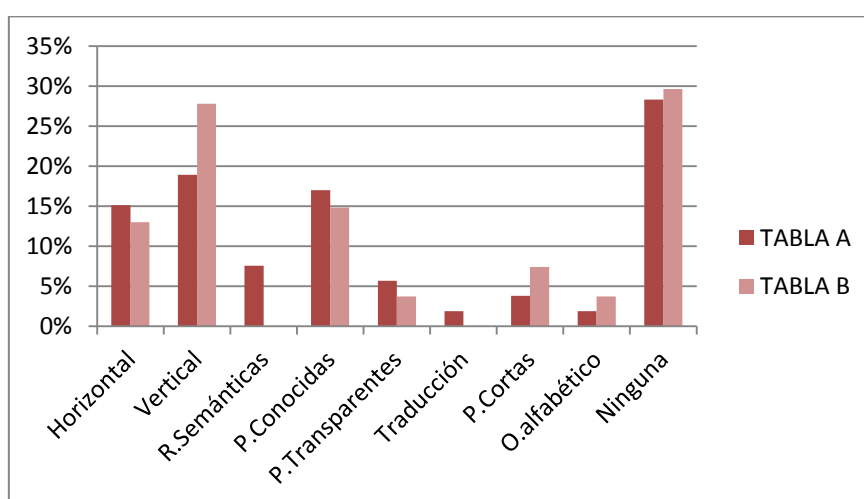
4 ^e				
	TABLA A		TABLA B	
	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje
Lectura horizontal	6	13,30%	7	15,90%
Lectura vertical	17	37,80%	18	40,90%
Redes semánticas	7	15,60%	3	6,80%
Palabras conocidas	8	17,80%	8	18,20%
Palabras Transparentes	1	2,20%	0	0%
Orden alfabético	1	2,20%	0	0%
Música	0	0%	1	2,30%
Ninguna	5	11%	6	13,60%
Ns/Nc	0	0%	1	2,30%
Recuento total	45	100%	44	100%



Dentro de este perfil de alumnos, destaca el repunte existente dentro de la estrategia de las redes semánticas entre los alumnos de la tabla A lo cual indica que un elevado número de estos se percató de la disposición del vocabulario a la hora de memorizarlo.

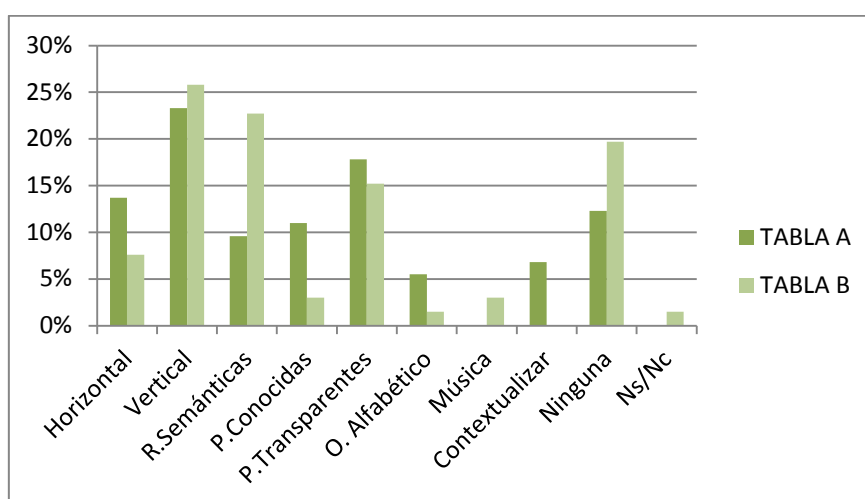
⁵⁶ Es necesario indicar que las *palabras transparentes* corresponden a palabras que son iguales tanto en la L1 como en la L2 ya sea en su forma oral, en su forma escrita o en ambas. Por lo tanto, esta estrategia no se puede equiparar a la traducción motivo por el cual hemos creado una categoría propia. Por otra parte, la categoría *música* hace referencia a la estrategia consistente en almacenar la unidad por medio de su sonido, en este caso, de forma mental.

3 ^e				
	TABLA A		TABLA B	
	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje
Lectura horizontal	8	15,10%	7	13,00%
Lectura vertical	10	18,90%	15	27,78%
Redes semánticas	4	7,54%	0	0%
Palabras conocidas	9	16,98%	8	14,81%
Palabras transparentes	3	5,66%	2	3,70%
Traducción	1	1,88%	0	0%
Palabras cortas	2	3,77%	4	7,40%
Orden alfabético	1	1,88%	2	3,70%
Ninguna	15	28,30%	16	29,62%
Recuento total	53	100%	54	100%



Para los alumnos de este nivel, se observa un porcentaje dominante de alumnos que no emplearon ninguna estrategia. Asimismo, este resultado es inversamente proporcional al porcentaje del número de alumnos que recurrió a las redes semánticas para realizar el ejercicio. Así, podemos constatar que apenas un 7,5% de los alumnos de 3^e que trabajó con la tabla A se dio cuenta de la disposición del vocabulario, lo cual explicaría los bajos resultados frente al resto de alumnos de 4^e y 2^e como se puede comprobar en la tabla del inicio del epígrafe que recapitula los resultados totales.

2 ^e				
	TABLA A		TABLA B	
	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje
Lectura horizontal	10	13,70%	5	7,60%
Lectura vertical	17	23,30%	17	25,80%
Redes semánticas	7	9,60%	15	22,70%
Palabras conocidas	8	11,00%	2	3%
Palabras transparentes	13	17,80%	10	15,20%
Orden alfabético	4	5,50%	1	1,50%
Música	0	0%	2	3%
Contextualización	5	6,80%	0	0%
Ninguna	9	12,30%	13	19,70%
Ns/Nc	0	0%	1	1,50%
Recuento total	73	100%	66	100%



En este caso, cabe destacar el notable número de alumnos que, aun trabajando con la tabla que no presentaba el vocabulario ordenado, utilizó las redes semánticas para la fase de memorización lo cual podría explicar los elevados resultados obtenidos por ciertos alumnos que forman parte de este estrato de nuestro estudio.

Según todos estos resultados, pueden extraerse varias conclusiones de forma más generalizada:

Por un lado, observamos como la estrategia de la traducción apenas fue empleada por los alumnos para la realización del ejercicio. Tan solo 30 alumnos de los 335 que realizaron el ejercicio emplearon esta estrategia para la memorización si también tenemos en cuenta los alumnos que emplearon palabras transparentes lo cual resulta

en un 8,9% del total de los alumnos. Bien es cierto que no habría motivo por el cual sorprenderse ante tal revelación. Sin embargo, anticipándonos a la explotación de los resultados del cuestionario, esta estrategia se antojará de vital importancia para los alumnos a la hora de aprender nuevo léxico por lo que es cuanto menos sorprendente que, al menos para la resolución de este ejercicio, esta estrategia cuente con un débil porcentaje de alumnos que se sirven de ella.

Por otro lado, podemos constatar que las diferencias entre los alumnos que trabajaron con la tabla A y los que trabajaron con la tabla B son muy reducidas si las estudiamos de forma acumulativa por lo que a priori podríamos apuntar a que la disposición del vocabulario de forma ordenada en la tabla A no fue percibida por la mayoría de alumnos que trabajaron con esta tabla. Sin embargo, si llevamos a cabo un estudio pormenorizado atendiendo a los diferentes niveles sí que se observan notables diferencias respecto al uso de esta estrategia. Como ya hemos señalado, los alumnos de 4^e de la tabla A fueron los mayores en cuanto a porcentaje en percibir el orden de clasificación de las palabras. Por su parte, los alumnos de 3^e no se valieron prácticamente de ninguna estrategia por lo que el número de alumnos que percibió la clasificación ordenada de las unidades léxicas fue más reducido. Por último, los alumnos de 2^e fueron los más numerosos en emplear esta estrategia pero, sorprendentemente, fueron los alumnos que contaban con la tabla B los que recurrieron en mayor medida a las redes semánticas.

Por último, salta a la vista el elevadísimo número de alumnos que reconoció no haber implementado ningún tipo de estrategia y haber memorizado las palabras que contenía su tabla sin seguir ningún tipo de regla o patrón. La ausencia de estrategia tan solo se vio superada en esta clasificación por la lectura de las palabras de forma vertical lo cual no es realmente una estrategia léxica sino una estrategia lectora dentro del ejercicio que planteamos. No obstante, no hay que olvidar que las palabras de la tabla A estaban catalogadas por áreas temáticas de forma vertical lo cual podría implicar que ciertos alumnos, aun no habiéndose dado cuenta de la clasificación que proponíamos, se hubiesen visto afectados indirectamente por esta categorización por áreas temáticas obteniendo mejores resultados.

Teniendo en cuenta esta última hipótesis y a la vista de los resultados, nos planteamos una nueva explotación de los datos. Dado que los resultados obtenidos continúan siendo algo contradictorios, esta vez nos proponemos catalogar los resultados de la siguiente forma:

- Por un lado, catalogaremos los resultados que obtuvieron los alumnos que, emplearon las redes semánticas como estrategia léxica.
- Por otro lado, los resultados de los alumnos que, trabajando con la tabla A, leyeron las palabras de forma vertical en el ejercicio.
- Por último, también clasificaremos los resultados de los alumnos que no emplearon ninguna estrategia para la realización del ejercicio.

El resultado de esta nueva explotación es la que planteamos en las siguientes tablas:

	Alumnos con la TABLA A que emplearon las R. Semánticas			Resultados totales de alumnos con la TABLA A		
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
4e	7	14,3	71,50%	45	11,46	57,3%
3e	4	11,8	59%	53	8,25	41,25%
2e	7	10,6	53%	73	8,64	43,2%
Total	18	12,31	61,55%	171	9,26	46,3%

	Alumnos con la TABLA B que emplearon las R. Semánticas			Resultados totales de alumnos con la TABLA B		
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
4e	3	10,33	51,65%	44	8,84	44,2%
3e	0	0	0	54	7,58	37,9%
2e	15	10,27	51,35%	66	8,41	42,05%
Total	18	10,28	51,4%	164	8,25	41,24%

	Total de alumnos que emplearon las R. Semánticas			Resultados totales de los alumnos		
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
Total	36	11,29	56,45%	335	8,76	43,8%

Atendiendo a esta nueva explotación, salta a la vista la elevada repercusión que tuvieron las redes semánticas pues los alumnos que, trabajando con la tabla A, recurrieron a esta estrategia, obtuvieron unos resultados muy superiores en el ejercicio a los alcanzados por los alumnos que, trabajando también con su misma tabla, emplearon estrategias diversas. Así, los alumnos de 4^e lograron unos resultados casi quince puntos superiores, los alumnos de 3^e cerca de veinte puntos por encima mientras que los estudiantes de 2^e consiguieron diez puntos más que las medias generales de sus respectivos cursos. Por lo tanto, parece evidente que la clasificación del léxico que propusimos sí que influyó en la fase de memorización de forma muy notable.

Es más, incluso los alumnos que emplearon las redes semánticas trabajando con la tabla B, y que por lo tanto no contaban con una clasificación ordenada de las unidades léxicas, obtuvieron también unos resultados mucho más elevados que los que muestran las medias generales, lo cual parece ratificar una vez más el importante papel de las redes semánticas.

Veamos ahora en la siguiente tabla lo ocurrido con los alumnos que trabajaron con la tabla A y no se percataron de la clasificación por áreas léxicas pero sí que memorizaron las palabras por medio de la lectura en vertical, es decir, siguiendo la clasificación por áreas temáticas de forma implícita:

	Alumnos con la TABLA A que realizaron una lectura vertical			Resultados totales de alumnos con la TABLA A		
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
4e	17	12,5	62,50%	45	11,46	57,3%
3e	10	9,6	48%	53	8,25	41,25%
2e	17	8	40%	73	8,64	43,2%
Total	44	10,1	50,50%	171	9,26	46,3%

Como puede constatarse, las redes semánticas se antojan como una excelente estrategia memorística incluso cuando los alumnos no las perciben de forma directa. Bien es cierto que, en este caso, las diferencias entre los resultados de los alumnos con la tabla A que realizaron una lectura vertical y el total de alumnos con la tabla A no son

tan significativas como en el caso anterior; sin embargo, sí que son un tanto superiores en casi todos los casos a excepción de los estudiantes de 2^e cuyo porcentaje de efectividad (40%) es ligeramente inferior al de la media general del total de alumnos con la tabla A (43,2%).

De este modo, queda demostrada, nuevamente, la capacidad de articulación del léxico y por ende, también la facilidad para almacenarlo por medio de esta estrategia incluso cuando esta es percibida de forma implícita.

Por último, pasemos a estudiar los resultados de aquellos alumnos que manifestaron memorizar las unidades léxicas sin emplear ninguna estrategia en particular y cuya explotación se ilustra en las siguientes tablas:

	Alumnos con la TABLA A que no emplearon ninguna estrategia			Resultados totales de alumnos con la TABLA A		
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
4e	5	10,2	51%	45	11,46	57,3%
3e	15	8,33	41,65%	53	8,25	41,25%
2e	9	8,22	41,1%	73	8,64	43,2%
Total	29	8,62	43,1	171	9,26	46,3%

	Alumnos con la TABLA B que no emplearon ninguna estrategia			Resultados totales de alumnos con la TABLA B		
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
4e	6	7,5	37,5%	44	8,84	44,2%
3e	16	7,68	38,5%	54	7,58	37,9%
2e	13	7,07	35,5%	66	8,41	42,05%
Total	35	7,42	37,1%	164	8,25	41,24%

	Total de alumnos que no emplearon ninguna estrategia			Resultados totales de los alumnos		
	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad	Nº de alumnos	Media de palabras recuperadas	Porcentaje de efectividad
Total	64	7,96	39,8%	335	8,76	43,8%

Los resultados que se extraen de esta nueva explotación parecen demostrar que este perfil de alumnos, a excepción de los alumnos de 3^e, obtuvo unos resultados más pobres que los que muestran las medias generales. De esta forma, parece quedar confirmado que, al menos en gran medida, fueron estos alumnos, que no emplearon estrategia alguna, los que hicieron decrecer las medias generales en cuanto a la resolución del ejercicio.

De esta forma y si tenemos en cuenta el perfil estratégico del alumno parece bastante concluyente subrayar que las redes semánticas son mecanismos de alta efectividad a la vista de los resultados. Por contra, y como cabía esperar, la ausencia de estrategias o lo que también puede traducirse por un desconocimiento de las mismas, mina la retentiva del estudiante produciendo unos resultados mucho más bajos.

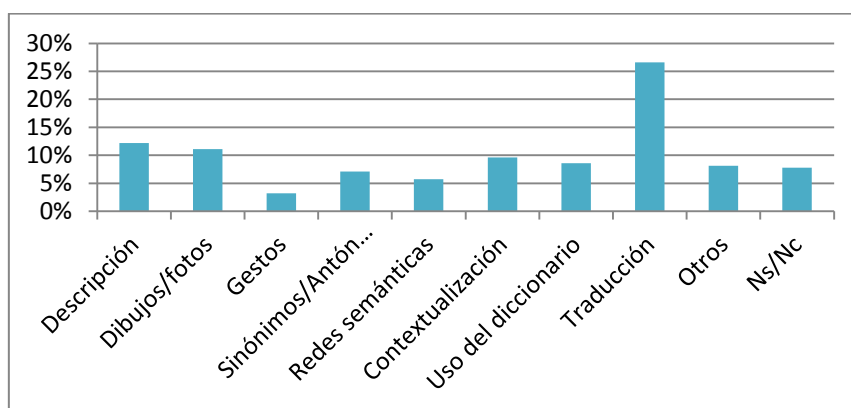
4.2. Resultados del cuestionario

2. De las siguientes estrategias, señala tres que utilices habitualmente para aprender vocabulario

Como ya avanzamos con anterioridad, el objetivo de esta cuestión reside en catalogar las estrategias que los alumnos emplean con mayor frecuencia de forma voluntaria. Es decir, las estrategias a las que recurren con mayor asiduidad a la hora de almacenar léxico o de recuperarlo de forma consciente. Es importante recalcar que se trata de estrategias de uso consciente dado que, en otras ocasiones, el alumno pone en marcha otras muchas sin apenas darse cuenta (ejemplo de ello son gran parte de las estrategias compensatorias que propone Oxford⁵⁷ en su clasificación). Los porcentajes de uso de las estrategias son los que presentamos en la siguiente tabla:

Pregunta 2	RESULTADOS	PORCENTAJE
Descripción	103	12,2%
Dibujos/fotos	99	11,1%
Gestos	28	3,2%
Sinónimos/Antónimos	62	7,1%
Redes semánticas	50	5,7%
Contextualización	87	9,6%
Uso del diccionario	74	8,6%
Traducción	232	26,6%
Otros	69	8,1%
Ns/Nc	67	7,8%
Recuento total	871	100%

Asimismo, podemos expresar los resultados con el siguiente gráfico:



⁵⁷ Oxford, R (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House

Como vemos, el uso de la traducción es, con mucha diferencia, la herramienta de aprendizaje a la que más recurren los alumnos seguida, a más del doble de distancia, de las descripciones, del uso de dibujos o imágenes y de la contextualización de las unidades léxicas. No hay que olvidar que para esta pregunta se pidió a los alumnos que marcaran las tres estrategias que empleasen con mayor frecuencia por lo que el 33,3% en alguna de las estrategias supondría que la totalidad de los alumnos encuestados eligieron dicha estrategia. Pese a que este no es el caso, la estrategia de la traducción no se aleja demasiado de esta cifra alcanzando un porcentaje de 26,6%. En otras palabras, si aplicamos una regla de tres observamos que cerca del 80% de los alumnos encuestados marcaron la traducción como una de las tres estrategias que emplean con mayor frecuencia.

Por otra parte, el uso de estrategias que faciliten la contextualización de la unidad léxica, es decir, recursos que sirven para situarla en el mapa nocio-funcional del alumno, también son recurrentes por parte de estos. A saber, el uso de dibujos, fotos o imágenes, la descripción de la unidad, la propia contextualización y, por último, el uso del diccionario (que por lo general engloba las dos últimas).

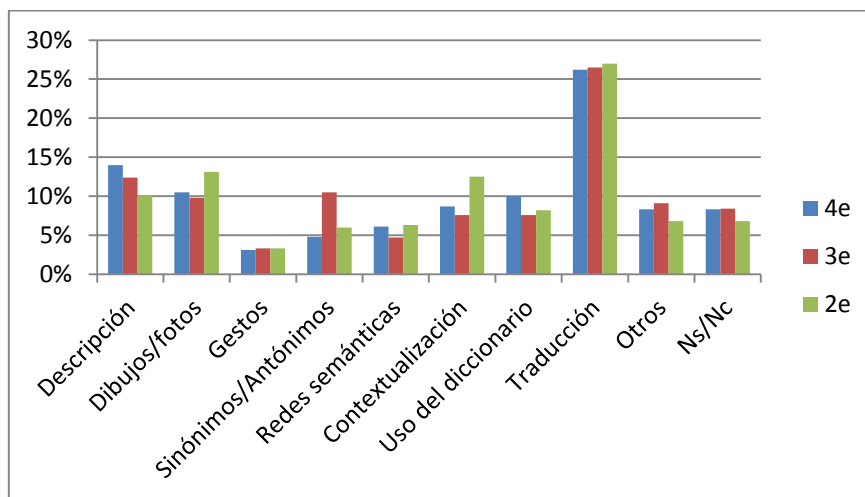
Dicho esto y a la vista de los resultados, parece que los alumnos optan principalmente por el uso de la L1 así como por estrategias que fortalezcan la contextualización.

Veamos ahora el desglose de los resultados en función de los niveles:⁵⁸

Estrategias de uso frecuente	Clase de 4 ^e		Clase de 3 ^e		Clase de 2 ^e	
	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje
Descripción	32	14%	34	12,4%	37	10,1%
Dibujos/fotos	24	10,5%	27	9,8%	48	13,1%
Gestos	7	3,1%	9	3,3%	12	3,3%
Sinónimos/Antónimos	11	4,8%	29	10,5%	22	6%
Redes semánticas	14	6,1%	13	4,7%	23	6,3%
Contextualización	20	8,7%	21	7,6%	46	12,5%
Uso del diccionario	23	10%	21	7,6%	30	8,2%
Traducción	60	26,2%	73	26,5%	99	27%
Otros	19	8,3%	25	9,1%	25	6,8%
Ns/Nc	19	8,3%	23	8,4%	25	6,8%
Recuento total	229	100%	275	100%	367	100%

⁵⁸ Recordamos que 4^e equivale al nivel A1 del MCER, 3^e es el equivalente al nivel A2 y 2^e representa el nivel B1.

Atendiendo a los resultados de esta tabla, podemos observar como el promedio de los porcentajes es bastante similar en los tres niveles. No obstante, si los analizamos con la ayuda de un gráfico podemos observar con mayor claridad ciertas variaciones.



En primer lugar, podemos observar que el uso de la L1 es relativamente parejo en los tres niveles lo cual parece dar a entender que esta estrategia se antoja de gran importancia independientemente del nivel de los alumnos.

En segundo lugar, la estrategia de la descripción mantiene un descenso constante a medida que avanzamos en el nivel de los alumnos. Todo lo contrario de lo que ocurre con la contextualización. Esto podría deberse a que a medida que los alumnos ganan experiencia, y por lo tanto también un mayor control de la lengua, son capaces de comprender el significado de una unidad léxica a través del contexto sin necesidad de recurrir a una descripción explícita de la misma.

En tercer lugar, las fotos, dibujos e imágenes también sufren un incremento a medida que aumentamos el nivel de los alumnos. Es posible que esto se deba principalmente a que resulta más complicado comprender la información que recogen palabras de significado más abstracto a través de explicaciones o contextualización que por medio de fotografías o imágenes. En estos casos, si la imagen se escoge de forma acertada, la comprensión puede llevarse a cabo de forma casi inmediata lo cual amplifica el proceso de adquisición y reduce el esfuerzo.

Por último, también cabe destacar que dentro de la categoría “otros”, se pidió a los alumnos que indicaran cuáles eran las estrategias que manejaban y que no se incluían

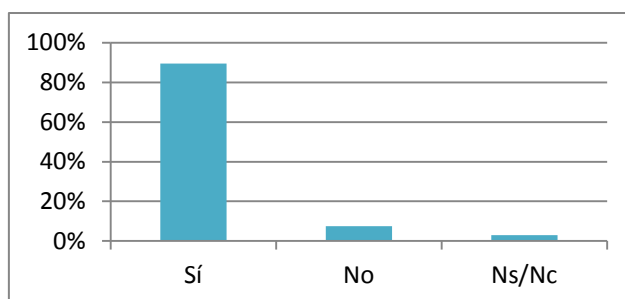
en la clasificación hecha por nosotros, si se daba el caso. Los resultados fueron muy concluyentes, cerca del 80% indicó el uso de la relectura y posterior recitación mientras que el 20% restante señaló el uso de la reescritura como procedimiento de memorización. Ambas técnicas, aunque útiles, poseen un importante inconveniente y es que su estudio de forma descontextualizada es ventajoso para la memoria inmediata pero no tanto para la memoria a largo plazo dado que este tipo de estrategias no establece tantas redes de conocimiento entre términos como por ejemplo el aprendizaje de unidades léxicas por medio de la propia contextualización, los sinónimos, los antónimos y, claro, por medio de las redes semánticas. No obstante, estas técnicas sí que amplifican la exposición a un mismo término por lo que no dejan de ser útiles en este aspecto.

3. ¿Utilizas la lengua materna para aprender vocabulario? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

El interés de esta pregunta reside directamente en estudiar la presencia de L1 en el aprendizaje de vocabulario. Los resultados extraídos a través de la encuesta son los siguientes:

Pregunta 3	RESULTADOS	PORCENTAJE
Sí	300	89,50%
No	25	7,50%
Ns/Nc	10	3%
Recuento total	335	100%

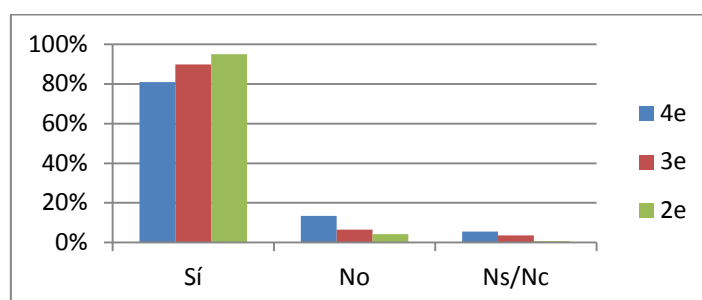
Si exponemos los resultados de forma esquemática, obtenemos el siguiente gráfico:



A la vista de este último, parece bastante concluyente que el uso de la L1 a la hora de aprender léxico es un procedimiento muy extendido entre los alumnos alcanzando el 90% entre todos los sujetos encuestados.

Separaremos ahora los resultados por niveles para observar si existen diferencias sustanciales entre ellos por medio de la siguiente tabla y su correspondiente gráfico:

Uso de la L1	Clase de 4 ^e		Clase de 3 ^e		Clase de 2 ^e	
	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje
Sí	72	80,9%	96	89,7%	132	95%
No	12	13,5%	7	6,5%	6	4,3%
Ns/Nc	5	5,6%	4	3,7%	1	0,7%
Recuento total	89	100%	107	100%	139	100%



Contrariamente a lo que cabría esperar, el uso de la L1 se incrementa a medida que los alumnos avanzan de nivel alcanzando prácticamente el 100% entre los alumnos de nivel B1. A priori, el resultado más lógico correspondería al diametralmente opuesto dado que es comprensible que los alumnos que parten de cero se apoyen en la L1 en los primeros estadios de aprendizaje sin embargo, a medida que van progresando cabría esperar que fuesen despegándose paulatinamente de esta estrategia. En cambio, si atendemos a los resultados que hemos compilado, observamos que este proceso se revierte. De esta forma, el 80% de los alumnos de nivel A1 emplea su LM para incorporar léxico mientras que en el nivel B1 el porcentaje se dispara aumentando en cerca de 15 puntos. Entendemos que este aumento en los resultados puede deberse principalmente a dos factores:

- Por un lado, es posible que la cantidad de L1 que se maneja en los niveles iniciales sea ya muy elevada. De esta forma, los alumnos se acostumbran a recurrir a esta estrategia de forma habitual fomentando que el uso de la misma continúe creciendo en los niveles posteriores hasta alcanzar la cifra antes mencionada.
- Por otro lado, el hecho de que los alumnos recurran a la traducción como estrategia principal desde el nivel inicial merma el incremento del resto de ellas. Esto explicaría la progresión que sufre el uso de la LM, como acabamos de ver, pero también la enorme diferencia existente entre el uso de esta estrategia frente al resto, como ya vimos en la pregunta anterior.

Por otra parte, y pese a que no todos los alumnos encuestados incluyeron un motivo que justificase el uso o no de la LM, es importante destacar que prácticamente la totalidad de los alumnos que añadieron un comentario a esta pregunta explicaron que el uso de la LM “facilita” el trabajo. Evidentemente esta justificación no se aleja demasiado de la realidad dado que, al igual que ocurriera con las imágenes, por medio de este mecanismo la comprensión de la unidad léxica también es casi instantánea. Sin embargo, el uso desmedido de esta puede repercutir sensiblemente en el resto de estrategias, reduciéndolas o incluso remplazándolas si no se dosifica su uso. Como subrayaron los propios alumnos, la traducción facilita el trabajo, sí, pero no hay que

olvidar que también obliga al estudiante a estar en un contacto constante con la L1 sin desligarse totalmente de esta y, por lo tanto, sin llegar a profundizar íntegramente en la segunda lengua.

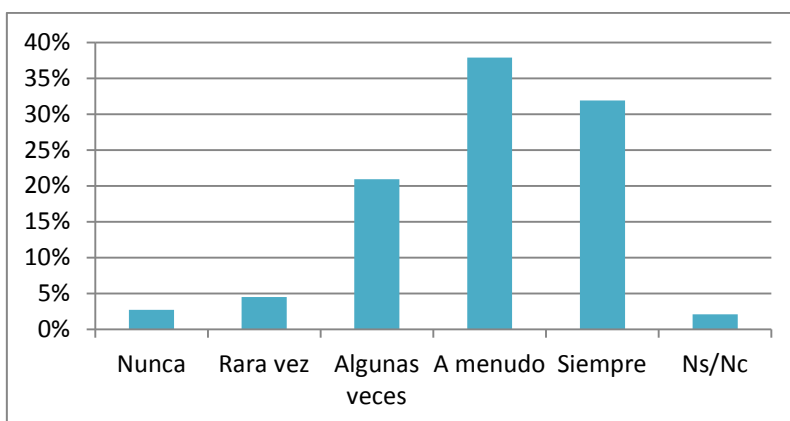
Veamos ahora qué cantidad de L1 emplean los alumnos para ver si realmente estamos en lo cierto.

4. ¿Con qué frecuencia utilizas tu lengua materna como estrategia para aprender vocabulario?

Como ya explicamos en el epígrafe dedicado al planteamiento de las principales hipótesis, esta pregunta supone la continuación de la anterior dado que lo que se busca con ella es identificar el grado de utilización de la L1 como recurso de aprendizaje de nuevo vocabulario. Los resultados son los que siguen a continuación:

Pregunta 4	RESULTADOS	PORCENTAJE
Nunca	9	2,7%
Rara vez	15	4,5%
Algunas veces	70	20,9%
A menudo	127	37,9%
Siempre	107	31,9%
Ns/Nc	7	2,1%
Recuento total	335	100%

Expresados en un gráfico obtenemos la siguiente representación:

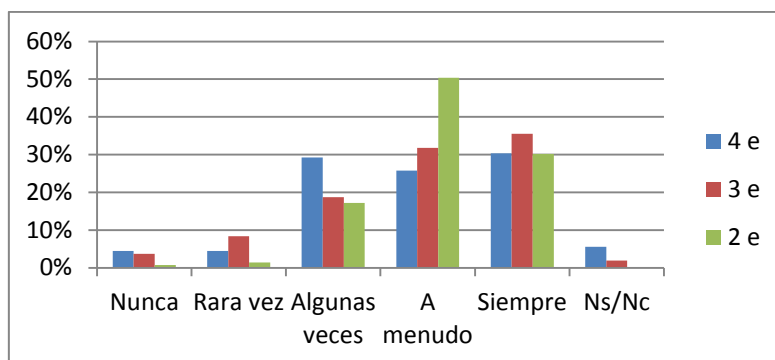


Las conclusiones que se pueden extraer tras la explotación de estos datos no distan demasiado de la efectuada en la pregunta anterior. Es más, podríamos decir que se trata de la confirmación de lo expuesto hasta el momento dado que los datos ratifican no tan solo que el uso de la L1 como estrategia para aprender vocabulario es con mucha diferencia una estrategia altamente empleada por los alumnos sino que la mayoría de estos recurren a su L1 casi por defecto en detrimento de otras más rentables.

Pasemos a estudiar lo que ocurre en cada uno de los niveles contemplados en nuestra investigación:

Porcentaje de uso de la L1	Clase de 4 ^e		Clase de 3 ^e		Clase de 2 ^e	
	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje
Nunca	4	4,5%	4	3,7%	1	0,7%
Rara vez	4	4,5%	9	8,4%	2	1,4%
Algunas veces	26	29,2%	20	18,7%	24	27,2%
A menudo	23	25,8%	34	31,8%	70	50,4%
Siempre	27	30,3%	38	35,5%	42	30,2%
Ns/Nc	5	5,6%	2	1,9%	0	0%
Recuento total	89	100%	107	100%	139	100%

Si planteamos los datos de forma gráfica, las variaciones parecen mucho más manifiestas como puede observarse a continuación:



A la vista de estos resultados, los alumnos de 4^e parecen manifestar un perfil un tanto más homogéneo dentro de lo que podríamos denominar un uso medio-alto de la L1. Por su parte, con los alumnos de 3^e, el uso de la L1 comienza a describir una oscilación creciente en lo que podríamos catalogar una utilización bastante sostenida de esta estrategia. Por último los alumnos de 2^e son aquellos que parecen mostrar una mayor homogeneidad ante esta pregunta al expresar un uso de la L1 menos extremo que el resto aunque siempre enmarcándose en una parcela alta en lo que respecta a la frecuencia de uso de la estrategia léxica en cuestión.

Con todo, cabe destacar que el papel que desempeña la L1 para el perfil de alumnos que estudiamos en la investigación es muy elevado. Tanto es así que cerca del 70% de los alumnos encuestados reconoce que emplea esta estrategia a menudo o siempre, lo cual se traduce en que aproximadamente tres alumnos de cada cuatro recurren a la traducción de forma habitual a la hora de enfrentarse a léxico desconocido.

5. ¿Sueles combinar estrategias para aprender vocabulario? ¿Puedes dar algún ejemplo?

Sin duda esta pregunta es una de las más significativas de toda la investigación, pues trata de identificar una de las cuestiones que pueden facilitar en mayor medida la adquisición de vocabulario.

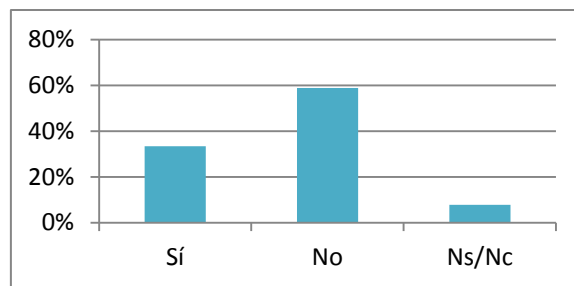
La explicación de este procedimiento es la siguiente: como ya estudiamos en el primer capítulo, para la fase de recuperación de la información a priori basta con deshacer el camino hecho en la fase de almacenamiento de una unidad léxica. Dicho lo cual, si hemos memorizado un término por medio de la traducción a la L1, para recuperarlo bastará con rastrear el *lexicón* en busca de ese mismo término y seguidamente buscar el equivalente en la L2 que previamente almacenamos. Ahora bien, si por algún motivo este procedimiento fallase, resultaría imposible recuperar esa información dado que desaparecería la ruta de acceso a la información.

Imaginemos ahora que en la fase de almacenamiento del mismo término, además de emplear la traducción también empleamos una segunda estrategia para la memorización como por ejemplo contextualizar la palabra en cuestión. En este caso, si volvemos a la hipótesis anterior, contaremos con una segunda vía de acceso a la información almacenada. Por lo tanto, en el caso de que alguna de estas vías falle, se podrá recuperar la información por medio de la otra que servirá como ruta auxiliar.

Teniendo clara la enorme rentabilidad que supone el almacenamiento de unidades léxicas de forma combinada, echemos un vistazo a los resultados y observemos si los alumnos emplean con asiduidad este mecanismo de almacenamiento léxico:

Pregunta 5	RESULTADOS	PORCENTAJE
Sí	112	33,4%
No	197	58,8%
Ns/Nc	26	7,8%
Recuento total	335	100%

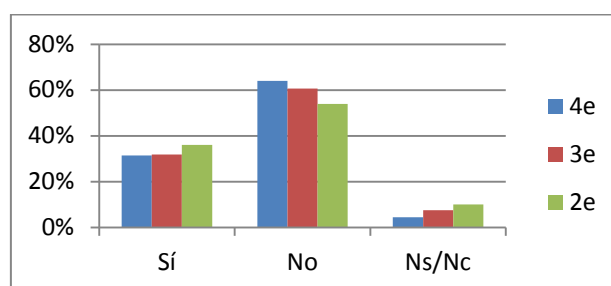
La explotación gráfica es la siguiente:



A tenor de los resultados de los cuestionarios podemos observar que son muy pocos los alumnos que reconocen llevar a cabo esta práctica. Tan solo uno de cada tres alumnos emplea más de una estrategia léxica a la hora de incorporar nuevo léxico, lo cual es muy escaso. Más aún si tenemos en cuenta que la mayoría de los alumnos que no emplean estrategias combinadas recurre de forma generalizada a la L1. Asimismo, cerca del 90% de alumnos que respondieron de forma afirmativa a esta cuestión también marcaron la traducción como una de las dos estrategias que suelen combinar.

Veamos ahora el desglose por niveles y el gráfico resultante:

Combinación de estrategias	Clase de 4 ^e		Clase de 3 ^e		Clase de 2 ^e	
	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje
Sí	28	31,5%	34	31,8%	50	36%
No	57	64%	65	60,7%	75	54%
Ns/Nc	4	4,5%	8	7,5%	14	10%
Recuento total	89	100%	107	100%	139	100%



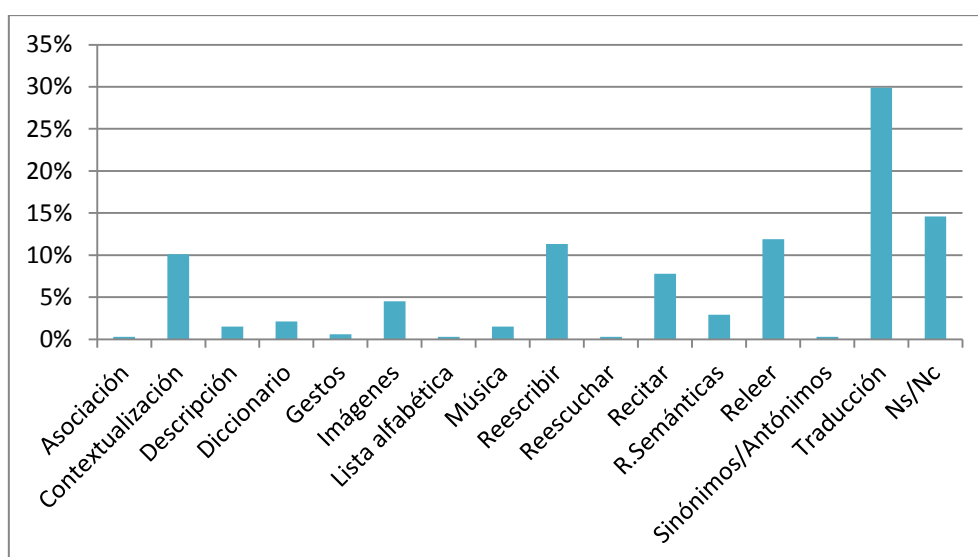
A pesar de que las oscilaciones son bastante similares, sí que podemos observar un ligero repunte de la combinación de estrategias a medida que los alumnos van progresando. Como es lógico esta tendencia al alza supone que los alumnos van implementando nuevos recursos a medida que aumentan de nivel y por lo tanto que sus estrategias se potencian gradualmente ya sea para aprender nuevos términos o para consolidar los ya asimilados.

6. ¿Cuál crees que es la mejor estrategia para aprender vocabulario?

Esta pregunta sin duda ha supuesto uno de los mayores retos de toda la investigación a nivel de codificación de los resultados dado que al estar planteada a modo de respuesta abierta, nos ha proporcionado una cantidad de datos muy heterogéneos. Debido a ello, la posterior catalogación de los resultados ha conllevado un esfuerzo añadido. Con todo, hemos intentado codificar los resultados de manera clara y sencilla con el fin de reagrupar las propuestas en las categorías que indicamos a continuación:

Pregunta 6	RESULTADOS	PORCENTAJE
Asociación	1	0,3%
Contextualización	34	10,1%
Descripción	5	1,5%
Diccionario	7	2,1%
Gestos	2	0,6%
Imágenes	15	4,5%
Lista alfabética	1	0,3%
Música	5	1,5%
Reescribir	38	11,3%
Reescuchar	1	0,3%
Recitar	26	7,8%
R.Semánticas	10	2,9%
Releer	40	11,9%
Sinónimos/Antónimos	1	0,3%
Traducción	100	29,9%
Ns/Nc	49	14,6%
Recuento Total	335	100%

La exposición de forma gráfica nos da la siguiente representación:



Como ya anticipamos en la pregunta 2, la relectura, recitación y reescritura de los términos son considerados por los alumnos mecanismos de memorización muy efectivos. De la misma forma, la contextualización también parece ser una técnica con buena acogida.

Sin embargo y como viene siendo la tónica general, la traducción aparece en cabeza de la clasificación a mucha distancia del resto. De esta forma, podemos apreciar que los alumnos recurren al uso de la L1 no solamente porque se trata de una estrategia rápida y que apenas requiere esfuerzo sino que también consideran que se trata de la mejor estrategia posible para memorizar vocabulario.

Por otra parte no hay que obviar el elevado número de alumnos que no contestó o no supo contestar a la pregunta. Debido a que el planteamiento de la pregunta es aparentemente claro y directo, más aún si tenemos en cuenta que al tratarse de la última pregunta del cuestionario los alumnos ya han llevado a cabo una serie de reflexiones sobre el mismo tema, deducimos las siguientes conclusiones:

- Por un lado, es posible que al ser una pregunta de respuesta abierta, los alumnos no contaran con el *input* necesario como apoyo para responder satisfactoriamente.
- Por otro lado, recordamos que los sujetos encuestados son de un perfil aún muy maleable (su edad oscila entre los 13 a los 16 años) por lo que es posible que una pregunta de esta índole genere dificultades en ellos al no haber reflexionado con anterioridad sobre esta cuestión.
- Por último, no se puede desechar tampoco la hipótesis de una mala formulación de la pregunta motivo por el cual hubiese sido conveniente exponerla de forma más clara.

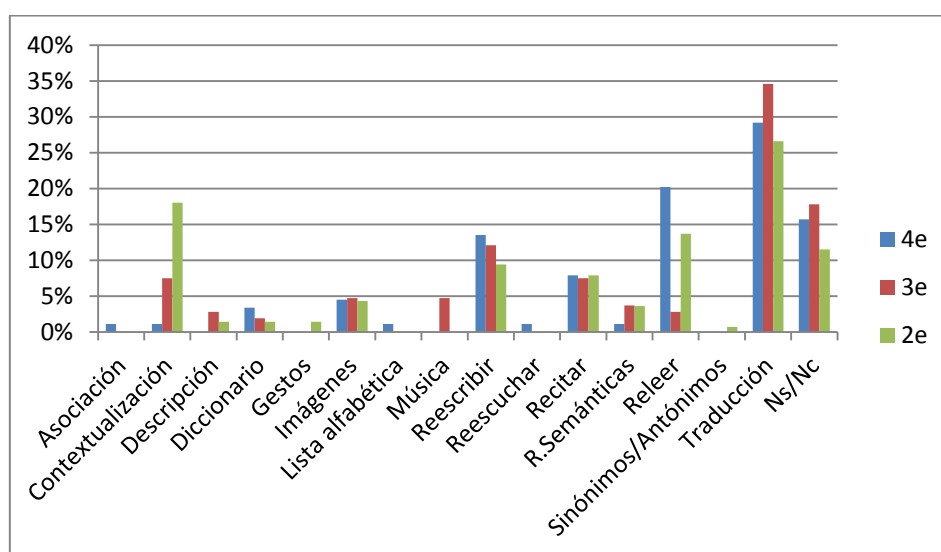
Por otra parte, también es importante destacar la débil cantidad de alumnos que consideran las redes semánticas como una estrategia efectiva a la hora de incorporar nuevo vocabulario. Tan solo un 2,6% del total de alumnos creen que este mecanismo es el más rentable. Sin embargo, si atendemos a los resultados obtenidos en el ejercicio realizado previamente al cuestionario observamos que esta estrategia en cuestión amplifica la memorización, mejorando la adquisición de nuevo vocabulario. En cambio, parece ser que esta percepción de las redes semánticas como herramientas

facilitadoras del almacenamiento léxico es diferente para los alumnos pues son muy poco numerosos los que la han tenido en cuenta a la hora de responder a esta pregunta.

Estudemos ahora la diferencia por niveles de aprendizaje:

Estrategia más útil	Clase de 4 ^e		Clase de 3 ^e		Clase de 2 ^e	
	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje	Resultados	Porcentaje
Asociación	1	1,1%	0	0%	0	0%
Contextualización	1	1,1%	8	7,50%	25	18%
Descripción	0	0%	3	2,80%	2	1,4%
Diccionario	3	3,4%	2	1,90%	2	1,4%
Gestos	0	0%	0	0%	2	1,4%
Imágenes	4	4,5%	5	4,70%	6	4,3%
Lista alfabética	1	1,1%	0	0%	0	0%
Música	0	0%	5	4,70%	0	0%
Reescribir	12	13,5%	13	12,10%	13	9,4%
Reescuchar	1	1,1%	0	0%	0	0%
Recitar	7	7,9%	8	7,50%	11	7,9%
R.Semánticas	1	1,1%	4	3,70%	5	3,6%
Releer	18	20,2%	3	2,80%	19	13,7%
Sinónimos/Antónimos	0	0%	0	0%	1	0,7%
Traducción	26	29,2%	37	34,60%	37	26,6%
Ns/Nc	14	15,7%	19	17,80%	16	11,5%
Recuento total	89	100%	107	100%	139	100%

Gráficamente, la representación es la siguiente:



Teniendo en cuenta estos resultados observamos que las diferencias no son demasiado significativas. A pesar de todo salta a la vista el notable incremento de la traducción entre los alumnos de 3^e frente al resto. Mientras la oscilación entre estrategias entre los alumnos de 4^e y 2^e es menor (siempre con el uso de la L1 como estrategia más recurrente), los alumnos de 3^e manifiestan una mayor utilización disparando su porcentaje hasta cerca del 40%.

Por otra parte, el uso de la contextualización parece sufrir un importante incremento a medida que los alumnos aumentan de nivel convirtiéndose en uno de los mecanismos más utilizados lo cual parece ser un síntoma de maduración teniendo en cuenta el escaso impulso que manifiesta esta estrategia para los alumnos del nivel inicial.

Capítulo quinto

ANÁLISIS

5.1. Revisión de las hipótesis

5.1.1. Comprobación de la importancia de las estrategias léxicas

Con arreglo a los resultados extraídos del ejercicio de almacenamiento y recuperación de unidades léxicas que hemos llevado a cabo con los alumnos que participaron en nuestra investigación, parece innegable que las estrategias léxicas son un elemento de vital importancia para la adquisición del léxico.

Sirvan como prueba de ello los resultados obtenidos con los alumnos que manifestaron haberla empleado, los que la emplearon sin ser conscientes de ello por medio de la lectura vertical y los que no emplearon ninguna estrategia para la resolución de la tarea que se les encomendó. Como ya estudiamos en el capítulo correspondiente, el número de palabras recuperadas por todos los alumnos que no emplearon estrategia alguna fue inferior a las medias que contabilizaron sus resultados de todos los alumnos mientras que aquellos que sí que emplearon las redes semánticas obtuvieron resultados mucho más elevados. Por lo tanto y basándonos siempre en estos resultados, no es en absoluto desacertado sostener que las estrategias léxicas son uno de los pilares sobre los que reposa todo el conocimiento léxico. En cierta medida, las estrategias son las vías de conocimiento que establecen relaciones y nexos entre las diferentes unidades de las que se compone el lexicón por lo que la ausencia de ellas reduce notablemente la recuperación de la información.

Dicho de otro modo, sin la presencia e implantación de estrategias léxicas poco importará la cantidad de información que albergue el lexicón de una persona pues todo su conocimiento estará inconexo y desarticulado (algo similar a lo que ocurre entre nuestras tablas A y B).

Por otra parte y teniendo en cuenta los resultados extraídos sobre los alumnos que emplearon las redes semánticas como estrategia principal, parece bastante objetivo señalar que este mecanismo se antoja como uno de los más eficaces sino el más eficaz

dentro de la clasificación que planteaba Oxford⁵⁹. Tanto es así que, como ya estudiamos en el capítulo anterior, incluso los alumnos que no eran conscientes de estar empleando esta estrategia (alumnos con la tabla A cuya estrategia para resolver la tarea fue la lectura en vertical), se vieron favorecidos por ella al memorizar los términos de forma ordenada y clasificada por redes semánticas sin realmente percatarse de ello.

Por lo tanto, podemos afirmar que las estrategias léxicas, y en particular las redes semánticas, son fundamentales para la adquisición de léxico por lo que su presentación en clase, su estudio y su implementación deben alcanzar el lugar que les corresponde dentro de la enseñanza de la competencia léxica abandonando el segundo plano al que se han visto relegadas en la totalidad de las metodologías de ELE.

Ahora bien es necesario tener presente también que el perfil estratégico del alumnado evoluciona en función del nivel por lo que estrategias más inmediatas como la descripción, la traducción o las imágenes son muy legítimas en los estadios iniciales de aprendizaje mientras que el uso de los sinónimos, de las redes semánticas y de la contextualización serán más útiles cuanto mayor sea el conocimiento de la lengua dado que las relaciones entre las unidades léxicas y sus capacidades combinatorias serán mucho mayores respecto a los niveles más bajos.

5.1.2. La combinación de estrategias consolida lo aprendido

Difícilmente podemos dar respuesta a esta pregunta limitándonos exclusivamente a los resultados de nuestro estudio. El motivo de ello reside en que ninguno de los alumnos ha manifestado haber empleado más de una estrategia para la realización del experimento por lo que no estamos en disposición de extraer conclusiones al respecto. En cambio, si atendemos a los resultados de la pregunta 5 del cuestionario, podemos afirmar que un alumno de cada tres combina estrategias a la hora de aprender nuevo léxico. No obstante, y pese a que la constatación que extraemos de los resultados es interesante no resulta suficientemente concluyente como para confirmar o rebatir la hipótesis planteada. Una alternativa consistiría en estudiar los resultados que

⁵⁹ Oxford, R (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House

obtuvieron en el ejercicio de memorización aquellos alumnos que afirmaron combinar estrategias de forma habitual. Sin embargo, no sería del todo imparcial dado que aun combinando estrategias de forma frecuente, no existiría ninguna prueba que confirmase que así lo hubiesen hecho en el ejercicio que les planteamos previamente.

Con todo, y pese a que carecemos de resultados objetivos que confirmen el hecho de que la combinación de estrategias léxicas amplifica y perfecciona el almacenamiento de unidades léxicas para su posterior recuperación, sí que parece bastante lógico afirmar que si almacenamos una información por medio de dos estrategias contaremos con dos vías de acceso para llegar a ella por lo que presumiblemente la labor de recuperación se verá facilitada.

5.1.3. Los alumnos emplean de forma espontánea la L1 para aprender léxico

Como hemos visto, el cambio de código es un mecanismo muy recurrente por los alumnos en este campo de estudio. Tanto es así que el uso de la LM es, con mucha diferencia, la estrategia léxica que más emplean los alumnos de nuestro estudio.

Esto no parece ser una sorpresa pues el uso de la LM por parte del alumnado es más una realidad que una suposición. Sí lo es, en cambio, el hecho de que a medida que se va incrementando el nivel de los alumnos, estos no vayan despegándose de forma paulatina de esta herramienta sino que aumenten su uso.

Así, respecto a la pregunta de si los alumnos emplean esta estrategia de forma espontánea, las preguntas 2, 5 y 6 parecen darnos la respuesta. Cerca del 80% de los alumnos encuestados marcaron la traducción como una de las tres estrategias que emplean con mayor frecuencia, alrededor del 70% manifestaron emplear su L1 de forma muy frecuente y uno de cada tres alumnos sostiene que el cambio de código es la estrategia léxica más rentable.

Por lo tanto, la respuesta a tal pregunta se antoja negativa, es decir, los alumnos emplean de forma consciente su LM. Tanto es así que consideran esta herramienta como la más útil a la hora de aprender nuevo léxico o al menos así lo reconocen los alumnos de los diferentes niveles que participaron en esta investigación.

Las motivaciones que les llevan al uso desmesurado que hemos podido constatar por medio de los resultados suponen una nueva incógnita. No obstante sería necesario un nuevo cuestionario con preguntas de diversa índole así como una investigación más directa y constante dentro del aula, que también tuviese en cuenta el papel del profesor, para poder estudiar esta cuestión en mayor profundidad y así poder extraer conclusiones más esclarecedoras al respecto.⁶⁰

5.1.4. La L1 puede ser una estrategia más si se usa debidamente

Al igual que todas las estrategias léxicas, el cambio de código en la adquisición de nuevo léxico posee ventajas e inconveniente:

- Su principal virtud radica en el hecho de que por medio de esta estrategia el conocimiento se almacena siguiendo la estructuración marcada por la L1. Por lo tanto, no se parte de cero en lo que respecta a la creación del mapa nocional del que está formado el *lexicón*. De este modo, el proceso de adquisición se produce de forma mucho más inmediata.
- En contra partida, y como es lógico, el hecho de almacenar el conocimiento a través del filtro de la L1 fomenta que el alumno no termine de despegarse de su lengua materna y por lo tanto que el mapa nocional de la L2 no se adquiera por completo.

De acuerdo con estos argumentos, ¿podemos basar la adquisición del léxico en esta estrategia? Para esclarecer esta duda es preciso entender «la lengua como un conjunto de unidades que se definen por el valor que tienen con respecto a la totalidad. Dicho de otro modo, los elementos que forman la lengua no están desordenados, ni se agrupan por puro azar, sino que se relacionan entre sí sistemáticamente, formando por lo tanto un código».⁶¹

Es precisamente la heterogeneidad del código que se menciona en esta definición lo que marca las diferencias entre los sistemas lingüísticos. De este modo, de la misma forma que existen diferencias fonéticas, gramaticales, ortográficas y sintácticas entre

⁶⁰ Para más información respecto al uso de la LM en el aula ELE consultar: Galindo Merino, M^a M. (2012): *La lengua materna en el aula ELE*, Santa Cruz de Tenerife, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

⁶¹ Definición de lengua como sistema extraída del Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.ht

lenguas, el plano léxico no es una excepción, y también conlleva notables divergencias entre una lengua y otra. Teniendo claro este concepto, podemos señalar que sustentar la adquisición del léxico en el cambio de código es cuanto menos peligroso para la progresión del alumno dado que antes o después se topará con un término que no posea equivalencia absoluta en su L1.

Si tenemos en cuenta los resultados de nuestro estudio, hemos podido observar la marcada progresión que sufre el uso de esta estrategia a medida que los alumnos aumentan de nivel y la repercusión que ejerce esta sobre el resto de estrategias disminuyéndolas con creces. Sin duda, la conclusión más alarmante que se extrae de los resultados es justamente esta disminución del resto de estrategias pues parece ser que los alumnos se apoyan cada vez más en este recurso en detrimento del resto.

Así, retomando la hipótesis principal, si la única estrategia que ponemos en juego a la hora de aprender nuevo léxico consiste en buscar su equivalente en la LM, llegará el momento en el que no seremos capaces de encontrarlo dando lugar a un vacío de información dentro de nuestro *lexicón*.

Por lo tanto, bien es cierto que el cambio de código o traducción hacia la LM no deja de ser un recurso útil para sistematizar la información que engloba una unidad léxica. Valernos de esta estrategia, al igual que de cualquier otra, puede ser rentable siempre y cuando se use con alternancia es decir, que la adquisición de léxico no esté supeditada constantemente a la L1 y por ende, que el perfil estratégico sea maleable favoreciendo el uso de estrategias variadas que desarrollen las capacidades cognitivas del sujeto en cuestión.

5.1.5. El léxico de L1 y L2 tienen su propio compartimento mental

Como ya augurábamos en la fase de planteamiento de las principales hipótesis, esta última cuestión es una de las más ambiciosas de cuantas se han pretendido abordar. A pesar de no ser esta la tesis principal del estudio sí que podemos extraer ciertas conclusiones respecto a la composición del *lexicón* de los alumnos con los que hemos trabajado.

Como hemos visto, el uso de la L1 es primordial para los alumnos de nuestro estudio por lo que, teniendo en cuenta los resultados del cuestionario, cabría la posibilidad de

hablar de un modelo subordinado en el cual no se accede directamente a la información que contiene el lexicón de la L2 sino que es necesario un paso previo por el contenido existente en el *lexicón* de la L1.

Sin embargo, si consideramos los resultados del ejercicio de memorización, observamos cómo el recurso de la L1 apenas tiene cabida dentro de las estrategias empleadas por los mismos alumnos que reconocieron su uso en el cuestionario por lo que, en este caso, podríamos hablar de un modelo compuesto de lexicón en el que las unidades léxicas de uno y otro sistema lingüístico se recopilan en dos *lexicones* diferentes pero compartiendo un mismo sistema conceptual.

Conforme a estos resultados, es conveniente tener presente, como ya hemos mencionado con anterioridad, que el lexicón es un compartimento que está “vivo” por lo que está en constante actualización, lo cual implica que pueda sufrir alteraciones y modificaciones a lo largo del proceso de aprendizaje de cada alumno.

De acuerdo con este último precepto y con el perfil de los estudiantes, si atendemos a las clasificaciones propuestas por Weinreich (ver capítulo 1: Marco teórico) el patrón que parece combinar en mayor medida corresponde al modelo de representación mixta (recordamos que este modelo partía de la existencia de un único sistema conceptual y de un único *lexicón* que accede a la información a través de la L1, en ocasiones, y que recupera directamente la información sin el paso intermedio de la L1, en otras). De este modo, estaríamos hablando de un *lexicón* maleable que se amolda en función de la naturaleza de las tareas. Así, en la adquisición del léxico que proponía el cuestionario el alumno sí que reconocía el uso de la L1 mientras que para el ejercicio memorístico el paso por la L1 era prácticamente inexistente.

Con todo, recordamos que tanto el experimento como las preguntas del cuestionario no estaban enfocados en dirimir esta cuestión por lo que las conclusiones extraídas no son más que hipótesis y en ningún caso se trata de una tesis fundada.

5.2. Aportaciones de la investigación

Al margen de las conclusiones que acabamos de exponer, las cuales se concentran en responder a las hipótesis que planteamos en una fase previa a la implementación del trabajo de campo de nuestro estudio, es preciso detenerse también sobre ciertas cuestiones a las que nos hemos visto abocados a reflexionar de forma paralela.

En primer lugar, es necesario preguntarse en qué medida los alumnos son conscientes de las estrategias que utilizan. A la vista de los resultados ha quedado demostrado que los alumnos ponen en práctica estrategias léxicas de diversa índole en la fase de adquisición del léxico. Como hemos visto, estas pueden fluctuar en función del nivel del alumnado pero, por encima de todas, siempre prima la tendencia a acudir a la LM. No obstante, si atendemos únicamente a los resultados del ejercicio de memorización observamos que este instinto por recurrir a la traducción como estrategia se ve muy mermado.

¿Por qué obtuvimos resultados tan dispares entre ambas técnicas de estudio?

La respuesta a esta cuestión posiblemente se encuentre en la naturaleza de la tarea del aprendizaje y en los diferentes tipos de aprendizaje, concretamente entre el aprendizaje intencional y el aprendizaje incidental.

Por un lado, es sabido que la naturaleza de las tareas puede determinar el número y el tipo de las estrategias usadas.

Por otro lado, en lo que respecta al modelo de aprendizaje, aunque ambos pueden parecer a priori muy dispares, no conviene caer en el error de enfrentarlos pues no son dos modelos antagónicos. Mientras el primero implica una reflexión consciente sobre el aprendizaje, el segundo quizás se lleve a cabo de forma más espontánea, natural y en definitiva sin intención directa. Ahora bien, para ambos procesos es necesario hacer el mismo recorrido pasando por los mismos estadios y empleando los mismos mecanismos con el fin de alcanzar un objetivo común: el aprendizaje del léxico, en nuestro caso.

Para los alumnos del estudio, parece evidente que la naturaleza de la tarea influye sensiblemente en el tipo de estrategias que usan. Asimismo, su proceso de adquisición del léxico se efectúa mediante un enfoque de corte incidental dado que muchos de

ellos no son conscientes de estar empleando alguna estrategia de aprendizaje (recordemos por ejemplo los alumnos del ejercicio memorístico que pese a retener el léxico de forma ordenada y clasificada no eran conscientes de ello). Por otra parte, este hecho repercute sensiblemente en el objetivo final pues no conocer con solvencia las herramientas con las que se cuenta afecta de forma negativa sobre los resultados.

En segundo lugar, el papel de la L1 se ha convertido como una cuestión muy recurrente en la fase de aprendizaje de los alumnos pero, al mismo tiempo, parece ser un aspecto de la lengua enormemente desconocido. Tanto es así que incluso en la enseñanza de segundas lenguas, el papel de la LM ha sido a lo largo del último siglo uno de los temas que ha generado mayor controversia y sobre los cuales aún es necesario continuar investigando. No obstante y en lo que a este estudio se refiere, es necesario indicar que nuestro enfoque de la LM se ha limitado a su papel dentro de la enseñanza de la competencia léxica y no a su repercusión sobre todo el conjunto de la lengua en su sentido más amplio.

Como hemos visto a lo largo de la explotación de los resultados, la influencia que ejerce la L1 sobre la competencia léxica puede ser de gran utilidad pero también puede entrañar riesgos en el aprendizaje si su uso es desmedido. Llegados a este punto, la pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿Son conscientes los alumnos de todas las especificidades de esta estrategia? Aparentemente no, pues la L1 es considerada por un elevado porcentaje de estudiantes como la herramienta con mejores garantías para la adquisición del léxico. Asimismo, ¿son conscientes por lo tanto de la repercusión negativa que puede llegar a ejercer sobre el resto de estrategias? Nuevamente, todo apunta a una respuesta negativa pues su uso y la consiguiente disminución del resto de estrategias léxicas describen una marcada progresión a medida que los alumnos aumentan de nivel.

De este modo, y en relación directa con los dos puntos que acabamos de exponer, nos preguntamos si una revisión del currículo de educación secundaria en materia de enseñanza del léxico sería beneficiosa. Conforme a los resultados de todo el estudio, dicha revisión se antoja muy necesaria principalmente por dos motivos:

- Por un lado, y como acabamos de mencionar, el grado de desconocimiento sobre esta parcela de la lengua es muy elevado entre el perfil de alumnos con el que hemos trabajado. De hecho, el desconocimiento de las mismas puede llegar a ejercer de lastre sobre el proceso de adquisición de la competencia léxica dado que de poco importará el volumen de conocimiento léxico que se adquiera si los cimientos sobre los que se sustenta y el sistema mediante el cual se organiza son desconocidos para el alumnado.
- Por otro lado, el estudio descriptivo de las estrategias tan solo puede brindar beneficios para los alumnos pues servirá, justamente, para fortalecer el sistema de almacenamiento de la información, para comprender su funcionamiento y para consolidar el contenido que se vaya introduciendo. En efecto, la necesidad de un estímulo externo que guíe a los alumnos en el proceso de selección de estrategias se antoja necesario según los resultados obtenidos.

Así, la revisión de contenido que proponemos no tiene por qué implicar necesariamente una reconstrucción total del currículo pero sí que es recomendable al menos una implementación de actividades destinadas abiertamente al aprendizaje de léxico así como a una presentación de las principales estrategias léxicas. Esta puesta en marcha no tiene por qué ser privativa por lo que se puede compaginar con actividades de competencias integradas. Sin embargo no es admisible continuar sosteniendo que estas últimas son actividades de trabajo del léxico y complacerse tan solo con ellas para trabajar esta subcompetencia. Los ejercicios de léxico han de ser mucho más concretos, específicos y con objetivos más directos, de lo contrario nos veremos abocados a un estudio parcial e inconcluso de la subcompetencia. Asimismo, en cuanto a la instrucción explícita del aprendizaje de estrategias, O'Malley y Chamot⁶² plantean la siguiente secuenciación que podría dar muy buenos resultados: 1) presentación (modelado), 2) explicación de su uso, 3) práctica guiada, 4) consolidación, 5) práctica independiente, y 6) aplicación de la estrategia a nuevas tareas.

⁶² O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press

Por lo tanto, y a la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que tareas en las que se muestre explícitamente a los alumnos cómo manejar estrategias léxicas ayudarán a que sean ellos mismos quienes adopten estos mecanismos de almacenamiento y se den cuenta de cuáles son los más rentables y los que mejor se adaptan a su perfil como aprendices de segundas lenguas lo cual garantizará un aprendizaje más ordenado y mejor estructurado. Con todo, la siempre recaerá sobre el profesor el hecho de dar este paso en pos del léxico.

CONCLUSIÓN

Tras el análisis de nuestra investigación, ha quedado demostrado que el estudio del léxico es un proceso fundamental en la enseñanza de segundas lenguas y lo que es más importante, que su adquisición recae sobre estrategias de aprendizaje muy variadas. Uno de los principales objetivos de este estudio consistía en determinar qué estrategias eran más efectivas y cuáles ayudaban a los estudiantes a adoptar procedimientos de aprendizaje más productivos. Sin embargo, buscar una catalogación universal jerarquizada que establezca cuáles de estos procedimientos son más o menos recomendables es una tarea casi inabarcable pues son muchos los factores externos que pueden influir en los resultados.

No obstante, sí que podemos afirmar sin miedo al error que las redes semánticas desempeñan un papel muy influyente para la articulación del contenido léxico y para la adquisición del mismo pues componen de forma directa el mapa nocio-funcional sobre el que reposa todo el conocimiento léxico. Del mismo modo, el papel de la L1 en este aspecto también puede resultar rentable, especialmente para los niveles inferiores, siempre y cuando la adquisición del léxico no recaiga exclusivamente sobre este mecanismo. En efecto, es precisamente la complementariedad de las estrategias lo que se antoja fundamental en el proceso de adquisición del léxico dado que cada estrategia influye de diferente forma en función del estudiante.

Por otra parte, por medio de este estudio se ha tratado de poner énfasis sobre la importancia de estas herramientas y la repercusión que ejercen sobre las diversas fases de adquisición del léxico por lo que los resultados, aunque sujetos a un perfil de alumnos muy determinado, pueden extrapolarse también al conjunto de alumnos que inician su andadura en la enseñanza de una segunda lengua pues su proceso de adquisición será muy similar.

Con todo, esperamos que las conclusiones que se han extraído sirvan para despejar ciertas incógnitas que aún parecen perdurar sobre esta cuestión y sobre todo que fomenten futuras investigaciones en entornos reales incitando a la reflexión sobre la decisiva repercusión que ejercen las estrategias léxicas para la estructuración del *lexicón*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artículos:

Álvarez Esteban, R. (2003): «Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Análisis estadístico de la información», pp.45-54. En: *Metodología de Encuestas*, vol 5, n. 1,

Baralo, M. (2001): «La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa», pp.165-174. En: Martín Zorraquino, M^a A. (ed.): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza

García Giménez, C. (2008): «La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE», Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

García Santa-Cecilia, A. (2002): «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas», *El español en el mundo (Anuario del Instituto Cervantes 2002)*

Gómez Molina, J. R. (2004): «La subcompetencia léxico-semántica», En: Sánchez Lobato, J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL; pp.491-510

Higueras, M. (2004): «Claves prácticas para la enseñanza del léxico», pp.5-25. En: *La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Carabela 56, Alcobendas: SGEL

Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1993): «La enseñanza del léxico: una cuestión de metodología», pp.117-138. En: Colección Expolingua. Fundación Actilibre

Martínez Celdrán, E. (2004): «Problems in the classification of approximants», *Journal of the International Phonetic Association, Cambridge Journal*, vol. 34, n. 2

Melka, F. (1997): «Receptive vs. productive aspects of vocabulary», *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, pp. 84-102

Miranda García, A. (1993): «Modelo teórico del lexicón mental», pp. 91-100, En: *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, nº 16

Pérez Bastana, C. (1999): «La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica», pp. 262-306, En: M. S. Salaberri Ramiro (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Almería

Pichette, F. De Serres, L. y Lafontaine, M. (2012): «Sentence Reading and Writing for Second Language Vocabulary Acquisition», *Applied Linguistics 2012*, 33/1, pp. 66-82

Rodríguez González, M^a I. (2006): «Creación de un marco para la enseñanza de léxico en E/LE: Bases lingüísticas, psicológicas y didácticas», Redele biblioteca 2006, N^o5. Primer semestre

Samper Hernández, M. (2002): «Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera», Málaga, ASELE

San Mateo Valdehíta, A. (2012): «Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera», UNED, (tesis doctoral)

Thompson, I y Rubin, J. (1996): «Can strategy instruction improve listening comprehension?», *Foreign Language Annals*, 29 (3), pp. 331 -342

Varela Navarro, M (2006): «Variedad léxica y enseñanza del léxico», Universidad de León (memoria de fin de Máster)

Libros:

Anderson, N. J. (2003). *Active – skills for reading*, book 2. Thomson Heinle

Aitchison, J. (1987): *Words in the Mind*, London, Blackwell

Aitchison, J. (1992): *Language and Mind*, London, Penguin English

Berko, J. y Bernstein, N. (1999): *Psicolingüística*, Madrid, McGraw-Hill

Bradley, D. C. (1983): *Computational Distinction of Vocabulary Type*. Bloomington, Ind: *Indiana University Linguistics Club*

Cervero, M^a J y Pichardo, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa

Coomber, J E, Ramstad, D A y Sheets, D A. (1986): "Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods", *Research in the teaching of English*, 20 (3), pp. 281-293

Chomsky, N. (1985): *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Planeta de Agostini

Gairns, R & Redman, S. (1995): *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press

Galindo Merino, M^a M. (2012): *La lengua materna en el aula ELE*, Santa Cruz de Tenerife, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Gómez Molina, J. R. (2004): «Los contenidos léxico-semánticos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 789-810

Izquierdo Gil, M^a C. (2003): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. *Universitat de València*

Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*,. New York, Wiley

Lewis, M. (1993): *The lexical approach*, London, Language Teaching Publications

Marslen-Wilson, W. D. & Tyler, L. K (1989): *The temporal structure of spoken language understanding*. *Cognition*

Morante, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros, pp 11-36

Navarro Pablo, M. (2000): *La imagen mental y el aprendizaje del vocabulario*, Universidad de Sevilla

O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press

Oxford, R (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York, Newbury House

Pastora Herrero, J.F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*, Madrid, La Muralla

Sánchez Lobato, J. y Aguirre, B. (1998): *Léxico fundamental del español*, Madrid, SGEL

Saussurre, F. (1945): *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Editorial Losada

Thornbury, S. (2002): *How to teach vocabulary*, London, Longman

Weinreich, U (1963): *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, Mouton, The Hague

Sitios web:

Marco Común Europeo de Referencia, (2001) Consejo de Europa http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Listado de palabras por frecuencia de uso del Corpus de Referencia del Español Actual <http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española <http://www.rae.es/rae.html>

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.ht

Manuales:

Apúntate (2011), Bordas <http://www.editions-bordas.fr/ouvrage/apuntate-2de-dvd-classe>

Puerta del Sol (2005) Delagrave <http://www.editions-delagrave.fr/ouvrage-9782206016207-puerta-del-sol-espagnol-2de-avec-cd-audio-inclus-manuel-eleve.html>

Quisiera (2011), Belin http://www.editions-belin.com/ewb_pages/f/fiche-article-quisiera-1re-annee-a1-a2-5187.php?lst_ref=1

Juntos (2011), Ediciones Nathan http://www.nathan.fr/catalogue/catalogue_detail_enseignants.asp?ean13=9782091739915

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA

Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA