

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. Marco teórico	8
1.1. Conceptos básicos	8
1.2. El lexicón mental y el proceso de incorporación léxica	12
1.3. Dominio del vocabulario y estrategias de aprendizaje	19
1.4. Lugar que ocupa la enseñanza y el aprendizaje del léxico en las diferentes metodologías	25
1.5. Sugerencias metodológicas para enseñar léxico	28
2. Estado de la cuestión.....	35
2.1. Adquisición de léxico en la lengua materna.....	35
2.1.1. Investigación de J. E. Coomber, D. A. Ramstad y D. A. R. Sheets	38
2.1.2. Adquisición del léxico en español lengua materna	41
2.1.2.1. Investigación de G. Matanzo Vicens, Puerto Rico (1989-1990).....	41
2.1.2.2. Investigación de M. ^a J. Reyes Díaz, Las Palmas de Gran Canaria (1992-1993)	45
2.2. Adquisición de léxico en segunda lengua / lengua extranjera	47
2.2.1. Investigaciones de J. H. Hulstijn y B. Laufer.....	47
2.2.2. Investigación de P. Benítez Pérez et al., Alcalá de Henares (1994-1996)	50
3. Elementos de esta investigación.....	52
3.1. Objetivos e hipótesis de trabajo.....	52
3.2. Metodología.....	53
3.3. Variables de estudio.....	55
3.4. Grupo de control o muestra	59
3.5. Recogida de datos	60
3.5.1. Descripción de las pruebas.....	60
3.5.2. Procedimiento de aplicación de las pruebas.....	61
4. Resultados de esta investigación.....	62
4.1. Tabulación de los datos.....	62
4.2. Comentarios del comportamiento de las variables	62
4.2.1. Variable <i>sexo</i>	63
4.2.2. Variable <i>procedencia escolar</i>	64
4.2.3. Variable <i>número de años de estudios de español</i>	65
4.2.4. Variable <i>categoría gramatical</i>	65
4.2.5. Variable <i>interés y motivación por aprender español</i>	66
4.2.6. Variable <i>método</i>	67
4.2.6.1. Las variables del método de oraciones	68
4.2.6.2. Las variables del método de ejemplos	72
4.2.6.3. Las variables del método de definiciones	76
4.3. Comparación con los resultados de investigaciones precedentes	79
5. Conclusiones.....	84

ANEXO I: Material de la investigación de J. E. Coomber, D. A. Ramstad y D. A. R. Sheets	94
ANEXO II: Material de la investigación de G. Matanzo Vicens.....	96
ANEXO III: Resultados obtenidos por M. ^a J. Reyes Díaz.....	101
ANEXO IV: Material de la investigación de J. H. Hulstijn y B. Laufer.....	104
ANEXO V: Material de la investigación de P. Benítez Pérez et al.....	105
ANEXO VI: Diccionario (20 palabras).....	106
ANEXO VII: Cuestionario realizado a los informantes	107
ANEXO VIII: Tests completos.....	109
ANEXO IX: Tabulación de datos	114
ANEXO X: Resultados obtenidos en nuestra investigación.....	115
BIBLIOGRAFÍA	117

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según la variable <i>sexo</i>	55
Tabla 2. Distribución de la muestra según la variable <i>procedencia escolar pre-universitaria</i>	56
Tabla 3. Distribución de la muestra según la variable <i>procedencia escolar</i>	56
Tabla 4. Distribución de la muestra según la variable <i>nivel sociocultural</i>	57
Tabla 5. Distribución de la muestra según la variable <i>número de años de estudios de español</i>	58
Tabla 6. Distribución de la muestra según la variable <i>interés y motivación</i>	59
Tabla 7. Promedio de exposiciones según la variable <i>sexo</i>	63
Tabla 8. Promedio de exposiciones según la variable <i>procedencia escolar pre-universitaria</i>	64
Tabla 9. Promedio de exposiciones según la variable <i>procedencia escolar</i>	64
Tabla 10. Promedio de exposiciones según la variable <i>número de años de estudios de español</i>	65
Tabla 11. Promedio de exposiciones según la variable <i>categoría gramatical</i>	66
Tabla 12. Promedio de exposiciones según la variable <i>interés y motivación</i>	67
Tabla 13. Promedio de exposiciones según la variable <i>método</i>	67
Tabla 14. Promedio de exposiciones según la variable <i>sexo</i> en el método de oraciones.....	68
Tabla 15. Promedio de exposiciones según la variable <i>procedencia escolar pre-universitaria</i> en el método de oraciones.....	69
Tabla 16. Promedio de exposiciones según la variable <i>número de años de estudios de español</i> en el método de oraciones.....	69
Tabla 17. Promedio de exposiciones según la variable <i>categoría gramatical</i> en el método de oraciones.....	70
Tabla 18. Promedio de exposiciones según la variable <i>interés y motivación</i> en el método de oraciones.....	71
Tabla 19. Promedio de exposiciones según la variable <i>sexo</i> en el método de ejemplos.....	72
Tabla 20. Promedio de exposiciones según la variable <i>procedencia escolar pre-universitaria</i> en el método de ejemplos.....	72
Tabla 21. Promedio de exposiciones según la variable <i>procedencia escolar</i> en el método de ejemplos.....	73
Tabla 22. Promedio de exposiciones según la variable <i>número de años de estudios de español</i> en el método de ejemplos.....	73
Tabla 23. Promedio de exposiciones según la variable <i>categoría gramatical</i> en el método de ejemplos.....	74
Tabla 24. Promedio de exposiciones según la variable <i>interés y motivación</i> en el método de ejemplos.....	75
Tabla 25. Promedio de exposiciones según la variable <i>sexo</i> en el método de definiciones.....	76
Tabla 26. Promedio de exposiciones según la variable <i>procedencia escolar pre-universitaria</i> en el método de definiciones.....	76
Tabla 27. Promedio de exposiciones según la variable <i>procedencia escolar</i> en el método de definiciones.....	77
Tabla 28. Promedio de exposiciones según la variable <i>número de años de estudios de español</i> en el método de definiciones.....	77
Tabla 29. Promedio de exposiciones según la variable <i>categoría gramatical</i> en el método de definiciones.....	78
Tabla 30. Promedio de exposiciones según la variable <i>interés y motivación</i> en el método de definiciones.....	79

INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo con este trabajo es poner de nuevo en funcionamiento una investigación sobre aprendizaje de léxico, pionera dentro del campo del español segunda lengua, que se inició en 1994 en los Cursos de Español de la Universidad de Alcalá de Henares, coordinada por Pedro Benítez y con las orientaciones de Humberto López Morales. Desgraciadamente, esta investigación, que trabajó con un número de estudiantes muy amplio, no pudo concluir y sus resultados y conclusiones quedaron sin difusión.

Para retomar este camino, hemos rastreado la línea de investigación que se inició en lengua materna, desde el primer trabajo que Coomber, Ramstad y Sheets hicieron con estudiantes estadounidenses, en el Concordia College del estado de Minnesota. Después, Gloria Matanzo, teniendo en cuenta la investigación anterior pero introduciendo algunas variaciones, diseñó un experimento que llevó a cabo en Puerto Rico con estudiantes de español como lengua materna (L1). Más tarde M.^a Josefa Reyes aplicó la metodología de la investigadora puertorriqueña en Las Palmas de Gran Canaria, también con hablantes de español como L1, con el fin de ver si los resultados eran similares en una zona donde se utiliza otra variedad del español.

El trabajo de historiar esta línea de análisis nos ha permitido poner al servicio de la investigación de aprendizaje de léxico en español segunda lengua / lengua extranjera (ESL/LE) todas las aportaciones obtenidas en el campo de la lengua materna. En nuestra investigación hemos partido prácticamente de cero, pues, que tengamos conocimiento, el único material dedicado a explicar un experimento similar con estudiantes de español como SL/LE es el de Benítez Pérez et al. y el único trabajo que publicaron no ofrece información detallada sobre resultados, conclusiones, etc.

El análisis de la metodología empleada por los diferentes autores nos ha permitido llevar a cabo un trabajo de investigación en el que hemos probado precisamente una metodología y hemos analizado los resultados de una pequeña muestra para ver el comportamiento de un grupo de estudiantes concreto. Es decir, el objetivo último no ha sido obtener resultados numéricos a partir de los cuales se pudiera generalizar el comportamiento de todos los estudiantes de ESL/LE cuando tratan de adquirir nuevas unidades léxicas, sino ratificar las posibles variables que deberían ser tenidas en cuenta en un estudio de este tipo y ver si la metodología empleada es la más adecuada a la luz de esta experiencia piloto.

Hemos retomado algunas ideas de la primera investigación que, en el resto, se habían relegado, al tiempo que hemos introducido las variables que se añadieron por primera vez en el experimento de Puerto Rico. Todo ello nos ha ayudado a la hora de plantear una futura

investigación con un amplio número de estudiantes de español como SL/LE, que sea susceptible de generalizaciones, sobre el método más efectivo cuando se trata de incorporar palabras al lexicón mental.

Este trabajo está dividido en cinco capítulos. En primer lugar, haremos una presentación del marco teórico en el que se encuadra la investigación, que es el aprendizaje y la adquisición del léxico: desde las definiciones básicas hasta el lugar que ocupa el léxico en la enseñanza de acuerdo con las diferentes corrientes metodológicas, pasando por el concepto de competencia léxica, la organización del lexicón mental, la diferencia entre adquisición y aprendizaje, los conceptos de frecuencia y disponibilidad léxica, cómo el cerebro procesa la información, qué significa conocer una palabra y cuáles son los factores que facilitan la incorporación, las estrategias de aprendizaje y los parámetros para elegir el vocabulario que enseñamos.

A continuación, en el segundo capítulo, haremos un recorrido por el estado de la cuestión en lo que se refiere a investigaciones de este tipo. Primero veremos los antecedentes del trabajo de Coomber, Ramstad y Sheets que se sitúan en el campo de la adquisición del léxico en lengua materna y que comienzan en los años 60. Estas líneas de investigación se centran en el número de exposiciones que necesita un estudiante para adquirir una palabra y la influencia que el nivel de procesamiento tiene en la adquisición. También hay algunas aplicaciones prácticas de estos planteamientos teóricos, y destaca la idea que establece una conexión entre la profundidad de análisis que lleva a cabo el aprendiz cuando trata de aprender vocabulario y la retención de nuevas palabras. La estrategia más importante en este sentido es la composición y, más en concreto, la escritura.

Después pasamos a explicar con detalle el planteamiento, desarrollo y resultados de la investigación de Coomber et al. en la que trabajan con tres métodos diferentes para ver cuál es el más efectivo a la hora de incorporar nuevas palabras al lexicón mental. Siguiendo en el campo de la lengua materna, pero ahora en español, analizamos los experimentos de Matanzo y Reyes Díaz, en los que utilizan los mismos tres métodos de Coomber et al, pero centran su investigación en el número de exposiciones necesarias para incorporar el léxico nuevo. Finalmente, planteamos varios experimentos en el campo de la lengua extranjera, primero, en inglés –los de Laufer y Hulstijn–, y luego el único trabajo realizado en español SL/LE, el de Benítez Pérez et al. Y con esto termina el capítulo dedicado al estado de la cuestión en el terreno de la adquisición y el aprendizaje del léxico.

Los siguientes capítulos se centran en nuestro experimento sobre aprendizaje de léxico con estudiantes de español como SL/LE. En el capítulo tres presentamos los elementos de la

investigación, que incluyen los objetivos e hipótesis, la metodología, las variables de estudio, la descripción del grupo de control y de cómo se ha realizado la recogida de datos (descripción de las pruebas y procedimiento de aplicación). En el capítulo cuatro exponemos los resultados de la investigación atendiendo a todas las variables que se han considerado, y hacemos una comparación con los resultados de las investigaciones precedentes. Finalmente, el último capítulo está dedicado a las conclusiones; le sigue una serie de anexos donde se puede encontrar el material empleado por los diferentes investigadores, junto con nuestro material y los resultados numéricos obtenidos, y la bibliografía consultada en la elaboración del trabajo.

Esperamos con este trabajo traer de nuevo al ámbito del español SL/LE un tema de investigación que, al parecer, había quedado abandonado y cuyos resultados son de notable importancia en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Y también valorar los precedentes y perfilar adecuadamente las variables de estudio, en cuanto al peso de su consideración en ESL/LE.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. CONCEPTOS BÁSICOS

Existe una compleja red conceptual alrededor del estudio del léxico. Pasaremos a establecer qué entienden los especialistas y teóricos sobre los términos más útiles a nuestro interés en este campo.

En primer lugar, vamos a definir algunos conceptos relacionados con nuestro estudio: ¿qué es el **léxico** y qué es el **vocabulario**?¹

El léxico es el conjunto de palabras o unidades virtuales de una lengua. Es, por tanto, el conjunto de todos los vocablos que están a disposición del hablante en un momento determinado. Las unidades léxicas pueden consistir en una o varias palabras, y se denominan *lexemas*². Léxico es un término muy amplio que engloba el significado de vocabulario, que es una parte de aquél y está formado por el conjunto de vocablos –así se llaman cada una de las unidades– que actualizamos en la lengua oral y escrita en un acto de habla concreto.

Krashen establece la diferencia entre **adquisición** y **aprendizaje**, como ya antes hicieron Lawler y Selinker (1971: 35)³, que proponían que para la internalización de reglas se podían postular dos tipos de estructuras cognitivas:

1. Los mecanismos que guían un proceso “automático” del lenguaje, donde la velocidad y la espontaneidad son cruciales y el sujeto no tiene tiempo de aplicar conscientemente los mecanismos lingüísticos –sería la adquisición.

2. Los mecanismos que guían el proceso para resolver un problema o “acertijo” –sería el aprendizaje.

La **adquisición**, según Krashen (1981: 1-2 y 1982: 10-11), es muy similar al proceso que los niños utilizan para adquirir la lengua materna y las segundas lenguas. Requiere una interacción significativa en la lengua meta, es decir, una comunicación natural en la que los hablantes no estén preocupados por la forma de los enunciados, sino por el mensaje que están transmitiendo y entendiendo. La corrección de errores y la explicación explícita de reglas no es relevante, pero el

¹ La bibliografía que conceptualiza estos términos es amplia. Nosotros nos hemos centrado fundamentalmente en Benítez Pérez (1994b: 9), Cervero y Pichardo Castro (2000: 189-193), Justicia (1995: 11), Martín Martín (1999: 157) y Pérez Basanta (1996: 301).

² La unidad léxica es la secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto (Cervero y Pichardo Castro, 2000: 189-193).

³ Krashen (1981) cita en la bibliografía su artículo (Lawler, J. y L. Selinker, 1971, “On paradoxes, rules, and research in second language learning”, *Language learning*, 21, pp. 27-43). También éste: Corder, S. P., 1967, “The significance of learner's errors”, *International review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170; en el que Corder hace referencia a un trabajo

oyente puede intervenir y modificar los enunciados para ayudar al hablante a hacerse comprender. Se han hecho hipótesis sobre el orden estable en el que se adquieren las estructuras de la lengua. El hablante no necesita tener una conciencia de las reglas gramaticales que posee, y puede autocorregirse basándose en un “sentido” o intuición de gramaticalidad, es decir, habrá estructuras que, como decimos en español coloquial, “le suenan mal o bien” sin que sepa por qué. Otras formas de describir la adquisición son *aprendizaje implícito, informal y natural*.

Por otro lado, el **aprendizaje** es otra forma de desarrollar la competencia en una lengua, y se refiere al conocimiento consciente de la lengua y sus reglas, que permite hablar de éstas. Se cree que el aprendizaje consciente de la lengua mejora con la corrección de los errores y la presentación explícita de reglas gramaticales. La corrección de errores ayuda al estudiante a llegar a la correcta representación mental de la generalización lingüística. No se mantiene un orden invariable en el aprendizaje, aunque los programas llevan implícito que van de lo más simple a lo más complejo, y este orden puede ser diferente del que se sigue en la adquisición.

Hay autores como Carter y McCarthy (1988: 11) que utilizan indistintamente los términos de adquisición y aprendizaje, ya que consideran que la distinción no es útil para sus propósitos:

The terms acquisition and learning are, however, used interchangeably, and issues of the sort raised by Krashen (1981) are not engaged delicately enough here for a distinction to be useful (Carter y McCarthy: 1988, 11)⁴.

Según esta distinción, el aprendizaje del léxico son los procesos artificiales de incorporación de unidades léxicas, controlados por entrenamientos programados (López Morales, 1993: 9). En este sentido, para referirnos al proceso por el que pasan los estudiantes de español deberíamos hablar de aprendizaje (y no de adquisición), ya que nos estamos refiriendo a un aprendizaje consciente y dirigido desde el aula por el profesor. Sin embargo, en el proceso también hay algo de adquisición, y más aún cuando hablamos de incorporación de léxico, cuya práctica se produce muchas veces fuera del aula, de forma automática, natural e inconsciente, y quizá el léxico sea uno de los aspectos de la lengua más exentos de metalenguaje, de reglas, etc. típicas de la enseñanza planificada de la gramática, por ejemplo.

Por último, vamos a comentar brevemente los conceptos de competencia léxica y semántica. Gómez Molina (1997: 71) afirma que la **competencia léxica** incluye el proceso de adquisición, aprendizaje y dominio léxico. Esta competencia se refiere a los conocimientos y destrezas, a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el

no publicado de Lambert en el que éste hacía una distinción entre los conceptos de *adquisición y aprendizaje*.

⁴ Traducción (nuestra): Los términos adquisición y aprendizaje se usan, sin embargo, indistintamente, y los asuntos de ese tipo enunciados por Krashen (1981) no están suficientemente tratados aquí para que la distinción sea útil.

lexicón, y a su accesibilidad (Gómez Molina, 2004a: 491). Implica el conocimiento de los diferentes significados de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, y su funcionamiento en el discurso (Cervero y Pichardo Castro, 2000: 189-193).

Por otra parte, la competencia léxica no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino que es manifestación y condición de la **competencia comunicativa**, con componentes ideológicos, sociales y culturales. Es decir, es algo más que listas exhaustivas de palabras y algo más que una competencia gramatical (Cassany et al., 1998: 379-380). En suma, la competencia léxica es “la capacidad de relacionar formas con significados” y hacer uso adecuado de este conocimiento (Béjoint y Moulin, 1987)⁵, con todo lo que ello conlleva desde el punto de vista de la adecuación pragmática, de estilo, etc.

Diego Marconi en su libro titulado *La competencia léxica* (1997) hace un análisis detallado de esta competencia. A nosotros nos interesa la distinción entre dos aspectos: el referencial y el inferencial. El lado **referencial** de la competencia léxica es “la capacidad de proyectar elementos léxicos en el mundo real” (1997: 81); mientras que el lado **inferencial** es la capacidad de tratar con una red de conexiones entre palabras que “subyace a situaciones como las de inferencia semántica, paráfrasis, definición, recuperación de una palabra a partir de su definición, hallazgo de sinónimos, etc.” (1997: 81). Marconi hace esta diferenciación porque los hablantes nativos no tenemos un conocimiento total de cada una de las palabras que utilizamos, sabemos mucho de algunas, pero muy poco de otras, por lo que estamos constantemente utilizando el lado inferencial para subsanar nuestro desconocimiento. Es decir, que la parte inferencial de la competencia léxica es el conjunto de estrategias que también utiliza un estudiante de una segunda lengua o de una lengua extranjera cuando trata de producir o comprender palabras que desconoce.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa: 2001) dedica el quinto capítulo a las competencias del alumno. Dentro de las competencias comunicativas están las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. La competencia léxica, junto con la competencia gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica forman las competencias lingüísticas. De todas estas, las dos competencias que tienen que ver con el dominio del léxico y del significado de las palabras son la léxica y la semántica. A continuación reproducimos lo que incluye el *Marco común* sobre estas dos competencias lingüísticas.

⁵ Béjoint, H. y A. Moulin, 1987, "The place of the dictionary in an EFL programme". En COWIE. *The dictionary and the language learner*, Tubinga, Niemeyer, 101, citado en Lahuerta y Pujol, 1993: 118.

La **competencia léxica**, entendida de manera más accesible, es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. Se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los **elementos léxicos** incluyen:

1. Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Como fórmulas fijas (exponentes directos de funciones comunicativas –*Buenos días*–; refranes, proverbios; arcaísmos residuales –*Válgame Dios*–), modismos (metáforas lexicalizadas semánticamente opacas –*Estaba en las nubes*–, intensificadores, ponderativos o epítetos –*blanco como la nieve*–, estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados –*Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*–), frases hechas (verbos con régimen preposicional –*convencerse de*–, locuciones prepositivas –*delante de*–) y expresiones compuestas de palabras que se usan habitualmente juntas (*Cometer un crimen/error*).

2. Palabras polisémicas: por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido o un vehículo armado y blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera.

Los **elementos gramaticales** pertenecen a clases cerradas de palabras, como los artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares, conjunciones, etc.

La **competencia semántica** comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno. Y está subdividida en semántica léxica, gramatical y pragmática.

La semántica léxica trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:

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

2. Relaciones semánticas como, por ejemplo: sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, régimen semántico, relaciones de la parte por el todo (metonimia), análisis componencial, equivalencia de traducción.

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

La conclusión a la que llegamos es que la competencia léxica que necesita adquirir un aprendiz de SL/LE incluye tanto una parte lingüística de las unidades léxicas y su funcionamiento en el discurso, como otra extralingüística, que engloba todo lo relacionado con la adecuación estilística, cultural, etc.

1.2. EL LEXICÓN MENTAL Y EL PROCESO DE INCORPORACIÓN LÉXICA

Muchos han sido los investigadores que han tratado de describir la organización del lexicón mental. A la Lingüística Aplicada le interesa especialmente este tema, ya que conocer cómo está organizado el léxico en nuestra mente puede ayudar a la hora de planificar la enseñanza del vocabulario.

Debemos partir de que el lexicón mental es el conjunto de unidades léxicas que un hablante posee y puede reconocer y utilizar en la comunicación (Cervero y Pichardo Castro, 2000: 189-193).

Ya en Gloria Matanzo (1991: 16-21) encontramos un resumen de los modelos de organización que se han propuesto hasta el momento. Baddeley (1983) afirma que el **mapa** de las conexiones del lexicón mental se puede comparar con un mapa de trenes subterráneos, pero no se puede reproducir al igual que éste, pues es imposible observar directamente las conexiones mentales existentes. Otra analogía es la de la **jaula de pájaros** que Platón atribuía a Sócrates, en el diálogo *Teeteto* (1973: 197d), según la cual la mente tenía una especie de gran jaula que estaba vacía cuando nacíamos, pero que se iba llenando de toda clase de pájaros –cada uno representa parte del conocimiento–, unos agrupados en bandadas, otros en pequeños grupos y otros volando solos. Cicerón hablaba de un **tesoro de cosas** y Conan Doyle de un **pequeño ático** vacío que uno va llenando. Scharck (1972) y Miller y Johnson Laird (1976) se basan en la teoría de los **glóbulos atómicos**, según la cual “los primitivos semánticos están formados por un conjunto universal de átomos básicos de significado que se combinan de forma distinta en las diferentes lenguas” (Matanzo Vicens, 1991: 20).

Higueras García (2000: 16) define el lexicón mental como un **almacén** inteligente en el que se encuentran los elementos léxicos interrelacionados de diferentes maneras. Lo compara también con una **base de datos relacional** que el estudiante va completando a lo largo de los años. Utiliza, igual que Lahuerta y Pujol (1996: 121), la metáfora del **ordenador**, pues permite búsquedas rápidas, múltiples referencias cruzadas entre palabras, posibilidades casi sin límites y almacenar gran cantidad de información.

Lahuerta y Pujol (1996:121-122) citan la metáfora de la **biblioteca**⁶ en la que hay una continua actualización, se puede acceder a la misma información de varias maneras y la capacidad de almacenaje es prácticamente ilimitada.

⁶ También Higueras García (2000: 16) menciona esta metáfora.

Para Higuera García (2000: 16) y Lahuerta Galán y Pujol Vila (1996: 121) la metáfora del **diccionario** es muy limitada por el carácter estático del diccionario y por el conocimiento que éste proporciona de las palabras.

Reyes Díaz (2000: 22-23) comenta algunas de las aportaciones de la Psicolingüística al conocimiento del lexicón mental, como son el modelo de rasgos, de prototipos y de redes semánticas. Rips, Shoben y Smith (1974) propusieron el modelo de **rasgos**, según el cual “cada palabra lleva asociada en el lexicón mental una serie de rasgos definitorios, imprescindibles, y otra de rasgos característicos que no son necesarios”⁷. Los rasgos definitorios de *pájaro* son ‘con alas’ y ‘con pico’; los característicos ‘puede volar’ y ‘hacer nido’. Rosch (1973) propuso el modelo de **prototipos**, según el cual “el lexicón está constituido por asociaciones de rasgos que definen prototipos”⁸. Por ejemplo, el concepto que tenemos del color *rojo* es la imagen del mejor ejemplo de ese color. La diferencia entre el modelo de rasgos y el de prototipos es que en el primero hay unos rasgos que son más relevantes que otros, y en el segundo se considera que un modelo puede ser más representativo que otro. Según la teoría de las **redes semánticas**, “las palabras son nudos unidos por distintos tipos de relaciones, de modo que el significado de una palabra viene dado por el conjunto de relaciones establecidas por su nudo” (Reyes Díaz 2000: 22); el lexicón mental está formado por un conjunto de redes multidimensionales.

Humberto López Morales (1993: 10-15) también revisa los trabajos dedicados a explicar la organización de las palabras en el lexicón mental. Aitchison (1987: 84-101) lo define como una **red** en la que las unidades léxicas están organizadas en campos semánticos y, dentro de éstos, hay unas relaciones más fuertes y otras más débiles; los dos tipos de relaciones que parecen bastante fuertes son las que se establecen entre elementos coordinados (por ejemplo: *banco* y *negro*) y entre solidaridades léxicas (por ejemplo: *cometer un error*).

Aitchison (1987: 102-112 y 240-248) realiza varios estudios en el campo de la L1 y concluye que las palabras se agrupan por clases, y que los nombres, verbos y adjetivos están almacenados en depósitos cercanos, pero cada clase de palabras tiene su propia organización específica. Además, afirma que cierto **ordenamiento fonológico** es imprescindible para llevar a cabo con éxito algunas operaciones, como el reconocimiento que empieza por el análisis de los sonidos que percibimos; por otra parte, ve totalmente necesaria la **organización semántica** por campos, pues la producción comienza con la semántica y la sintaxis.

⁷ Rips, L.J., E.J. Shoben y E.E. Smith, 1974, “Structure and process in semantic memory: a featural model for semantic decisions”, *Psychological Review*, 81, pp. 214-241, citado en Reyes Díaz, 2000: 22.

⁸ Rosch, E., 1973, “Natural categories”, *Cognitive Psychology*, 4, pp. 328-359, citado en Reyes Díaz, 2000: 22.

Batia Laufer (1989)⁹ en el campo de la L2 realiza una prueba en la que trabaja la recepción de textos escritos con estudiantes de inglés de primer año en la Universidad de Haifa (Israel), y concluye que en L1 el lexicón se organiza según principios semánticos, y en L2 según criterios fonológicos. Pero la diferencia que hace Laufer entre L1 y L2 no es acertada, sino que esa diferencia es entre *producción* y *recepción* (López Morales, 1993: 11). En la organización de las unidades léxicas no parece que haya diferencias entre L1 y L2 cuando se trata de *comprender*: hay varias posturas que afirman que hay un orden **fonológico**. Sin embargo, cuando se trata de *producir*, prima la organización **semántica**.

La hipótesis de que las palabras podrían estar **almacenadas por raíces**, con los posibles prefijos añadidos en una lista, sólo parece corroborarse en algunos experimentos muy artificiales. Todo indica que las raíces y los prefijos están unidos en el lexicón mental, al menos en los que éstos van siempre unidos a una raíz y los hablantes no son conscientes de que están ante un prefijo, bien porque no existen otras palabras con el mismo prefijo, bien porque fuera un prefijo en la lengua de la que procede la palabra y los hablantes ya no lo reconozcan como tal, etc.

Algunos estudios empíricos en L1 postulan que el lexicón es como un **listado de prioridades**, en el que las palabras más frecuentes y las que se han adquirido primero, ya que son más fáciles de encontrar, deben estar almacenadas en la parte alta (más accesible) del lexicón. López Morales (1993) afirma que si el lexicón está organizado mediante criterios estadísticos exclusivamente, habría que ver si es la frecuencia (lexemas realizados en el discurso) o más bien la disponibilidad (tiene que ver con el tema de la conversación y los lexemas que activa, que están asociados) la que interviene en la estructuración del depósito léxico.

Jerry Fodor (1983) enunció la **teoría modular** del conocimiento, que dice que ciertos procesos psicológicos son modulares, es decir, que tienen lugar en el propio módulo en el que están encapsulados. Supone que el lexicón mental es un gráfico cuyos módulos son “unidades léxicas que se conectan unas con las otras”¹⁰.

Gairns y Redman (1986: 87-88) afirman que el lexicón mental está muy organizado y es muy eficiente. Si la información estuviera ordenada de forma casual, nos veríamos obligados a escanear el lexicón al azar para recuperar las palabras –esto no es factible si tenemos en cuenta la rapidez con la que tenemos que reconocer y recuperar palabras–. También es extremadamente improbable que las palabras estén organizadas como un diccionario, ya que cuando intentamos

⁹ Laufer, B., 1989, “A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency”. En Nation, P. y R. Carter (eds.), 1989, *Vocabulary acquisition*, volumen especial de *AILA Review-Reveu de L'AILA*, pp. 10-20, citado en López Morales, 1993: 11.

¹⁰ Citado en Matanzo, 1991: 20.

recuperar una palabra no nos equivocamos con la palabra que va después en un diccionario de la lengua:

Our ‘mental lexicon’ is highly organised and efficient. Were storage of information haphazard, we would be forced to scan in a random fashion to retrieve words; this simply is not feasible when one considers the speed at which we need to recognise and recall. Furthermore, it is extremely improbable that we organise words in the brain as a dictionary does. Imagine you were trying to recall the word ‘nozzle’, for instance. It is unlikely that you would retrieve the word ‘noxious’ (which appears next to ‘nozzle’ in the *Longman Dictionary of Contemporary English*) in place of the target word (Gairns y Redman, 1986: 87)¹¹.

Además afirman que varios experimentos prueban –y la mayoría de los investigadores están de acuerdo con sus conclusiones– que las palabras están organizadas en series de redes asociativas:

This seems to provide further evidence that semantically related items are ‘stored together’. Most researches (albeit from varying viewpoints) appear to agree that items are arranged in a series of associative networks (Gairns y Redman, 1986: 88)¹².

Hay además, un conjunto de variables que afectan el almacenaje. En primer lugar, la **frecuencia**. Las palabras de frecuencia más alta son también más fáciles de reconocer y recuperar, igual que las palabras que se han usado recientemente –ésta sería la segunda variable–. Los hablantes nativos adquieren el vocabulario de forma casual, de forma cronológica, generalmente, en un orden predecible de frecuencia y durante muchos años.

Según López Morales la **teoría de la red** se desestimó por tres razones. Primero, porque las pruebas asociativas de vocabulario en las que se pide sólo una palabra como reacción constituyen un caso de actividad bastante artificial. Segundo, porque sólo se consigue una palabra por respuesta, así que se desconocen otras relaciones existentes. Tercero, porque los resultados se alteran en cuanto cambiamos la palabra estímulo por un grupo de palabras (López Morales, 1993: 10-15).

Sin embargo, Lahuerta Galán y Pujol Vila (1993: 121 y 1996: 122) afirman que la imagen más aceptada es que el lexicón mental es una **red** con estas características:

1. Sistema fluido y dinámico: se puede añadir información nueva, modificar la existente y establecer relaciones diferentes.

¹¹ Traducción (nuestra): Nuestro “lexicón mental” está muy organizado y es muy eficiente. Si el almacenamiento de la información fuera casual, nos veríamos obligados a escanear el lexicón al azar para recuperar las palabras; esto simplemente no es factible si consideramos la velocidad a la que necesitamos reconocer y recuperar las palabras. Además, es extremadamente improbable que organicemos las palabras en el cerebro como lo hace un diccionario. Imagine que está intentando recuperar la palabra “nozzle”, por ejemplo. Es improbable que recupere la palabra “noxious” (que aparece después de “nozzle” en el *Longman Dictionary of Contemporary English*) en lugar de la palabra que buscamos.

¹² Traducción (nuestra): Esto parece poner en evidencia que ítems relacionados semánticamente están “almacenados juntos”. La mayoría de los investigadores (aunque con diferentes puntos de vista) parecen estar de acuerdo en que los ítems están ordenados en una serie de redes asociativas.

2. Se basa en un sistema asociativo: las asociaciones pueden ser de diferente tipo: fonéticas, gráficas, semántico-enciclopédicas, categoriales, situacionales, etc.

3. El valor de las unidades reside en las relaciones que tienen con otras unidades.

4. La cantidad y tipo de asociaciones es variable.

5. Las asociaciones pueden estar fijadas por la lengua, por convención o ser personales.

En cualquier caso, todos los autores reconocen que el lexicón mental es algo parecido a un almacén en el que las unidades léxicas están organizadas, ya sean las unidades de la lengua materna o de una segunda lengua. La organización es totalmente necesaria y el buen funcionamiento del lexicón a la hora de producir o de reconocer unidades léxicas es una prueba de su existencia. Probablemente haya más de un criterio de organización, pues la utilización de la lengua incluye procesos diversos como la producción y la percepción: en la primera parece que vamos del concepto al sonido y en la segunda al revés.

En el lexicón mental tiene lugar el **proceso de la incorporación** de nuevas palabras. Marta Baralo (1997: 59-71 y 2001: 165-169), siguiendo la corriente generativa, explica el complejo proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática; la capacidad de crear palabras nuevas y la de interpretar el significado compositivo de palabras morfológicamente complejas que nunca antes hemos oído en nuestra lengua materna. Parece que el hablante nativo tiene un conocimiento intuitivo que le permite llevar a cabo todo el proceso, al que se le denomina **competencia morfoléxica**. En los estudios de aprendizaje de lenguas extranjeras se plantea que los estudiantes también tienen este conocimiento lingüístico, organizado de forma modular, y que formaría parte de la gramática universal. Concluye que “el almacenamiento y la organización del léxico están sujetos a principios universales que garantizan una serie de habilidades comunes a todos los hablantes” (2001: 169), como la de almacenar cadenas de material lingüístico en una representación semántica y fónica, la de hacer conexiones entre sus partes, la de organizar estímulos sensoriales en categorías lingüísticas, y la de conceptualizar la estructura interna de una palabra compleja como un conjunto de relaciones con otras palabras. Es decir, que la adquisición del vocabulario es cualitativamente semejante en lengua materna y segundas lenguas, ya que ambos “cuentan con las mismas instrucciones innatas, intuitivas, implícitas e inconscientes con las que funcionan los hablantes nativos en la construcción del lexicón mental” (2001: 172).

Lahuerta Galán y Pujol Vila (1993: 118-121) explican cuáles son los aspectos psicolingüísticos que explican cómo nos relacionamos con las unidades léxicas. Pasamos por tres estadios:

1. **Comprensión o interpretación:** utilizamos recursos que nos permiten interpretar el mensaje a partir de sus elementos.

2. **Retención:** después de que hemos comprendido e interpretado una unidad léxica, se puede producir su retención. Sólo se retiene lo que se comprende¹³.

3. **Utilización** en nuevos enunciados producidos por el hablante. Sólo se utiliza lo que se ha retenido.

Si no comprendemos una palabra porque no la hemos retenido, hacemos interpretaciones a partir del contexto y del texto anterior y posterior para intentarle dar sentido al mensaje. Por el contrario, si hemos retenido la unidad, el contexto activa el lexicón mental para interpretarla. La producción es un proceso inverso: se activa un valor y se selecciona entre varias posibilidades.

Soledad Martín Martín (1999: 159-160) habla las **fases de procesamiento** por las que pasa cualquier información para incorporarse a nuestra mente, que son tres: entrada, almacenamiento y recuperación de la información, que no son exactamente la mismas que explicaban Lahuerta Galán y Pujol Vila, y que veíamos antes. En el caso del léxico, se ha planteado cuántas unidades léxicas se deben enseñar, y la sugerencia más generalizada es una media de 8 a 12 en una clase de una hora. En cuanto al almacenamiento del léxico, ya vimos las diferentes teorías existentes; en cualquier caso, parece evidente que el lexicón mental está muy organizado y es eficiente. Sin embargo, el proceso de recuperación muchas veces no funciona y no podemos recordar palabras: bien sea porque la información que no se activa regularmente cae en desuso (teoría el olvido), bien porque, aunque esa información siga en la memoria, somos incapaces de recuperarla.

Reyes Díaz (2000: 13-14) presenta varios trabajos que hablan de los **factores que facilitan la incorporación léxica**. Según Deighton (1960), las palabras se adquieren de manera gradual a partir de numerosas experiencias con cada una de ellas. Para Craik y Lockhart (1972), Emig (1977) y Slamecka y Graf (1978), hay una estrecha relación entre la profundidad con que el hablante efectúa el análisis de una palabra y su retención: la mayor profundidad analítica aumenta la posibilidad de retención de las palabras nuevas. Werner y Kaplan (1952) comprobaron que la contextualización favorece la comprensión y la incorporación de vocabulario: se facilita el proceso de aprendizaje cuando se genera un texto en el que se incluye la palabra que se pretende incorporar. Estudios de Neurolingüística afirman que cuantas más conexiones haya entre los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho, tanto mayor será la capacidad para expresarse y

¹³ Es lo que relacionamos en el ámbito de las segundas lenguas como *input* comprensible.

dominar el lenguaje. Y todo el aprendizaje, en general, se ve favorecido por la distensión y la relajación.

Hulstijn y Laufer (2001) critican la hipótesis de la profundidad de procesamiento de Craik y Lockhart, ya que es difícil definir qué constituye *un nivel de procesamiento* y cómo sabemos que un nivel es *más profundo* que otro. También afirman que es difícil dar una definición operativa y que no sea ambigua para términos como “especificidad de codificación” (*encoding specificity*), “grado de elaboración” (*degree of elaboration*), “esfuerzo cognitivo” (*cognitive effort*), “grado de riqueza” (*degree of richness*), etc. Entre los investigadores que han elaborado estos conceptos hay acuerdo en que la retención de nueva información depende de la cantidad y la calidad de la atención que prestemos a los diferentes aspectos de la palabra. Este proceso se denomina generalmente “elaboración” cuantitativa y cualitativa. Según estas teorías, si un estudiante presta atención a la pronunciación, ortografía, categoría gramatical, etc., es más probable que incorpore la palabra que si sólo presta atención a alguno de estos aspectos. Y esto habría que aplicarlo al aprendizaje consciente (*intentional learning*) y al accidental (*incidental learning*)¹⁴.

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

El problema de la hipótesis de la profundidad de análisis es que es difícil formalizarla y hacerla operativa, ya que no hay criterios definitivos con los que se puedan graduar las actividades. Por eso, Hulstijn y Laufer (2001: 539-558), tras esta crítica, proponen su hipótesis: *involvement load hypothesis*, que consiste en tres componentes básicos: necesidad, búsqueda y evaluación. La **necesidad** es la dimensión no cognitiva que aporta motivación. Cuando hay un agente externo que impone la tarea se habla de necesidad moderada, y es fuerte cuando el estudiante se la impone a sí mismo. La **búsqueda** es el intento de encontrar el significado de una

¹⁴ El **aprendizaje consciente** (*intentional learning*) de vocabulario se refiere a una actividad encaminada a ese fin. El **aprendizaje accidental** (*incidental learning*) de vocabulario se refiere al aprendizaje de vocabulario que se produce con una actividad cuyo objetivo no era ése (Hulstijn y Laufer, 2001, nota 2).

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

Todas las situaciones comunicativas de la vida real pueden incluir estos componentes de participación. La combinación de los factores con sus grados de prominencia nos da el valor del grado de participación que tiene esa tarea, y cuanto más tenga más fácil será que el estudiante incorpore el nuevo vocabulario a su lexicón mental.

1.3. DOMINIO DEL VOCABULARIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Jack Richards (1985: 176-188) define qué se entiende por *conocer una palabra* y destaca ocho supuestos básicos. El primero es que un hablante nativo adulto amplía su léxico constantemente, mientras que el desarrollo de la sintaxis es mucho menor en la madurez. Conocer una palabra significa:

1. Conocer el grado de probabilidad de que aparezca en la lengua hablada y escrita. De muchas palabras sabemos con qué otras palabras se combinan normalmente.
2. Conocer las limitaciones impuestas por el uso de la palabra de acuerdo con las variaciones de la función y la situación (temporal, social, geográfica...).
3. Conocer el comportamiento sintáctico asociado con la palabra.
4. Conocer las raíces, las derivaciones y las palabras compuestas en las que aparece.
5. Saber qué posición ocupa en una red de asociaciones con otras palabras de la lengua.
6. Conocer su valor semántico (su composición).
7. Conocer muchos de sus diferentes significados (polisemia).

Cassany et al. (1998: 380) afirman que “el dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación”. Conocer una palabra implica tener información de la misma desde seis ámbitos:

1. Pronunciación y ortografía: conocer los sonidos y fonemas; saber reconocerla oralmente y poder pronunciarla. Conocer sus letras, saber descifrarla y escribirla.
2. Morfología: conocer y usar correctamente todas sus formas; conocer su composición y otras palabras relacionadas formalmente con ella.

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

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

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

6. Sociolingüística: conocer su valor dialectal y de registro y usarla de forma adecuada a la situación comunicativa.

Incluso, además, se podría conocer más información que no es imprescindible, como la etimología, usos especiales y populares, equivalencias con otras lenguas, versiones variadas según los usos, etc.

Harmer (1991: 156-158) reduce estos ámbitos a cuatro, y éste es el esquema en el que resume lo que para él es conocer una palabra:

1. Significado:
 - significado en contexto
 - relaciones de sentido
2. Uso de la palabra:
 - metáfora y frases hechas (*idiom*)
 - solidaridad léxica (*collocation*)
 - estilo y registro
3. Información de la palabra:
 - parte del discurso
 - prefijos y sufijos
 - ortografía y pronunciación
4. Gramática de la palabra:
 - nombre: contable, incontable, etc.
 - complementos del verbo, verbos con preposiciones (*phasal verbs*), etc.
 - adjetivos y adverbios: posición, etc.

Marta Higuera García (1996: 114-117 y 2000: 15) incide en que, para un hablante nativo, conocer una palabra es, en definitiva, saber usarla productivamente. Añade algunos aspectos a la información aportada por Cassany et al.:

1. Relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar.
2. Registro y dónde tiene más probabilidades de aparecer: lengua hablada, escrita o ambas.
3. Contenido cultural.
4. Usos metafóricos.

5. Frecuencia de uso.
6. Pertenencia a expresiones institucionalizadas o idiomáticas.
7. Equivalencia en otras lenguas que conozcamos.

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

1. Conocer las relaciones con otras palabras del mismo campo semántico.
2. Diferenciar palabras que por su pronunciación u ortografía son similares.
3. Reconocer y generar palabras por medio del conocimiento de su sufijación.

En una segunda lengua o en una lengua extranjera conocer una palabra significa, según Carter (1987: 187)¹⁵, prácticamente lo mismo que en la L1, pero ahora existe una relación entre dos sistemas lingüísticos y se hace hincapié en el conocimiento pasivo que se tiene de muchas palabras en la L2:

1. Conocer cómo se usa de forma productiva y tener la habilidad de recuperarla para un uso activo, aunque para algunos fines un conocimiento pasivo es suficiente y algunos usuarios conocerán algunas palabras sólo de forma pasiva.
2. Conocer la probabilidad de encontrar una palabra en el contexto oral y escrito, o en ambos.
3. Conocer los entornos sintácticos en los que se puede usar, las formas implícitas y las derivaciones que se pueden hacer.
4. Conocer las relaciones que tiene con otras palabras de la lengua y con palabras relacionadas de la L1.
5. Significa percibir el núcleo de la palabra, sus funciones pragmáticas y discursivas más marcadas, y sus usos estilísticos.
6. Conocer los diferentes significados que tiene asociados y las palabras con las que suele aparecer.
7. Conocer las palabras como partes de expresiones fijas, que deben ser adecuadas a la situación.

Todos los autores coinciden en que conocer una palabra es algo que implica tener información de muy diversa naturaleza; algo muy complejo (Martín Martín, 1999: 158-159 y Harmer, 1991: 178), por tanto, deberíamos ser conscientes de que como hablantes nativos muchas veces no contamos con toda esta información de una palabra y, sin embargo, la utilizamos. Por ejemplo, las palabras que se refieren a objetos concretos, comunes, de la vida cotidiana suelen ser palabras de las que tenemos un conocimiento muy amplio: podemos describir el objeto, explicar para qué se utiliza, de qué está hecho, dónde está normalmente, lo reconocemos inmediatamente, incluso, a veces, podemos hasta dibujarlo. Sin embargo, esto no

¹⁵ Éstos son los mismos supuestos que señala Peña Calvo (2000: 992).

siempre es así: de la mayor parte de las palabras no tenemos un conocimiento tan completo. Así, por ejemplo, una persona puede saber que la palabra *granito* se refiere a un mineral y puede utilizarla en determinados contextos, sin que por ello tenga que saber que es una mezcla de cuarzo, mica y feldespato, o incluso puede tener delante una roca de ese tipo y no reconocerla.

Lahuerta y Pujol (1993: 121-122) en su análisis de lo que es conocer una palabra, que coincide básicamente con Cassany et al., afirma que la información sobre la frecuencia y la connotación sociocultural pertenecen al hablante nativo.

Las **estrategias** utilizadas por los aprendices cuando deben enfrentarse a vocabulario nuevo son diferentes dependiendo de múltiples factores. En primer lugar, existen varios estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinésico, etc.) que condicionan las preferencias del estudiante; además, influye el modelo escolar, el contexto en el que aparecen las nuevas palabras, la dinámica de la clase, etc. Todo ello hace que los aprendices empleen una estrategia u otra dependiendo de sus necesidades.

En general, las estrategias que implican directamente la lengua meta, es decir, requieren un procesamiento mental de la misma, son las **estrategias directas** (Oxford, 1990: 37-51) y son de tres tipos:

Las de **memoria**, cuya función es ayudar al aprendiz a almacenar y a recuperar la información, son cuatro:

1. Crear vínculos mentales: agrupar, asociar, colocar nuevas palabras en contexto.
2. Aplicar imágenes y sonidos: utilizar imágenes, palabras clave, mapas semánticos y representar los sonidos en la memoria.
3. Repasar bien, de forma ordenada.
4. Utilizar acción: respuesta física, usando técnicas mecánicas.

Las estrategias **cognitivas** permiten al aprendiz entender y producir la lengua nueva. Son cuatro:

1. Practicar: repetir, practicar con el sistema de sonidos y escritura, combinar elementos y practicar en contextos naturales.
2. Recibir y enviar mensajes: comprender rápido la idea y usar técnicas para recibir y enviar la información.
3. Analizar y razonar: razonar de forma deductiva, analizar expresiones, analizar de forma contrastiva (entre varias lenguas), traducir y transferir.

4. Crear una estructura para el *input* y el *output*: tomar notas, resumir y destacar información.

Las estrategias de **compensación** hacen posible que el estudiante use la lengua a pesar de sus grandes vacíos de conocimiento. Son dos:

1. Adivinar de forma inteligente: usar las “pistas” lingüísticas y de cualquier otro tipo.

2. Superar las limitaciones que tengan al hablar y al escribir: cambiar a la lengua materna, pedir ayuda, usar gestos y mímica, evitar la comunicación parcial o totalmente, elegir el tema, aproximarse al mensaje, inventar palabras y usar un circunloquio o un sinónimo.

Cassany et al. (1998: 384-385) citan algunas estrategias para favorecer la adquisición y la consolidación de palabras nuevas:

1. Escribir una palabra.
2. Escribirla junto a su traducción.
3. Escribir su definición.
4. Relacionarla con otras palabras (por la forma o el contenido).
5. Asociar su sonido al de otras palabras.
6. Repetirla mentalmente.
7. Pensar en un contexto en el que utilizarla.
8. Asociarla con un sinónimo o con un antónimo.
9. Formarse una imagen mental de la palabra o del objeto.
10. Hacer un dibujo o un signo gráfico.

Marjana Sifrar Kalan (2001: 907) realizó un trabajo con estudiantes eslovenos en el que indagó en las posibles estrategias que utilizaban para aprender y memorizar vocabulario. La mayoría se corresponden con las enumeradas por Cassany et al. que hemos visto antes, pero podemos añadir las siguientes:

1. Usar el diccionario.
2. Construir frases con nuevas palabras (construcción).

3. Repetir la palabra junto con su traducción a la L1 y luego ser examinados oralmente por otra persona (retroalimentación).

McCarthy (1990: 124-127) hace referencia a un trabajo de Ahmed Medani¹⁶ que lleva a cabo un estudio de las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes árabes de inglés *buenos* y otros que rendían por debajo de sus posibilidades. Descubre diferencias considerables entre los dos grupos de estudiantes, y presenta una tabla en la que recoge una serie de estrategias junto con la incidencia que tiene. Esto significa que el investigador hace un análisis de los hábitos y preferencias de los aprendices y no sólo de los *buenos*. Aparecen estrategias nuevas que tienen que ver, sobre todo, con el aspecto de la socialización y la relación con personas que están en la misma situación que lleva aparejado el conocimiento y el aprendizaje de una lengua. La recopilación de estrategias aquí se ha hecho dentro del aula, a diferencia de las que hemos visto hasta ahora, que se referían a estrategias utilizadas por un aprendiz como individuo y no como alguien dentro de un grupo. Estas son algunas de las estrategias utilizadas por los informantes para obtener información sobre palabras que les resultan *difíciles*:

	<i>incidencias (occurrences)</i>
1. Preguntar a los compañeros de clase:	229
2. Adivinar el significado:	215
3. Usar el diccionario:	192
4. Preguntar al profesor:	170
5. Pasar por alto, no tener en cuenta la palabra desconocida:	103
6. Trabajar en grupo:	100
7. Preguntar sobre el significado, solicitando una paráfrasis o un sinónimo en la lengua meta (inglés):	81
8. Pedir una equivalencia en la lengua materna (árabe):	79
9. Pedir una frase que muestre el uso de la palabra:	59

Algunas de estas estrategias son las que se van a utilizar en nuestro experimento, en concreto, los informantes tendrán que trabajar con palabras en español y su correspondiente definición o con un sinónimo –lo van a recibir sin tener que buscarlo en el diccionario, pero organizado alfabéticamente, igual que en un diccionario¹⁷–, también tendrán que construir frases con las nuevas palabras y verán oraciones en las que se usa la palabra estímulo.

¹⁶ Cita este artículo: Medani, A., 1989, "Vocabulary learning strategies of "good" and "poor" learners". En Meara, P. (ed.). *Beyond words*, Londres, CILT, pp. 3-14.

¹⁷ Ver el ANEXO VI.

1.4. LUGAR QUE OCUPA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LAS DIFERENTES METODOLOGÍAS

La enseñanza del vocabulario ha jugado papeles diferentes a lo largo de la historia dependiendo de la propuesta didáctica que se empleara¹⁸. El **enfoque gramática/traducción**, que se utilizó por primera vez para enseñar lenguas modernas en las escuelas públicas de Prusia, al final del siglo XVIII, abogaba por la memorización de listas de palabras y el uso del diccionario bilingüe para realizar traducciones de textos extensos de autores literarios clásicos. La enseñanza del vocabulario se basó en la definición y la etimología durante todo el siglo XIX, y este método siguió dominando el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta principios del XX en Europa y los Estados Unidos.

La crítica a estas técnicas se centra en que el método rechaza la lengua oral y que se utilizan listas de vocabulario arcaico. Hacia 1880, Henry Sweet comienza un movimiento reformista que enfatiza la importancia de la lengua hablada y del entrenamiento fonético. El vocabulario es presentado por su relación con la realidad, y se seleccionaba de acuerdo con los criterios de simplicidad y utilidad.

Hacia finales del siglo XIX se introducen una serie de métodos “naturales”, entre los que destaca el **método directo**, desarrollado por Sauveur en los Estados Unidos y extendido por todo el mundo gracias a las academias de idiomas Berlitz. En este método, el vocabulario utilizado se explicaba con *realia* o por medio de asociaciones de ideas, en el caso del vocabulario abstracto, pero sin utilizar la traducción.

Entre los años 20 y 30 nace el **método de lectura** (*reading method*) en los Estados Unidos, que propone incrementar el léxico a través de la lectura graduada y de la redacción de composiciones libres en las que se deben incluir las palabras aprendidas.

Al mismo tiempo, en Gran Bretaña, se desarrolla el **método situacional**. El vocabulario debía aparecer contextualizado en frases dentro de una situación que se ilustraba con apoyos gráficos –pero los contextos se construían sobre una base gramatical, así que seguía siendo algo artificial–. Crearon el **vocabulario básico** de una lengua, es decir, un conjunto de unas 800-1000 palabras, graduadas según su dificultad para pronunciarlas o escribirlas, y unas oraciones elementales que permitían al estudiante superar la fase inicial de aprendizaje. La aplicación de estas ideas hizo que en los manuales de enseñanza apareciera, al principio de cada unidad, un

¹⁸ Muchos son los autores que analizan este aspecto, entre otros: Nation y Newton (1997: 238-254), Salazar García (1994: 166-188), Sökmen (2002: 237-257), Zimmerman (1997: 5-19), etc.

diálogo o una pequeña historia en la que se incluían los contenidos gramaticales y léxicos que se iban a estudiar –el problema era que los diálogos eran muy artificiales–.

Algunos de los primeros proyectos desarrollados en Gran Bretaña y los Estados Unidos en el campo de los vocabularios básicos para la enseñanza del inglés¹⁹, fueron el de Ogden y Richards, publicado en 1930 y revisado en 1968; y el de Michael West de 1953. El primer proyecto, *Basic english*, tenía dos objetivos, el de crear una provisión de una lengua mínima que se pudiera usar en todo el mundo, y el de diseñar un curso de inglés introductorio, mejorado, para estudiantes extranjeros. Su idea era que, aunque el vocabulario no pudiera incluir todas las palabras de la lengua inglesa, que las que incluyera no fueran algo que no fuera el inglés que se utilizaba normalmente. El vocabulario constaba de 850 palabras, pero de más de 12 400 significados. El proyecto de West, *A general service list of english words*, constaba de 2000 palabras con información semántica, es decir, con información sobre la prominencia de los significados y los usos, y sobre la frecuencia, procedente de un corpus de entre dos y cinco millones de palabras. También utilizaron el criterio de la universalidad de las palabras, su utilidad dependiendo de los temas de conversación en los que se podrían utilizar y en términos del valor de la definición.

El método situacional planteaba la necesidad de enseñar la lengua practicando las estructuras básicas en actividades basadas en situaciones representativas. Se hacía hincapié en la selección, gradación y presentación de las estructuras de la lengua. Y, por primera vez, el vocabulario fue considerado uno de los aspectos más importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras.

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

Durante los cincuenta y sesenta se desarrolla el **enfoque audiolingual**²⁰ –utilizado por primera vez por Charles Fries en el English Language Institute de la Universidad de Michigan–, en el que la práctica oral ocupa un lugar preeminente, junto con el dominio de las estructuras básicas. Sin embargo, el aprendizaje del léxico queda totalmente relegado. Así, los propios

¹⁹ Ver el capítulo que Carter y McCarthy (1988: 117) le dedican a los fundamentos de las listas de palabras y el aprendizaje de palabras para más detalles sobre estos primeros vocabularios básicos.

²⁰ Ver también la consideración de la enseñanza del léxico en el análisis sobre el enfoque audiolingual que hace Joaquín Puche (1990: 7-31).

profesores pensaban que el vocabulario no se podía enseñar de manera sistemática, sino que los estudiantes debían aprender y practicarlo fuera del aula. La técnica que más se utilizaba es la de introducir el vocabulario asociado con esquemas estructurales: en los ejercicios de repetición o *drills*²¹, las unidades léxicas son las variables que deben ser insertadas en las posiciones apropiadas y que pueden conmutarse por otras del mismo paradigma –no debemos olvidar que estas prácticas, generalmente, se podían resolver con éxito aún sin conocer el significado de las oraciones ni del vocabulario–. Las palabras se utilizan para ilustrar los temas de gramática y no como elementos con un valor comunicativo en sí mismos. La importancia que para el enfoque audiolingual tiene la instrucción programada afecta a la enseñanza del léxico, que basaba la secuenciación en la frecuencia estadística de las palabras –de aquí nacen las listas de “vocabulario nuclear”, destinadas a los niveles iniciales–.

Desde finales de los sesenta y principios de los setenta el enfoque audiolingual comienza a ser cuestionado. La Pragmática, la Etnografía del habla y la Lingüística del texto realizaron estudios en los que se hacía referencia a la función social de la lengua y la gramática generativa²² puso en entredicho las tesis conductistas. Todo ello favoreció el cambio.

A partir de mediados de los setenta se implantó el **enfoque nocio-funcional** –primera manifestación del enfoque comunicativo– en la enseñanza del inglés, y el Consejo de Europa elaboró el *Nivel umbral* para varias lenguas europeas, que influyó en la implantación y generalización del **enfoque comunicativo**. Se empezaron a utilizar diversos tipos de actividades comunicativas para incidir en la automatización de contenidos morfosintácticos y léxicos. La enseñanza de la L2 se centra en la comunicación y en el acto de habla, por lo que priman las funciones comunicativas del lenguaje y el léxico, la sintaxis y la pronunciación son medios para conseguir el fin de la comunicación interpersonal o alcanzar la competencia comunicativa. Todos los métodos que siguen el enfoque comunicativo se basan en esta premisa.

En la década de los ochenta surge un amplio número de propuestas didácticas que utilizan la tarea como unidad básica de organización curricular y se engloban bajo el epígrafe de **método de trabajo o enfoque por tareas**²³, que integra el diseño curricular, la metodología y la evaluación en un proceso. Por lo que el sílabus incluye contenidos, instrumentos metodológicos y procesos necesarios para la consecución de los objetivos y, sobre todo, está centrado en el

²¹ Los principios de aprendizaje del enfoque audiolingual eran los de repetición y refuerzo, y un ejemplo de ello son los ejercicios gramaticales mecánicos de repetición o *drills*.

²² Noam Chomsky publica en 1957 *Syntactic structures*, que revoluciona la Lingüística teórica.

²³ La tarea es una forma de trabajo, por lo que no podemos hablar de método. El método, según David Nunan (1989: 2), tiende a presentarse como “una propuesta cerrada, con su propio conjunto de principios y procedimientos

alumno y en sus necesidades. Una de las propuestas didácticas es la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT), en la que el punto de partida de la unidad es un tema de interés –es decir, un área temática, por lo que el componente léxico recibe una gran atención desde el principio–, a partir del cual se especifican los objetivos comunicativos y se programa la tarea final. Existen tareas centradas en el aprendizaje del vocabulario que actúan como tareas posibilitadoras, destinadas a proveer del léxico necesario al estudiante y capacitarlo para la tarea final.

En los noventa aparece el **enfoque léxico**²⁴, a raíz de la publicación del libro *The lexical approach* de Michael Lewis, en 1993, cuya aportación más importante fue resaltar la importancia del vocabulario como algo básico para la comunicación, pero sin que tenga que sustituir a la gramática. La lengua está formada, además de por gramática y vocabulario, por una serie de unidades léxicas complejas (*chunks*) que incluyen palabras y conjuntos de varias palabras (*polywords*), solidaridades léxicas (*collocations*), expresiones fijas y semi-fijas, frases hechas, frases que organizan un texto²⁵... El dominio de estos conjuntos de palabras facilita la producción de la lengua y otorga fluidez al estudiante de una lengua extranjera, ya que a partir del aprendizaje de los mismos pasa a percibir patrones sintácticos y morfológicos.

1.5. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA ENSEÑAR LÉXICO

En primer lugar, antes del cómo enseñar el vocabulario, hay que determinar qué vocabulario hay que enseñar y cuáles son los parámetros a seguir para elegir el que enseñamos en clase, el que se debe incluir en los manuales, etc. Dos conceptos fundamentales son el de frecuencia y el de disponibilidad.

La **frecuencia** es la sumatoria de un conteo efectuado sobre un *corpus* o un conjunto de *corpora*, de lexemas actualizados; la **disponibilidad**²⁶ es el resultado de una prueba asociativa que parte de unos estímulos predeterminados, que logran activar artificialmente unas unidades archivadas en el lexicón mental (López Morales, 1993: 13).

Utilizamos las palabras que tenemos disponibles. Las palabras más frecuentes siempre son las más disponibles, y también las que tienen relación con el tema o pertenecen al contexto

operativos y con la especificación de una serie de tareas de aprendizaje preferidas”. Tampoco es propiamente dicho un enfoque, sólo un plan o unidad de trabajo con un objetivo claro.

²⁴ Ver presentación y aplicaciones del enfoque léxico en Lewis (1993 y 1997). También en Alonso Raya (2003) y Moras (2001).

²⁵ Lewis (1997: 255-260) ofrece ejemplos de todos estos tipos de unidades léxicas complejas. *Polyword* sería, por ejemplo, *on the other hand* (“por otro lado”). *Collocation: rancid butter* (“mantequilla rancia”) o *to dissolve the mixture in water* (“disolver la mezcla en agua”). *Institutionalised utterances: I'll give you a ring* (“Te llamaré”). *Sentence frames and heads: Secondly, ... and finally* (En segundo lugar, ... y finalmente”).

²⁶ Ver también Benítez Pérez, 1994a: 326.

inmediatamente anterior a la producción, pues funciona la memoria a corto plazo (Lahuerta Galán y Pujol Vila: 1996, 128).

El **léxico disponible** sólo se realiza si en la comunicación se satisfacen ciertos requisitos temáticos. Muchas unidades disponibles para un hablante no se actualizan en horas y horas de grabación espontánea, si la conversación no ha girado en torno a un tema que permita su llegada al texto. Ya que es el que un hablante puede utilizar inmediatamente según las necesidades derivadas de la producción lingüística.

El **léxico frecuente** se basa en el número de veces que se repiten los vocablos en la medición o cuantificación de un corpus. Es el léxico más estable en la lengua y estas palabras ocupan los lugares más altos en los diccionarios de frecuencias. El criterio de frecuencia es insuficiente en la elaboración de un léxico fundamental, pues la probabilidad de realización aumenta a medida que el lexema es menos concreto, es decir, está menos condicionado por el tema del discurso (Gómez Molina, 2004b: 793).

El **léxico básico** es el conjunto de vocablos habitualmente utilizados en las situaciones de comunicación, orales y escritas, de la vida cotidiana. Junto con el léxico disponible forma el **léxico fundamental**. El **léxico específico** es el conjunto de vocablos utilizados en situaciones de comunicación, orales y escritas, que implican la transmisión relevante de un campo de experiencias particular. Por ejemplo, está el léxico jurídico, comercial, administrativo, del turismo, etc. (Gómez Molina, 2004b: 794).

El proyecto que puso en práctica el concepto de frecuencia y que revolucionó este campo de investigación fue el corpus informatizado Cobuild de la Universidad de Birmingham, que sirvió para realizar el diccionario de inglés Cobuild (1984) y además, como fuente de vocabulario para elaborar manuales de inglés. Después, otras universidades hicieron proyectos de este tipo, y para el español tenemos varios proyectos; éstos son algunos.

Dos corpus impulsados por la Real Academia Española (RAE), que son el **Corpus de referencia del español actual (CREA)** –banco de datos del español contemporáneo formado por textos, orales y escritos, de diversa procedencia que dan cuenta del uso del español estándar de los últimos años y sus variantes en cada uno de los países en los que se habla, y que cuenta con más de 100 000 registros– y el **Corpus diacrónico del español (CORDE)** –un banco de datos, escritos, de 125 millones de palabras del español procedentes de toda la historia de la lengua, desde sus inicios hasta 1975–, que se pueden consultar online²⁷.

²⁷ <http://www.rae.es>

El corpus **ARTHUS (Archivo de textos hispánicos de la Universidad de Santiago de Compostela)**, que contiene en la actualidad textos pertenecientes a diferentes etapas de la historia del español, ha servido para crear la **Base de Datos Sintácticos del español actual (BDS)**²⁸, en la que se pueden realizar consultas sintácticas.

El **Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo**²⁹, desarrollado por el Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid, es una base de datos sobre un corpus de lengua hablada, que consiste en la transliteración de textos grabados en cintas de audio del registro oral. Tiene en total 1 100 000 palabras transliteradas en soporte informático.

El **Macrocorpus de la Norma Lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico**, realizado por José Antonio Samper Padilla, Clara Eugenia Hernández Cabrera y Magnolia Troya Déniz, y publicado en CDROM por la Universidad de las Palmas en 1998.

Los estudios de disponibilidad léxica son imprescindibles para determinar el léxico disponible de una determinada comunidad de habla; el cual, se podrá utilizar en la elaboración de materiales que pretendan ser fiel reflejo de la realidad lingüística de esa comunidad. Actualmente se está desarrollando un proyecto panhispánico, dirigido y coordinado por Humberto López Morales, cuyo objetivo es elaborar diccionarios de disponibilidad léxica que puedan servir para futuros análisis. El equipo de investigadores de la Universidad de Salamanca ha puesto en funcionamiento una página web donde está toda la información sobre el proyecto y una amplia bibliografía sobre disponibilidad léxica³⁰.

En definitiva, el criterio de selección del vocabulario³¹ que se debería utilizar, y que ya se usa en la elaboración de casi todos los manuales (Martín Martín, 1999: 158), es el de **limitación objetiva corregida** (De Grève y Van Passel, 1971: 117-124), es decir, la limitación es objetiva porque se elige el vocabulario más útil a partir de diccionarios de frecuencias, pero como la alta frecuencia de una palabra no es una garantía absoluta de su utilidad, además tiene en cuenta su eficacia, productividad, factores culturales, el nivel del estudiante y las necesidades del grupo, y la oportunidad o conveniencia de enseñar o no una palabra. La productividad, es decir, la posibilidad de que una palabra pueda utilizarse para nombrar más de una cosa es un principio que se puede explotar fácilmente en la clase de idiomas. Por ejemplo, en inglés una palabra como *book*

²⁸ <http://www.bds.usc.es>

²⁹ <http://www.llf.uam.es/esprincipal.html>

³⁰ <http://www3.usal.es/~dispolex/>

³¹ Hay otros muchos autores que tratan este tema. Por ejemplo, Jeremy Harmer (1991: 154-156) menciona tres principios para seleccionar el vocabulario: frecuencia (*frequency*), cobertura o productividad (*coverage*) y elección (*choice*). Nation y Waring (2002: 17-19) hablan de varios factores: representatividad, frecuencia y rango de ocurrencia, familias de palabras, frases hechas y expresiones, rango de información, entre otros criterios.

(libro) se encuentra en muchas otras: *notebook* (cuaderno), *textbook* (libro de texto), *coursebook* (manual), *workbook* (libro de ejercicios), etc.

De la Rosa Fernández (1997: 344-351) añade como factor para elegir las palabras la importancia del tema al que pertenezcan, y serán los temas los que determinen los apartados de los vocabularios temáticos que propone crear y los textos que acompañen esos vocabularios tratarán del tema en cuestión y contendrán, por tanto, el vocabulario que estamos trabajando.

En el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa: 2001), en el capítulo 6, titulado “El aprendizaje y la enseñanza de la lengua”, también se analiza cómo se debe realizar la selección léxica, pues es algo que deben hacer quienes elaboran materiales de exámenes y manuales. Los responsables del diseño de currículos y programas no están obligados a ello, pero puede que deseen proporcionar orientaciones en aras de la transparencia y la coherencia didáctica. Las opciones son:

1. Elegir palabras y frases clave:

- en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos;

- que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando.

2. Seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas.

3. Elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen.

4. No realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas.

Una vez que hemos visto los criterios para seleccionar el vocabulario, pasamos a la metodología. Marta Higuera García (1996: 118-123) recopila una serie de sugerencias para la enseñanza del léxico:

1. En los primeros niveles lo importante es proporcionar el co-texto de una palabra, es decir, las palabras con las que suele aparecer; más que el contexto.

2. En niveles más altos, se deben presentar las relaciones existentes entre las unidades léxicas y sus capacidades combinatorias. Esto se puede hacer presentando campos léxicos, analizando las unidades del campo semántico de diferentes formas (por semas, por los significados que puede tener una misma unidad léxica, por las posibilidades combinatorias desde el punto de vista sintagmático); practicando las gradaciones semánticas, analizando las relaciones de hiponimia.

3. Se deben realizar actividades para ampliar el conocimiento de las unidades léxicas ya adquiridas; por ejemplo, teniendo en cuenta los contenidos culturales, las frases hechas, etc.

Generalmente, el uso de listas de palabras no se aprueba por ser una forma no natural de aprender vocabulario. Es más, podemos encontrar este tipo de afirmaciones: *If you want to forget something, put it in a list* (Stevick)³² –en español: “Si quieres olvidar algo, ponlo en una lista”. Sin embargo, en los niveles iniciales de aprendizaje las listas de palabras juegan un papel importante, pues es una manera de concentrar gran número de palabras de forma rápida (Meara, 1995). Las listas se pueden sustituir por tarjetas (*flashcards*) u otro sistema que permita organizar el vocabulario, ya que se convierten en algo tedioso a medida que aumenta su longitud.

En cualquier caso, las listas deberían ir acompañadas de actividades que posibilitaran el aprendizaje del vocabulario, porque si no se queda como un conjunto de palabras sin ningún significado basado en el contexto. Una solución es ofrecer un texto que permita al estudiante la exposición al significado en contexto (Critchley, 1998). La **lectura extensiva**³³ es el método por el que los hablantes nativos aprenden la mayor parte de su vocabulario, siempre y cuando comprendan un 95% del texto que están leyendo. Para que esto sea así con estudiantes de lenguas extranjeras se pueden utilizar lecturas graduadas en las que se controlen el número de palabras desconocidas. El uso de este tipo de lecturas tiene sus limitaciones como señala Critchley (1998): la adquisición implícita puede llevar mucho tiempo; el uso de materiales reales a veces es difícil por el alto nivel de comprensión que necesita tener el estudiante; y estos textos suelen incluir palabras de alta frecuencia, ya que están basados en corpus de frecuencia, pero no incluyen la mayoría de las palabras de baja frecuencia que son típicas de los textos auténticos.

³² Citado en Lewis, 1993: 118.

³³ La **lectura extensiva**, por oposición a la lectura intensiva, se realiza con textos extensos y busca la comprensión global; es más “natural” fuera del aula y su objetivo es fomentar el hábito y el placer de leer.

La **lectura intensiva**, por oposición a la extensiva, se realiza con textos breves y busca la comprensión total y pormenorizada; tiene lugar a través de la explotación didáctica de un texto en clase, generalmente, y lo que se busca es desarrollar en el lector una serie de habilidades relacionadas con el sistema de escribir, el reconocimiento de palabras y frases, la gramática y el mensaje del texto. Estas definiciones están elaboradas a partir de los datos que ofrecen Cassany et al. (1998: 201, 206-207).

Entre las técnicas poco recomendables para el aprendizaje de vocabulario, según Virginia F. Allen (1983)³⁴, están:

1. Las pruebas de elección múltiple, que no son muy fiables porque siempre se puede acertar por casualidad y, además, porque es necesario conocer el resto de las palabras que aparecen.

2. Los ejercicios en los que se piden sinónimos o antónimos, ya que se exige una habilidad que no es necesaria para producir y entender una unidad léxica.

3. Las actividades en las que deben definir un término o escribir una frase con él, puesto que tampoco es una habilidad necesaria para producir y entender una palabra y, por otro lado, el ejemplo no siempre permite saber si han entendido la unidad léxica.

En el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa: 2001), en el capítulo 6, se plantea cómo puede llegar el aprendiz a realizar las tareas, las actividades y los procesos y a desarrollar las competencias necesarias para la comunicación; y cuál es la mejor forma de facilitar el proceso en el que se desarrollan las competencias lingüísticas en relación con la gramática, la pronunciación, la ortografía y el vocabulario (apartado 6.4.7.1), que es lo que aquí nos interesa.

Los alumnos pueden o deben desarrollar su vocabulario de las siguientes formas:

1. Mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito.

2. Mediante la búsqueda en diccionarios, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas.

3. Mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.

4. Presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.).

5. Mediante la memorización de listas de palabras, etc. acompañadas de su traducción.

6. Explorando campos semánticos y construyendo “mapas conceptuales”, etc.

7. Enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta.

³⁴ Allen, Virginia, 1983, *Techniques in teaching vocabulary*, Nueva York, OUP, citado en Higuera García, 1996: 123.

8. Explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.).

9. Mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN LA LENGUA MATERNA

Los primeros estudios que se hicieron en el campo del aprendizaje y la adquisición del léxico fueron en lengua materna. Coomber, Ramstad y Sheets (1986) realizaron un experimento con hablantes de inglés para ver qué método de aprendizaje de léxico nuevo era el más económico. Además, en esta publicación (1986: 281-285), presentan sucintamente cuáles fueron sus predecesores en investigaciones de adquisición de léxico³⁵. El número de exposiciones necesarias para que una palabra pase a formar parte del lexicón mental varía dependiendo de la habilidad del estudiante, de su motivación y de la dificultad de la palabra. **Underwood** y **Schulz**, en 1960, afirmaron que el número de exposiciones necesarias iba de diez a veinte. **Craik** y **Lockhart**, entre otros, en 1972, fueron los primeros en ir más allá del número de exposiciones y se centraron en los niveles de procesamiento; así pusieron de manifiesto la relación entre la profundidad de análisis y la retención de las palabras: la retención depende de con cuánto detalle se elabore el material durante la codificación y la práctica, y sí el análisis es más detallado o hay más elaboración se retendrá más cantidad de material verbal. Los niveles altos de procesamiento se asocian con el análisis semántico. Incluso, hay experimentos que avalan la hipótesis de

³⁵ Coomber et al. (1986) citan a una serie de autores, cuyas referencias bibliográficas, por orden de aparición, son éstas:

- UNDERWOOD, B. J. y R. W. SCHULZ, 1960, *Meaningfulness and verbal learning*. Chicago, Lippincott.
- CRAIK, F. I. M. y R. S. LOCKHART, 1972, "Levels of processing: A framework for memory research", *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11, pp. 671-684.
- TULVING, E., 1978, "Relation between encoding specificity and levels of processing". En CERMAK, L. S. y F. I. M. CRAIK (eds.). *Levels of processing in human memory*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, pp. 405-428.
- JACOBY, L. L. y F. I. M. CRAIK, 1979, "Effects of elaboration of processing at encoding and retrieval: Trace distinctiveness and recovery of initial context". En CERMAK, L. S. CRAIK F. I. M. (eds.). *Levels of processing in human memory*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, pp. 1-21.
- GLOVER, J. A., B. S. PLAKE y J. W. ZIMMER, 1982, "Distinctiveness of encoding and memory for learning tasks", *Journal of educational Psychology*, 74, pp. 189-198.
- ROSS, B. H., 1981, "The more, the better? Number of decision as a determinant of memorability", *Memory and cognition*, 9, pp. 23-33.
- SLAMECKA, N. J. y P. GRAF, 1978, "The generation effect: Delineation of a phenomenon", *Journal of experimental Psychology: Human learning and memory*, 4, pp. 592-604.
- DiVESTA F. J. y PEVERLY S. T., 1984, "The effects of encoding variability, processing activity, and rule-examples sequence on the transfer of conceptual rules", *Journal of educational Psychology*, 76, pp. 108-119.
- McDANIEL, M. A., 1984, "The role of elaborative and schema processing in story memory", *Memory and cognition*, 12, pp. 46-51.
- BENTON, S. L., J. A. GLOVER y B. S. PLAKE, 1984, "Employing adjunct aids to facilitate elaboration in writing", *Research in the teaching of English*, 18, pp. 189-200.
- DEIGHTON, L. C., 1960, "Developing vocabulary: A look at the problem", *English journal*, 49, pp. 82-88.
- NITSCH, K. E., 1977, "Structuring decontextualized forms of knowledge", *Dissertation abstracts international*, 38, p. 3935B.
- EMIG, J., 1977, "Writing as a mode of learning", *College Composition and Communication*, 28, pp. 122-128.
- PEPER, R. J. y R. E. MAYER, 1978, "Note-taking as a generative activity", *Journal of educational Psychology*, 70, pp. 514-522.

que se produce una mayor retención a través de un análisis detallado que con un número alto de repeticiones.

Esta hipótesis de Craik y Lockhart ha sido modificada por otros investigadores. **Tulving** (1978) propuso que la recuperación de las palabras dependía no sólo del detenimiento del análisis, sino también de la similitud entre la actividad de codificación y lo que se pidiera en la actividad de recuperar las palabras. La “teoría de las características” (*distinctiveness theory*) de **Jacoby y Craik** (1979) hace hincapié en las características específicas de las actividades de codificación, poniendo más énfasis en lo que el estudiante hace con el material que en la naturaleza del material en sí. Después, algunos investigadores han caracterizado la elaboración en términos de decisiones; así **Glover, Plake y Zimmer** (1982) asociaron una retención superior con la dificultad de la decisión, y **Ross** (1981) sugirió el número de decisiones como un factor determinante para la retención.

Por otro lado, **Slamecka y Graf** (1978) afirmaron que los niveles de procesamiento se explicaban por el efecto de generación, ya que producir conlleva un nivel de procesamiento más profundo que el acto automático de leer un estímulo, incluso si la respuesta producida es errónea.

Estas teorías han tenido su aplicación para tratar de facilitar el proceso de aprendizaje del vocabulario y hay muchas posibilidades que incluyen estrategias que requieren algún tipo de elaboración por parte del estudiante. **DiVesta y Peverly** (1984) describen actividades en términos de aprendizaje activo en oposición a aprendizaje pasivo y señalan que la experiencia previa tiene un papel importante en el aprendizaje activo. **McDaniel** (1984) ha investigado los efectos de la elaboración en la comprensión lectora y **Benton, Glover y Plake** (1984) en la expresión escrita.

En muchos estudios empíricos de elaboración se han utilizado palabras como estímulo. Algunos de los procedimientos utilizados en esos experimentos de laboratorio recuerdan técnicas efectivas de enseñanza de vocabulario, aunque no se han centrado en este aspecto de la enseñanza. **Deighton** (1960) describió el aprendizaje de palabras como aprendizaje de conceptos, sugirió que el estudiante adquiere el significado de las palabras gradualmente, de forma aditiva, con “experiencia” de cada palabra. Los ejemplos podrían verse como una exposición de la construcción del concepto, unas oportunidades para el aprendiz de aplicar la palabra en diferentes situaciones. Cuando ha aprendido la definición, la utilizará en diferentes situaciones para ver si esas situaciones son ejemplos de la palabra. La elaboración en este caso va más allá de la definición a posibles aplicaciones; el aprendiz no puede simplemente copiar la definición, sino que debe aplicarla a situaciones específicas o ejemplos apropiados. Además **Nitsch** (1977) y **DiVesta y Peverly** (1984) descubrieron que los ejemplos estudiados con definiciones producían una retención superior al estudio de definiciones solas.

La composición es otra potencial estrategia de elaboración, sobre todo, desde que **Emig** (1977) propuso la escritura como un medio efectivo de aprendizaje. **Peper y Mayer** (1978) corroboran la idea de Emig con un experimento realizado con estudiantes que toman apuntes en clase y con otros que no lo hacen.

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

Writing serves learning uniquely because writing as process-and-product possesses a cluster of attributes that correspond uniquely to certain powerful learning strategies (Emig, 1977: 122)³⁶.

Los investigadores están de acuerdo en que hay ciertas estrategias que caracterizan el aprendizaje realizado con éxito, y entre ellas están el refuerzo y la retroalimentación o *feedback*. El proceso de escritura se realiza en un ciclo en el que el refuerzo es algo inherente. Además, la escritura integra la mayor parte posible de las funciones del cerebro: los dos hemisferios se ven implicados. Por último, existe una forma única de *feedback*, ya que la información del proceso queda plasmada inmediatamente como parte del producto que ya se ha escrito.

Diez años más tarde, en 1987, **Raimes** (1987: 36-41) publicó un artículo en el que dio respuesta a dos preguntas: *¿Por qué los profesores piden a los estudiantes que escriban?* y *¿por qué los estudiantes de una segunda lengua necesitan escribir?* La primera pregunta se resuelve con seis objetivos pedagógicos: refuerzo, entrenamiento, imitación, comunicación, fluidez y aprendizaje. Al último le dedica un apartado especial, ya que es el único que engloba todos los demás: el estudiante de una segunda lengua necesita:

To learn (1) knowledge of the language; (2) awareness of rhetorical conventions (real use, not just usage; communicative competence, not just grammatical accuracy); (3) perception of their listeners' culture, background, and cultural and academic expectations; and (4) familiarity with the constraints of language processing in the various linguistic modes of speaking, listening, reading, and writing (Raimes, 1987: 40)³⁷.

³⁶ Traducción (nuestra): La escritura posibilita el aprendizaje de forma única porque la escritura como proceso y producto tiene un grupo de atributos que corresponden únicamente a ciertas estrategias de aprendizaje muy potentes.

³⁷ Traducción (nuestra): Adquirir (1) el conocimiento de la lengua; (2) la conciencia de las convenciones retóricas (el uso real, no simplemente la costumbre; la competencia comunicativa, no sólo la corrección gramatical); (3) la percepción de la cultura, el origen, las expectativas culturales y académicas de sus oyentes; y (4) la familiaridad con las limitaciones del procesamiento del lenguaje cuando habla, escucha, lee y escribe.

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

James E. Coomber, David A. Ramstad y Dee Ann R. Sheets llevaron a cabo en 1986 una investigación empírica en el Concordia College, en Moorhead, estado de Minnesota, Estados Unidos, con 134 estudiantes universitarios, de primer año, matriculados en un curso obligatorio de inglés. La participación en este estudio fue uno de los requisitos imprescindibles para aprobar la asignatura. Su objetivo era investigar la efectividad de tres métodos de aprendizaje de vocabulario, que exigen distintos grados de análisis. Para ello hicieron tres grupos de alumnos y trabajaron con cada uno un método diferente:

1. Selección múltiple de definiciones – 43 alumnos.
2. Selección múltiple de ejemplos – 46 alumnos.
3. Responder a una serie de preguntas mediante la redacción de oraciones en las que se incluyera la nueva palabra – 45 alumnos.

Utilizaron como estímulo diez palabras (todas ellas verbos), de seis letras y dos sílabas, inventadas siguiendo los parámetros fonológicos del inglés; y con un significado tomado del diccionario y atribuido al azar³⁸.

Elaboraron dos series de ejercicios (*reinforcement exercises*) para probar cada método. Para el método de definiciones, en cada una de las páginas escribieron la palabra objeto de estudio seguida de cincuenta posibles definiciones, de las que sólo algunas eran válidas. Para el método de ejemplos, hicieron lo mismo, pero con quince opciones. En ambos casos los estudiantes debían escribir la palabra al lado de las definiciones o ejemplos que correspondían a la palabra dada. Para el de redacción de oraciones, incluyeron una pregunta que contenía la palabra en cuestión, y los estudiantes debían contestarla usando la palabra dada en una frase en la que demostraran claramente que conocían su significado, y subrayándola. La diferencia en el número de ítems era para que todos los estudiantes se mantuvieran ocupados durante el tiempo dado, que era el mismo en los tres grupos.

El objetivo de estas actividades era ayudar a los estudiantes a aprender las palabras de las que luego serían examinados en la segunda serie de ejercicios. Esta otra serie (*post-test*) tenía tres partes, en cada una se practicaba con un método, y era para todos los estudiantes igual, pero cambiando el orden de los ejercicios de forma aleatoria³⁹. Los resultados de estos ejercicios fueron los que se computaron.

³⁸ Ver lista de palabras estímulo con sus correspondientes definiciones en el ANEXO I, apartado 1.

³⁹ Ver una muestra de actividad de cada método en el ANEXO I, apartado 2.

Primero, los investigadores leían la lista de palabras con sus definiciones, y luego repartían dos copias de los ejercicios de refuerzo (*Reinforcement exercises*). Solamente durante la realización de la primera serie, los estudiantes podían consultar la hoja de definiciones, y en las dos series, el investigador, después de los 40 segundos dados para responder a cada ítem, leía la definición correcta. Después los estudiantes realizaban el test (*post-test*) para demostrar qué palabras habían aprendido.

La hipótesis fundamental de la que partían estos investigadores era que con cuanto más detenimiento se procesara una palabra y su definición, más fácil sería luego para un estudiante recuperar la definición en un test de memoria. Según estos investigadores, las definiciones son las que menos procesamiento requieren, después irían los ejemplos, y, por último, lo que más requiere es la composición de oraciones:

The investigators hypothesized that the more deeply the words and their definitions were processed, the more successfully students would retrieve those definitions on a memory test. Definitions were deemed to require the least processing while examples would require somewhat more processing. Sentence-composing, clearly a generative activity, would require the most processing [...] (Coomber et al., 1986: 290)⁴⁰.

El método que resultó más económico fue el de redacción de oraciones, luego el de selección de ejemplos y, por último, el de selección de definiciones. De estos tres métodos, la elaboración de oraciones es lo que más análisis necesita, por ello, los resultados avalan las expectativas.

This study supports composing as an effective means of learning specified lexical items, as judged by short-term memory. In both remembering definitions and using words in sentences, sentence-composing participants demonstrated word knowledge superior to that of participants who had practiced with definitions and who presumably were required to process material least deeply. Differences on these measures between sentence-composing and examples participants were marginally significant, with a clear tendency for the superiority of sentence-composing practice over examples practice (Coomber et al., 1986: 290)⁴¹.

⁴⁰ Traducción (nuestra): Los investigadores establecieron la hipótesis de que con cuanta más profundidad se procesaran las palabras y sus definiciones más éxito tendría el estudiante cuando tratara de recuperar esas definiciones en un test de memoria. Se estimó que las definiciones era lo que menos procesamiento necesitaba, mientras que los ejemplos requerían algo más. Redactar oraciones, claramente una actividad generativa, requeriría más procesamiento que ninguno [...].

⁴¹ Traducción (nuestra): Este estudio avala la redacción como un medio efectivo de aprendizaje de ítems léxicos específicos, desde el punto de vista de la memoria a corto plazo. En las actividades de recordar definiciones y en las de utilizar palabras en oraciones, el grupo que ha redactado oraciones demostró un conocimiento de la palabra superior al de los participantes que habían practicado con definiciones y que presumiblemente tuvieron que procesar el material con menor profundidad. Las diferencias de estos datos entre el grupo de redacción de oraciones y de ejemplos fueron poco significativas, con una clara tendencia de superioridad del grupo de redacción de oraciones sobre el de ejemplos.

In the present study, subjects who practiced with examples performed somewhat better, but not markedly better, than did students who practiced with definitions (Coomber et al., 1986: 291)⁴².

Coomber, Ramstad y Sheets llevan a cabo un análisis estadístico de los resultados con el objetivo de comprobar si hay diferencias significativas⁴³. Les interesa conocer los efectos de los ejercicios de entrenamiento. Por ello analizan los resultados obtenidos por cada grupo de estudiantes en las actividades de cada método de los *post-tests*: el análisis de varianza de los resultados de los ejercicios de selección de definiciones revela que no hay diferencias significativas; sin embargo, si se comparan solamente los resultados de los grupos de definiciones y de redacción de oraciones sí que hay diferencias significativas. El análisis de varianza de los resultados de los ejercicios de selección de ejemplos tampoco ofrece diferencias significativas. Sin embargo, la diferencia de los resultados de las actividades de redacción de oraciones sí que es significativa entre los grupos de selección de definiciones y de redacción de oraciones. La diferencia entre los grupos de selección de ejemplos y de composición de oraciones es “marginally significant”, según los propios autores (1986: 289).

En los *post-tests* los estudiantes que practicaron con el método de redacción de oraciones consiguieron los mejores resultados en los ejercicios de los tres métodos, y no sólo en el que se habían entrenado: en el test de definiciones obtuvieron resultados significativamente mejores al resto, y esto indica que, aparentemente, han procesado el material léxico en un nivel cognitivo superior. La conclusión de los investigadores es que la práctica de redacción de oraciones, es decir, la utilización de palabras de forma productiva dentro de la comunicación, posibilita una mejor recuperación posterior de la palabra tanto cuando estamos leyendo como cuando estamos en una conversación, y por tanto, una vida más larga dentro de nuestra memoria a largo plazo. Los informantes que practicaron con los ejercicios de selección de ejemplos obtuvieron resultados ligeramente mejores que los que practicaron con definiciones; la mayor diferencia se da en la actividad de redacción de oraciones.

Las definiciones de las palabras que se utilizaron en esta investigación eran sinónimos, y tradicionalmente se usa este tipo de definición para enseñar vocabulario. Por tanto, los resultados obtenidos sugieren las limitaciones existentes en este método de enseñanza.

Además, los investigadores llevaron a cabo un análisis de la longitud de las oraciones que redactaron todos los estudiantes en los tests finales. La media de palabras por oración fue 9,9 en

⁴² Traducción (nuestra): En este estudio, los sujetos que practicaron con ejemplos lo hicieron algo mejor, pero no significativamente mejor, que los estudiantes que practicaron con definiciones.

⁴³ Ver resultados obtenidos por Coomber et al. en el ANEXO I, apartado 3.

los grupos de definiciones y ejemplos juntos, y 10,5 en el de redacción de oraciones; por lo que la diferencia no es significativa.

En esta investigación no se tuvieron en cuenta variables sociolingüísticas, ni las categorías gramaticales de las palabras, ya que sólo se trabajaron con *verbos*. Tampoco el objetivo era llegar a una conclusión acerca del número de exposiciones necesarias, sólo investigaron la efectividad de los tres métodos.

2.1.2. ADQUISICIÓN DEL LÉXICO EN ESPAÑOL LENGUA MATERNA

2.1.2.1. INVESTIGACIÓN DE G. MATANZO VICENS, PUERTO RICO (1989-1990)

La investigación de Gloria Matanzo Vicens es la primera que se hace en un país de habla española, Puerto Rico, con el objetivo “de establecer la relación que existe entre el método utilizado para aprender el léxico nuevo y su rápida incorporación a la competencia lingüística del hablante” (Matanzo Vicens, 1991: 4)⁴⁴. En definitiva, se trata de buscar el método más eficaz para el aprendizaje de unidades léxicas por parte de los alumnos, y además determinar la cantidad de exposiciones necesarias según el método que se utilice para aprenderlas, la categoría gramatical de las palabras, y según tres variables sociolingüísticas: *sexo*, *procedencia escolar* y *nivel sociocultural*.

La muestra de 68 estudiantes se obtuvo en la Universidad del Sagrado Corazón de San Juan de Puerto Rico; eran alumnos matriculados en el Curso Básico de Español (2.º semestre del curso académico 1989-1990).

Las hipótesis de Matanzo Vicens eran las siguientes:

1. Existe relación asociativa entre el método utilizado para lograr el aprendizaje del léxico nuevo y la incorporación del mismo a la competencia lingüística del estudiante.
2. Es posible probar la mayor efectividad de un método sobre otros para lograr un rápido aprendizaje del vocabulario.
3. Existe relación asociativa entre las categorías gramaticales y el aprendizaje del léxico nuevo.
4. Existe relación asociativa entre la variable “sexo” y el aprendizaje del vocabulario nuevo.

⁴⁴ La investigación es la tesis doctoral de Gloria Matanzo Vicens; fue defendida en 1991 en la Universidad de Puerto Rico. Se titula «Vocabulario y enseñanza: estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños». En 1996, en el número 6 de *REALE*, publicó un artículo que resume la tesis doctoral y expone los resultados obtenidos (ver bibliografía).

5. Existe relación asociativa entre la variable “procedencia escolar” (pública, privada o ambas) de los estudiantes y el aprendizaje del léxico.
6. Existe relación asociativa entre la variable “nivel sociocultural” de los estudiantes y el aprendizaje del vocabulario nuevo (Matanzo Vicens, 1991: 12-13).

Gloria Matanzo elaboró una lista de cincuenta palabras de seis grafemas: treinta existentes (*densar, dúctil, filial, gestar, lacrar, mentón, rapaz, talión, tropel*, etc.) y veinte inventadas⁴⁵ –bisílabas, doce agudas y ocho llanas, y sin acento ortográfico: diez sustantivos, cuatro verbos, cinco adjetivos y un adverbio–, a las que se les añadieron significados extraídos al azar del *Diccionario de la Real Academia Española*.

Había veinte pruebas para cada uno de los tres grupos. El grupo que trabajó con ejemplos tenía que realizar veinte ejercicios de selección múltiple: primero aparecía la palabra que debía aprender seguida de cuatro ejemplos, de los cuales debía elegir el que fuera equivalente semánticamente. Al grupo que trabajó con definiciones se le presentaba la palabra que tenía que aprender y cuatro definiciones, para que eligiera la correcta. Los veinte ejercicios del grupo que trabajó con oraciones consistían en veinte preguntas, en las que se incluía la palabra estímulo, a las que los estudiantes tenían que responder con una oración completa y usando dicha palabra, de modo que demostraran que conocían su significado.

El procedimiento del experimento era repartir el diccionario con las palabras, leerlas en voz alta, junto con sus definiciones; después se recogían los diccionarios y se distribuían las pruebas. Para realizar los tests de selección de ejemplos y de definiciones, los estudiantes tenían 45 segundos por ítem (14 minutos en total), y los de redacción de oraciones 60 segundos por ítem (20 minutos en total). Repitieron las pruebas hasta que contestaron correctamente tres veces consecutivas las veinte preguntas de selección múltiple, en las actividades de ejemplos y definiciones, y las preguntas abiertas, en el caso de las actividades de redacción de oraciones. Después hicieron una prueba de corroboración, que consistía en responder a las preguntas de los otros dos grupos.

Si comparamos este experimento con el de Coomber et al., vemos que ellos trabajaban con diez palabras inventadas y todas ellas eran palabras estímulo. Sin embargo, Matanzo trabaja con cincuenta, de las que treinta existen y veinte son las palabras estímulo. El número total es mayor en este caso. Matanzo sólo hace una serie de ejercicios, mientras que Coomber et al. hacen dos: una primera serie de entrenamiento, con dos partes, y luego otra en la que se computan los resultados. En la primera todos los grupos cuentan con el mismo tiempo y en la segunda el grupo

⁴⁵ Ver lista de palabras estímulo y muestra de actividades en el ANEXO II, apartados 1 y 2.

de oraciones tiene el doble que sus compañeros. Matanzo también da más tiempo a este último grupo. En la investigación estadounidense, en la primera serie de ejercicios, los alumnos pueden consultar el diccionario y, en todas las pruebas, el investigador lee la definición correcta después del tiempo dado para contestar cada ítem. Por el contrario, en el experimento de Puerto Rico los estudiantes no pueden consultar el diccionario en ningún momento ni escuchan la definición correcta. Gloria Matanzo después de que un estudiante realizara todas las actividades con éxito tres veces consecutivas realizaba una prueba de corroboración, cosa que no hacían Coomber et al., ya que no establecieron ningún parámetro que determinara cuando un informante había aprendido una palabra, pues ellos no hablan en ningún momento del número de exposiciones ni de los requisitos que suponen que un estudiante ha incorporado una palabra a su lexicón mental.

El resultado del experimento de Gloria Matanzo fue un promedio de 10,4 exposiciones, que coincide con investigaciones anteriores. Por una parte, las conclusiones de Underwood y Schulz fueron que el número de exposiciones necesarias estaba entre 10 y 20. Por otra, se confirma la hipótesis de J. Emig de que el método más adecuado para aprender el vocabulario nuevo es el de redacción de oraciones; que es la misma conclusión a la que llegaron Coomber, Ramstad y Sheets –si bien sus resultados no hacen referencia al número concreto de exposiciones necesarias, por lo que no se pueden comparar desde el punto de vista cuantitativo–. Después del método de redacción de oraciones –en el que en el experimento de Matanzo se obtuvo una media de 8,5 exposiciones–, el más económico fue el de selección de definiciones, con una media de 10,7 exposiciones; y, por último, el de selección de ejemplos, con una media de 12 exposiciones. El orden de los dos últimos métodos se ha invertido en relación con los resultados que obtuvieron Coomber et al.: en su investigación, después del método de redacción de oraciones iba el de selección de ejemplos y, por último, el de selección de definiciones.

Sin embargo, una mala interpretación de las palabras de estos investigadores ha hecho que se repita en varias ocasiones una información inexacta sobre el orden de los métodos, de más a menos económico:

Los resultados generales de la presente investigación coinciden con los de la de Coomber, Ramstad y Sheets, ya que después de analizar sus datos estos investigadores concluyeron que el método más efectivo para aprender el vocabulario nuevo es el de redacción de oraciones, seguido por el de definiciones y el de ejemplos⁴⁶ que no mostraron diferencia significativa entre ellos (Matanzo Vicens, 1991: 82).

Los resultados generales de esta investigación coinciden con los de la de Coomber, Ramstad y Sheets, ya que estos investigadores concluyeron que el método más efectivo para aprender el vocabulario nuevo es el de redacción de oraciones, seguido por el de

⁴⁶ En realidad, aquí no se afirma que ése sea el orden de métodos, desde el más eficaz al menos eficaz, pero la autora lo deja claro en la siguiente cita.

definiciones y el de ejemplos, que no mostraron diferencias significativas entre ellos (Matanzo Vicens, 1996: 75).

Como puede observarse, nuestros resultados son paralelos a los obtenidos en la investigación anglosajona. Según hemos señalado ya en otros apartados de nuestro estudio, también la investigación pionera en el mundo hispánico, la de Puerto Rico, arrojó los mismos resultados [...]. Si tenemos en cuenta los resultados de las investigaciones anteriores, hemos de considerar que el método de oraciones es, evidentemente, el más eficaz; el método de selección de definiciones en los tres trabajos aventaja, aunque ligeramente, al de ejemplos en el proceso de aprendizaje del léxico desconocido (Reyes Díaz, 2000: 87).

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

Coomber, Ramstad y Sheets en varias ocasiones afirman que después del método de oraciones, el más eficaz fue el de selección de ejemplos y, por último, el de selección de definiciones:

Definitions were deemed to require the least processing while examples would require somewhat more processing. Sentence-composing, clearly a generative activity, would require the most processing [...]. The results of the study supported the expectations (Coomber et al., 1986: 290)⁴⁷.

In the present study, subjects who practiced with examples performed somewhat better, but not markedly better, than did students who practiced with definitions (Coomber et al., 1986: 291)⁴⁸.

Finalmente, Gloria Matanzo afirma que las variables sociales (*sexo, procedencia escolar, nivel sociocultural*) no influyen en el aprendizaje del léxico: las variables aparecen neutralizadas o muy cerca de la neutralización. Con respecto a las categorías gramaticales, se aprenden antes las nominales, es decir, *sustantivo* y *adjetivo*, que las verbales (*verbo* y *adverbio*); pero la diferencia no es significativa, por tanto, la *categoría gramatical* tampoco es un factor importante en el aprendizaje de vocabulario nuevo⁴⁹. Por todo ello, se han confirmado la primera y segunda hipótesis, pero no la tercera, cuarta, quinta y sexta.

Matanzo no aporta los datos correspondientes a los resultados del número de exposiciones de las categorías gramaticales en las pruebas en las que se ha practicado con cada uno de los métodos, por lo que no sabemos si en alguno de éstos la diferencia entre el

⁴⁷ Traducción (nuestra): Se estimó que las definiciones era lo que menos procesamiento necesitaba, mientras que los ejemplos requerían algo más. Redactar oraciones, claramente una actividad generativa, requeriría más procesamiento que ninguno; [...]. Los resultados del estudio apoyaron las expectativas.

⁴⁸ Traducción (nuestra): En este estudio, los sujetos que practicaron con ejemplos lo hicieron algo mejor, pero no significativamente mejor, que los estudiantes que practicaron con definiciones.

⁴⁹ Ver resultados obtenidos por Gloria Matanzo Vicens en el ANEXO II, apartado 4.

aprendizaje de *nombres, adjetivos, adverbios y verbos* es significativa cuando se trata de aprender léxico por medio de definiciones, ejemplos o redactando oraciones, es decir, en relación con la variable *método*.

2.1.2.2. INVESTIGACIÓN DE M.^aJ. REYES DÍAZ, LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (1992-1993)

M.^aJosefa Reyes Díaz sigue las pautas metodológicas y las variables de la investigación de Gloria Matanzo Vicens, excepto la variable *procedencia escolar*, que no la considera porque todos sus informantes habían estudiado en centros públicos; además, añade la variable *curso* con el fin de ver si influye el nivel educativo en la incorporación de léxico nuevo⁵⁰. Los informantes del Curso de Orientación Universitaria (COU), con una media de 17 años, están en un curso equivalente al de los del experimento de Puerto Rico; y es que precisamente su objetivo es contrastar sus resultados con los obtenidos en Puerto Rico para ver si éstos se confirman en otro ámbito dialectal. Los otros dos cursos son: 1.º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), en el que los estudiantes tienen una media de 14 años, y 7.º de Educación General Básica (EGB), en el que tienen una media de 12 años. En total, se trabajó con una muestra de 254 alumnos del Colegio de Prácticas y del I.B. Isabel de España. Los informantes de COU fueron 91.

Las hipótesis de Reyes Díaz fueron las siguientes:

1. Existe relación asociativa entre el método empleado y la incorporación del léxico nuevo.
2. El método de mayor rendimiento para aprender el vocabulario no disponible es el de oraciones. Menos eficaces son el de definiciones y el de ejemplos.
3. No existe relación entre el método empleado y la incorporación de las diferentes categorías gramaticales.
4. Las categorías sustantiva y adjetiva son las que requieren la menor cantidad de exposiciones, mientras que el adverbio y el verbo exigen promedios superiores.
5. Hay una relación asociativa entre la variable curso escolar y la incorporación de las nuevas unidades léxicas a la competencia lingüística.
6. No hay relación asociativa entre la variable sexo y el aprendizaje del vocabulario nuevo.
7. La variable nivel sociocultural no influye en el aprendizaje de las lexías nuevas (Reyes Díaz, 2000: 17-18).

⁵⁰ La investigación es la tesis doctoral de M.^a Josefa Reyes Díaz: «Enriquecimiento de la competencia léxica. Análisis estadístico», de 1995. El servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria publicó en el año 2000 un resumen de la tesis; al texto completo se puede acceder a través de la intranet de la biblioteca de la Universidad de las Palmas (www.ulpgc.es). También hay publicados varios artículos sobre determinados aspectos de la investigación (ver bibliografía).

Reyes Díaz utiliza el corpus de Matanzo, pero modifica ligeramente la redacción de algunas definiciones para facilitar la comprensión de las mismas; además, reduce el número de palabras a treinta (veinte inventadas y diez del *DRAE*) en las pruebas de los grupos de 12 y 14 años, para “evitar la dispersión de la atención de los escolares y lograr que se centraran más en los vocablos que debían aprender” (Reyes Díaz, 2000: 42).

El procedimiento consistió en, primero, repartir el diccionario a los alumnos y leer las palabras junto con las definiciones en voz alta (a partir de febrero, se hizo una lectura en silencio para respetar el ritmo de lectura de cada informante). Después, se recogían los diccionarios y se distribuían las pruebas. El orden de los ejercicios se alternaba en cada prueba.

El tiempo empleado fue, en COU, 15 minutos los grupos de ejercicios de selección de definiciones y ejemplos, y 20 minutos los de redacción de oraciones; y en 1.º de BUP y 7.º de EGB, 20 minutos (definiciones y ejemplos) y 30 minutos (oraciones). Es decir, en el caso de COU, igual que en el experimento realizado en Puerto Rico, tenían 45 segundos por ítem en los ejercicios de selección de definiciones y ejemplos; y 60 segundos, en los de redacción de oraciones (Reyes Díaz, 1998: 173); en 1.º de BUP y 7.º de EGB, 60 segundos por ítem en las actividades de selección de ejemplos y definiciones, y 90 segundos en las de redacción de oraciones.

Las pruebas se repitieron hasta que los estudiantes contestaron correctamente tres veces consecutivas las veinte preguntas; después se hizo una prueba de corroboración, que eran las actividades de los otros grupos, una de cada.

Tras realizar los cálculos, Reyes Díaz confirma todas las hipótesis, excepto la sexta y, a medias, la cuarta. El método de redacción de oraciones es el más económico, luego el de selección de definiciones y, por último, el de selección de ejemplos. Los resultados generales, teniendo en cuenta los tres cursos, fueron 6,2 exposiciones con el método de redacción de oraciones, 8,7 exposiciones con el de selección de definiciones, y 9,2 con el de selección de ejemplos. Los resultados obtenidos en COU fueron 4,3 exposiciones con el método de oraciones, 4,6 con el de definiciones y 5,8 con el de ejemplos⁵¹.

La variable *sexo* es significativa, a diferencia de los resultados obtenidos en Puerto Rico⁵². En ambos experimentos los informantes de sexo masculino necesitaron más exposiciones que los del femenino. Si cotejamos los resultados de los tres cursos, vemos que la distancia entre masculino y femenino va siendo progresivamente menor a medida que los informantes cumplen

⁵¹ Ver resultados obtenidos por M.ª Josefa Reyes Díaz en el ANEXO III.

⁵² Nótese que los resultados de Reyes Díaz son los globales, es decir, los de los tres grupos juntos (COU, 1.º de BUP y 7.º de EGB). Si comparamos los resultados de Puerto Rico con los de los informantes de su misma edad de Las

años y avanzan en el sistema educativo: 2,2 es la diferencia entre los resultados obtenidos en 7.º de EGB, 1,5 en 1.º de BUP y 0,1 en COU. Con respecto a las categorías gramaticales, el *nombre* y el *adjetivo* requieren menos exposiciones; por el contrario, el *verbo* requiere mayor número de exposiciones, y la diferencia con el resto de las categorías gramaticales sí que es significativa.

Es importante destacar que la nueva variable que incorpora Reyes Díaz, es decir, *curso escolar* y, por tanto, la edad, determina claramente el aprendizaje del léxico: la diferencia significativa es la que hay entre COU y los otros dos niveles educativos (1.º de BUP y 7.º de EGB), y es el alumno de COU el que tiene mayor capacidad para aprender vocabulario.

La diferencia de edad que separa a los escolares de séptimo de los de primero no es relevante para el aprendizaje en cuestión; sin embargo, sí es destacable la drástica reducción de cantidades medias de exposiciones en COU con respecto a 1.º de BUP, con tan sólo una diferencia de edad de tres años. Los resultados parecen indicar que los alumnos de COU han desarrollado cierta capacidad analítica que les permite incorporar el léxico con más rapidez que los escolares de menor edad (Reyes Díaz, 2000: 71).

Un dato que no puede pasar inadvertido es la gran diferencia existente entre el número medio de exposiciones de Puerto Rico, que era 10,4, y el obtenido en el grupo de COU en Las Palmas, que fue 4,8 exposiciones. La cifra de Puerto Rico se acerca más a la obtenida en Las Palmas en los estudiantes de 1.º de BUP: 9,8 exposiciones.

2.2. ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN SEGUNDA LENGUA / LENGUA EXTRANJERA

2.2.1. INVESTIGACIONES DE J. H. HULSTIJN Y B. LAUFER

Estas investigaciones se han desarrollado en Israel y Holanda con estudiantes de inglés como lengua extranjera. El primer estudio (Hulstijn y Laufer, 2001) consistió en comparar la efectividad de tres métodos en la incorporación de nuevas unidades léxicas al lexicón mental. Los métodos no son los mismos que los que utilizaron los investigadores que hemos visto hasta ahora, sólo uno coincide, y se eligieron según la hipótesis de la participación o compromiso de estos autores que hemos comentado antes (*involvement load hypothesis*).

El objetivo era investigar el efecto de la participación (*involvement load*) en la retención de diez palabras o expresiones inglesas de baja frecuencia⁵³ en estudiantes jóvenes adultos de Israel y Holanda, en un contexto de aprendizaje accidental. Se quería comprobar si las tareas con mayor participación eran más efectivas para la retención de vocabulario que las tareas donde la participación era menor. Los informantes eran estudiantes universitarios de inglés como lengua

Palmas, es decir, los de COU, vemos que la variable sexo no es significativa en ninguno de los dos experimentos, y además, en Las Palmas son ellos los que, por una décima, necesitan menos exposiciones.

⁵³ Ver lista de palabras estímulo en el ANEXO IV, apartado 1.

extranjera, de nivel avanzado, distribuidos en seis grupos: tres en cada país. Empezaron 97 informantes en Holanda y 128 en Israel, pero finalmente quedaron 87 y 99, respectivamente.

Un grupo tenía que hacer una comprensión lectora: debían leer un texto con las diez palabras estímulo en negrita y explicadas en el margen y contestar a diez preguntas de elección múltiple sobre el texto. El nivel de participación según la escala establecida por los investigadores era uno –procedente de una necesidad moderada–. El segundo grupo recibía el mismo texto y las mismas preguntas de comprensión lectora que el grupo anterior, pero se habían suprimido del texto las diez palabras estímulo. Se les entregaba la lista de las diez palabras más otras cinco que no aparecían en el texto, todas con su traducción a la L1 y una explicación en la L2. Las tareas eran leer el texto, completar los huecos y contestar las preguntas. El nivel de participación era dos –procedente de una necesidad y una evaluación moderada–. El tercer grupo tenía que escribir una carta al editor de un periódico y se le pedía que utilizara las diez palabras estímulo en el orden que quisiera. Se le daba una lista con las palabras, con una definición en la L2, un ejemplo y la traducción a la L1. El nivel de participación era tres –procedente de una moderada necesidad y una fuerte evaluación, ya que las palabras se usan en un contexto original–.

Las hipótesis eran que la retención más alta se daría en el grupo que tenía la tarea de composición, luego en el de la actividad de comprensión y el ejercicio de completar o rellenar huecos, y finalmente en el de la comprensión lectora –de acuerdo con los niveles de participación–.

Las actividades se hicieron durante el tiempo de clase normal y los profesores desconocían el propósito del experimento. A los estudiantes tampoco se les presentó como una actividad de aprendizaje de vocabulario. La duración fue para el primer grupo 40-50 minutos, para el segundo 50-55 y para el tercero 70-80 minutos aproximadamente. Después de que los estudiantes completaran la actividad, se recogieron los materiales y se les entregó una lista con las diez palabras estímulo, para que pusieran un equivalente en su lengua materna o las explicaran en inglés, y también se les preguntaba si conocían la palabra antes de hacer esta actividad. Finalmente se recogían los tests. Dos semanas después en Israel y una en Holanda, se repitió el mismo test.

La puntuación de los tests se hizo de la siguiente manera: cada respuesta correcta recibía un punto; las palabras sin traducir, con una traducción errónea o conocidas previamente puntuaban cero, y las respuestas que se aproximaban a la respuesta correcta sin serlo totalmente, medio punto.

Los resultados⁵⁴ fueron los esperados, tanto en Israel como en Holanda. Tras aplicar una serie de análisis estadísticos, los investigadores afirman que en los dos sitios la actividad de composición dio las puntuaciones más altas. Los resultados de Israel, pero no los de Holanda, corroboran la segunda parte de la hipótesis, es decir, que la tarea de comprensión lectora y el ejercicio de completar es más efectiva que sólo la de comprensión, ya que en Holanda los resultados de los grupos segundo y tercero no fueron significativamente diferentes.

The results of the Hebrew-English experiment fully support the hypothesis that words that are processed with higher involvement load will be retained better than words that are processed with lower involvement load. The results of the Dutch-English experiment partially support the involvement hypothesis in that Task 3 yielded higher retention than Tasks 1 and 2 but that Task 2 did not produce retention significantly higher than Task 1 (Hulstijn y Laufer, 2001: 552)⁵⁵.

Batia Laufer (2001) recoge en un artículo una serie de experimentos que se realizaron también en Israel, con estudiantes de escuela secundaria y universitarios, en los que se compara la efectividad de la lectura y de actividades centradas en la palabra en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se dice que la lectura es la mayor fuente de ampliación de vocabulario en la lengua materna, pero la autora se pregunta si ocurre lo mismo en una L2. Éstos son los cuatro estudios que presenta.

En el primero, se comparó la lectura con escribir oraciones. El primer grupo recibía un texto con las palabras que debía aprender explicadas en el margen, y el segundo recibía una lista de palabras, con una explicación del significado y la traducción, para que escribiera una oración con cada una de ellas.

En el segundo, se comparó la lectura con escribir una oración, y con leer y escribir una oración. El primer grupo recibía el texto y podía buscar en el diccionario las palabras que quisiera. El segundo, recibía las palabras estímulo explicadas y tenía que escribir la oración. El tercer grupo debía hacer las dos tareas.

En el tercer estudio se comparó la lectura con escribir oraciones y con una actividad de rellenar huecos. El primer grupo leyó un texto y buscó diez palabras desconocidas; el segundo tenía que escribir oraciones con las palabras estímulo, y el tercero rellenar los huecos de varias oraciones con las palabras estímulo. Los dos últimos recibieron la lista de las diez palabras junto con la explicación y el significado.

⁵⁴ Ver los resultados obtenidos por Hulstijn y Laufer en el ANEXO IV, apartado 2.

⁵⁵ Traducción (nuestra): Los resultados del experimento hebreo-inglés avalan totalmente la hipótesis de que las palabras que son procesadas con mayor participación al aprenderlas se retienen mejor que las que son procesadas con menor participación. El resultado del experimento holandés-inglés avala parcialmente la hipótesis del

En el cuarto estudio se comparó la lectura con la composición escrita. El primer grupo tenía que leer un texto, buscar las palabras desconocidas en un diccionario electrónico, y responder a las preguntas de comprensión. El segundo grupo tenía que escribir una composición y buscar en el diccionario todas las palabras que necesitara. Los estudiantes de los dos grupos fueron examinados de las palabras que cada uno había buscado en el diccionario, sin que supieran previamente que eso iba a ocurrir.

Los resultados de todos estos experimentos demuestran la superioridad de las actividades centradas en la palabra respecto a la lectura de un texto, tanto si en la lectura las palabras están explicadas en el margen del texto como si los estudiantes deben deducir su significado.

2.2.2. INVESTIGACIÓN DE P. BENÍTEZ PÉREZ ET AL., ALCALÁ DE HENARES (1994-1996)

Esta investigación está basada en los estudios de Gloria Matanzo Vicens y M.^a Josefa Reyes Díaz, y es, que nosotros conozcamos, el primer planteamiento riguroso para determinar cuál es la metodología más apropiada para el aprendizaje de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera. El objetivo de estos investigadores, además, era que los resultados fueran aplicables a la creación de materiales y manuales didácticos, tanto a la tipología de actividades como a la de veces que debe trabajarse una palabra para que pueda ser aprendida⁵⁶.

Los grupos de muestra se tomaron de los Cursos de Español de la Universidad de Alcalá de Henares, durante 1994-1995 y 1995-1996.

Las variables que se tuvieron en cuenta fueron:

1. *sexo,*
2. *lengua materna,*
3. *nivel sociocultural,*
4. *nivel de español: Medio y Superior,*
5. *actitud hacia la lengua y predisposición al aprendizaje,*
6. *categoría gramatical de la palabra.*

compromiso o participación: en la tarea 3 se produce más retención que en la tarea 1 y 2, pero la tarea 2 no produce una retención significativamente mayor que la 1.

⁵⁶ Para una explicación más detallada del planteamiento de la investigación, ver el artículo publicado en la recopilación de trabajos dirigida por Carlos Segoviano (ed.), 1996: 140-149.

Trabajaron con un corpus de treinta palabras (veinte del “vocabulario nuclear” para nivel básico establecido por el Instituto Cervantes, y diez⁵⁷ del *DRAE* de frecuencia de uso muy baja y desconocidas incluso para hablantes nativos). Y el procedimiento fue similar al de las investigaciones de Puerto Rico y Las Palmas, primero leían los diccionarios a los estudiantes y luego les pasaban el cuestionario.

Los resultados de esta investigación no se han publicado, pero hemos tenido acceso a los mismos, por comunicación personal de M.^a Antonieta Andi3n, una de las investigadoras que llev3 a cabo este experimento en Alcal3, y dieron 6 exposiciones de media, y como m3todo m3s econ3mico el de redacci3n de oraciones.

⁵⁷ Ver lista de palabras estimulo en el ANEXO V.

3. ELEMENTOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Siguiendo los planteamientos de las investigaciones precedentes, tanto de adquisición de léxico en lengua materna, y, sobre todo, de aprendizaje de léxico en lengua extranjera, pretendemos hacer un estudio de las variables que han de ser tenidas en cuenta y, ya que vamos a poner en práctica el experimento que ha sido realizado en otros lugares, aunque ahora con un número reducido de estudiantes, también analizaremos cuál es el método más eficaz para aprender nuevas palabras, es decir, para que éstas pasen al lexicón mental del alumno de segunda lengua, y compararemos los resultados para ver si coinciden con los obtenidos en las investigaciones llevadas en el campo lengua materna (ya que de lengua extranjera no tenemos apenas resultados). La aplicación práctica más inmediata de las conclusiones obtenidas en todo lo referente a la eficacia de métodos de incorporación de léxico tendrá que ver con el diseño y tipología de actividades para el aula y en manuales de español (segunda lengua / lengua extranjera), así como la planificación del número de veces que un estudiante necesita trabajar con una palabra para incorporarla a su lexicón mental.

Hemos considerado las variables sexo, edad, lengua materna, dominio de otras lenguas – aparte del español– nivel de español, procedencia escolar, nivel sociocultural, número de años de estudios de español, interés y motivación por aprender la lengua, método empleado en el aprendizaje y categoría gramatical de las palabras, para hacer un análisis más detallado y comprobar si estas variables influyen en el aprendizaje.

Las hipótesis de trabajo de las que hemos partido, en relación con la eficacia de métodos y las variables a tener en cuenta, han sido las siguientes:

1. Existe relación entre el método empleado para aprender léxico y la incorporación del mismo al lexicón mental.
2. En una escala de mayor a menor rango de eficacia, los métodos se ordenan de la siguiente manera: de redacción de oraciones, de selección de definiciones y, finalmente, de selección de ejemplos.
3. Existe una relación entre la variable *número de años de estudios de español* y la velocidad con que se produce la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental.
4. Existe relación entre la variable *sexo* y la velocidad con que se produce la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental.

5. No existe una relación entre la variable *procedencia escolar* y la velocidad con que se produce la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental.

6. No existe relación entre el método empleado y la velocidad de incorporación de nuevas palabras según su categoría gramatical.

3.2. METODOLOGÍA

La investigación que hemos llevado a cabo ha consistido en realizar una serie de tests en los que se comprobaba si los estudiantes aprendían las palabras estímulo utilizando un determinado método de aprendizaje.

Las palabras estímulo fueron diez en total, cuatro llanas y seis agudas, todas de seis letras y sin acento ortográfico –igual que en las investigaciones precedentes, se trata de evitar la variación fonológica no controlada–.

Las palabras que hemos elegido forman parte del diccionario de pseudo-palabras inventado por Gloria Matanzo Vicens, al igual que las definiciones, si bien algunas de éstas han sido modificadas para reducir su complejidad adaptándolas al contexto de la enseñanza del español como segunda lengua, y hacer que todas tuvieran una longitud similar. El uso de pseudo-palabras o palabra inventadas está justificado porque ésta es la única realidad léxica que elimina cualquier transparencia parcial y todas las transferencias posibles que pudiera haber por la similitud con otras palabras del español o de otras lenguas. Además, la lista de palabras está compuesta por un total de veinte palabras, diez que sí existen en español, por lo que el estudiante sí que aprenderá algunas palabras, más o menos útiles, que le servirán en su estudio de la L2.

La distribución por categorías gramaticales la hemos realizado respetando las proporciones de la investigación de Matanzo, que eran diez nombres, cuatro verbos, cinco adjetivos y un adverbio en el grupo de pseudo-palabras (Matanzo Vicens, 1991: 51-52; 94-96); y también según los planteamientos de Andión y Marrero (2001: 58-59) de una investigación sobre incorporación léxica.

A continuación presentamos las pseudo-palabras divididas por categorías gramaticales:

1. nombres:

Cienge (n.): Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Sostro (n.): Súplica, demanda, ruego.

Trelfa (n.): Desorientación.

Trilen (n.): Golpe, ataque, asalto.

2. verbos:

Leiver (v.): Prevenir, precaver.

Zulvar (v.): Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

3. adjetivos:

Barmil (adj.): Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.

Casdel (adj.): Deforme.

Teifor (adj.): Fundamental.

4. adverbio:

Tarjal (adv.): Inútilmente.

El diccionario está constituido por diez palabras más, como hemos dicho antes, éstas existentes en español, pero de baja frecuencia y posiblemente desconocidas para los estudiantes; seis son llanas y cuatro agudas, de seis letras y sin tilde. Al igual que las anteriores, proceden del diccionario de Matanzo Vicens y las definiciones han sido ligeramente modificadas por las mismas razones expuestas líneas más arriba.

1. nombres:

Baltra (n.): Vientre, panza.

Fauces (n): Parte posterior de la boca de los mamíferos.

Nuncio (n): El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro, enviado a él para este efecto.

Plagio (n): Acción y efecto de plagiar; copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.

Ristra (n): Trenza hecha de los tallos de ajos o cebollas.

2. verbos:

Lacrar (v): Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad. Dañar o perjudicar a uno en sus intereses.

Plagar (v): Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

3. adjetivos:

Filial (adj): Perteneciente al hijo.

Juglar (adj) (n): Chistoso, picaresco, trovador, poeta.

Viable (adj): Que puede vivir.

Hemos intentado que la distribución gramatical fuera la misma en los dos grupos de palabras, el de pseudo-palabras y el de palabras de baja frecuencia. Pero Matanzo no incluye ningún adverbio en el grupo de palabras existentes, y tampoco hemos encontrado nosotros alguno que cumpliera todas las características del resto de las palabras (seis letras y sin acento ortográfico), así que en el segundo grupo, el de palabras existentes, hay un sustantivo más para suplir la falta del adverbio⁵⁸.

3.3. VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables sociales que hemos tenido en cuenta han sido:

1. *sexo*,
2. *edad*,
3. *lengua materna*,
4. *dominio de otras lenguas, aparte del español*,
5. *nivel de español*,
6. *procedencia escolar*,
7. *nivel sociocultural*,
8. *número de años de estudios de español*,
9. *interés y motivación para estudiar español*.

Según la variable *sexo*, la muestra ha quedado distribuida así: el 56,5% son chicas y el 43,5% son chicos.

Tabla 1. Distribución de la muestra según la variable *sexo*

	Número informantes	Porcentaje
Masculino	10	43,5 %
Femenino	13	56,5 %
Total	23	100,0 %

⁵⁸ Ver diccionario en el ANEXO VI.

Todos los estudiantes tienen entre 20 y 21 años, su lengua materna es el inglés, y como segunda lengua / lengua extranjera solamente han estudiado y estudian español, del que tienen un nivel intermedio.

La variable *procedencia escolar* puede analizarse de dos formas. Por un lado está la procedencia escolar pre-universitaria, que cuenta con tres subgrupos:

1. los informantes que se han formado en la escuela privada, un 43,5%;
2. los informantes que se han formado en la escuela pública, un 39,1%;
3. los informantes que se han formado en ambas, en la escuela pública y en la privada, un 17,4%.

Tabla 2. Distribución de la muestra según la variable *procedencia escolar pre-universitaria*

	Número informantes	Porcentaje
Privada	10	43,5 %
Pública	9	39,1 %
Ambas	4	17,4 %
Total	23	100,0 %

Por otro lado, teniendo en cuenta que, actualmente los estudiantes asisten a la universidad privada y que están ya en su tercer o cuarto año, hemos considerado oportuno sumar el grupo que estudió en la escuela pública al de ambas, puesto que esos estudiantes ya llevan varios años en una universidad privada. Por tanto, tenemos un grupo que ha recibido su formación en el sistema educativo público y privado, que representa un 56,5%; y otro, sólo en el privado, un 43,5%.

Tabla 3. Distribución de la muestra según la variable *procedencia escolar*

	Número informantes	Porcentaje
Privada	10	43,5 %
Ambas	13	56,5 %
Total	23	100,0 %

El *nivel sociocultural* es una variable que hemos calculado, tal y como hizo Gloria Matanzo Vicens (1991: 35-37), con tres parámetros que aportan datos que proceden del ámbito familiar, y que son la profesión, los ingresos anuales y la formación del padre y de la madre⁵⁹. Las

⁵⁹ Ver los parámetros cuantificados utilizados por Matanzo en el ANEXO II, apartado 3.

puntuaciones obtenidas en cada uno de los tres parámetros han sido ponderadas utilizando tres constantes: seis puntos para la profesión, nueve para los ingresos y cinco para la formación⁶⁰.

Tras realizar estas operaciones, vemos que la cifra más alta es 72 y la más baja, 20, que es la mínima que se podría obtener y que corresponde al nivel sociocultural más alto.

Matanzo estableció cuatro niveles socioculturales: medio alto, medio, medio bajo y bajo. Y los intervalos numéricos⁶¹ correspondientes a cada nivel sociocultural son:

1. nivel medio alto: de 20 a 46,6
2. nivel medio: de 46,6 a 73,2
3. nivel medio bajo: de 73,2 a 99,8
4. nivel bajo: de 99,8 a 126,5.

Por lo tanto, en nuestro grupo de informantes sólo tenemos dos niveles: medio alto y medio. Estamos ante un grupo mucho más homogéneo que el de Puerto Rico, y en el que la variable nivel sociocultural tiene un escaso peso diferenciador, pues prácticamente todos pertenecen al mismo nivel sociocultural.

Tabla 4. Distribución de la muestra según la variable *nivel sociocultural*

	Número informantes	Porcentaje
Medio alto	14	60,9 %
Medio	9	39,1 %
Total	23	100,0 %

En cuanto al número de años que llevan estudiando español, hemos hecho tres grupos: el de los que llevan de 4 a 6 años estudiando, que representan un 39,1%; el de los que llevan de 7 a 8, un 30,4%; y el de los que llevan de 9 a 10 años, también un 30,4%.

⁶⁰ Éstas son las constantes que empleó Gloria Matanzo (1991: 37) y que reflejan el peso que tienen cada una de ellas en la comunidad de Puerto Rico, cuyo régimen político-jurídico es el de un estado libre asociado a los Estados Unidos, país de donde proceden nuestros informantes.

⁶¹ Para establecer los intervalos es necesario hallar el intervalo de distribución general, que se calcula restando al número más alto obtenido (en el caso de Matanzo, 126,5) la puntuación más baja posible (esto es, 20), y después el resultado se divide entre el número de grupos con los que se desea trabajar (es decir, 4, que son los niveles socioculturales que se van a establecer). La cifra final es el intervalo de distribución general, que en el caso de Matanzo Vicens es 26,6.

Tabla 5. Distribución de la muestra según la variable *número de años de estudios de español*

	Número informantes	Porcentaje
4-6 años	9	39,1 %
7-8 años	7	30,4 %
9-10 años	7	30,4 %
Total	23	100,0 %

Para analizar la variable *interés y motivación* que tienen los informantes para estudiar español hemos hecho tres grupos:

1. razones y motivos profesionales,
2. razones y motivos personales y/o familiares,
3. razones y motivos culturales.

La pregunta que planteábamos en el test era “¿Por qué estudias español?”, dejando así total libertad para responder y, al no dar opciones de ningún tipo, las respuestas no están condicionadas por nada externo al propio interés del estudiante.

Los resultados de la distribución de la muestra desde el punto de vista de esta variable dependen en gran medida de la interpretación que se dé a las respuestas obtenidas; así que consideramos necesario explicar nuestro procedimiento e interpretación. Las respuestas que hemos incluido bajo el epígrafe de motivos profesionales hablan de la utilidad de la lengua en el futuro y la proyección profesional. Las que se refieren a razones personales y familiares son aquellas de los alumnos que aluden al interés de conocer la lengua para comunicarse mejor con sus familiares y amigos. Y, por último, entre las respuestas que se engloban bajo el epígrafe de motivos culturales tenemos aquellas de los estudiantes que sienten un interés por aprender la lengua en sí, por conocer la cultura que hay tras la lengua, por viajar a países en los que se habla español y contar con la herramienta que les permite comunicarse. Generalmente, las respuestas recogen más de un motivo, como se puede ver en la tabla 6.

Esta variable no ha sido empleada en las investigaciones precedentes con estudiantes de lengua materna, sin embargo, en el planteamiento del experimento llevado a cabo en Alcalá de Henares por Benítez Pérez et al. (1996: 147) sí que había una variable que era la *actitud hacia la lengua* y la *predisposición al aprendizaje* del español, que está relacionada con el interés y la motivación que pueda tener un estudiante.

Tabla 6. Distribución de la muestra según la variable *interés y motivación*

Razones y motivos	Número informantes	Porcentaje
Sólo profesionales	6	26,08 %
Sólo personales	0	–
Sólo culturales	6	26,08 %
Profesionales + personales	2	8,69 %
Profesionales + culturales	6	26,08 %
Personales + culturales	2	8,69 %
Profesionales + personales + culturales	1	4,38 %
Total	23	100,00 %

Las variables que tienen que ver con la lengua y que hemos considerado han sido, por un lado, el *método* empleado para aprender las palabras y la *categoría gramatical* de las mismas, por otro.

3.4. GRUPO DE CONTROL O MUESTRA

El grupo de control está formado por alumnos universitarios estadounidenses que realizan en España, concretamente en Madrid, un trimestre académico, y provienen de las universidades de Vanderbilt (Nashville) y de Sewanee, ambas en el estado de Tennessee. El total de estudiantes era 34, pero, por diversas causas, sobre todo, ausencias durante los días en que realizamos los tests, al final, la muestra real quedó reducida a 23, es decir, 11 alumnos menos de los que había inicialmente.

Todos los informantes respondieron a un cuestionario⁶² en el que aportaron toda la información necesaria para determinar las diferentes variables sociales que hemos utilizado en esta investigación. La primera parte incluía información personal sobre ellos mismos (edad, sexo, lengua materna, etc.), y la segunda, sobre su procedencia escolar, y sobre la profesión, la formación y los ingresos anuales de sus padres.

⁶² Ver cuestionario en el ANEXO VII.

3.5. RECOGIDA DE DATOS

3.5.1. DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS

Había tres tipos de tests según el método de aprendizaje, con diez preguntas cada uno: método de selección de definiciones, de selección de ejemplos y de redacción de oraciones⁶³. Las actividades han sido seleccionadas del material de Matanzo (1991: 97-111) y modificadas ligeramente para adecuarlas al nivel de los estudiantes.

Las pruebas del método de **definiciones** consisten en elegir la definición que corresponda al contenido semántico de la palabra presentada. Ejemplo:

Escribe la palabra **SOSTRO** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. Perjudicial, engañoso.
- _____ b. Golpe, ataque, asalto.
- _____ c. Súplica, demanda, ruego.
- _____ d. Límite, frontera, horizonte.

Las pruebas del método de **ejemplos** consisten en elegir la oración que emplea un equivalente semántico de la palabra que deben aprender. Ejemplo:

Escribe la palabra **SOSTRO** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. El acusado pidió insistentemente que lo perdonaran.
- _____ b. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.
- _____ c. Los viajeros cruzaron la línea que separa a España de Portugal.
- _____ d. Gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

Y en las pruebas del método de **oraciones** hay que redactar una frase que responda a la pregunta planteada y que incluya la palabra estímulo. Ejemplo:

Cuando tienes un problema, ¿recurre al **SOSTRO** para que te ayuden? Explica.

⁶³ Ver tests en el ANEXO VIII.

3.5.2. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

El procedimiento ha sido similar al expuesto en los trabajos de Matanzo Vicens (1991: 54; 1996: 73) y Reyes Díaz (1998: 172-173). Primero se repartía el diccionario y se leían en voz alta las 20 palabras junto con sus definiciones. Después, se recogían los diccionarios y se repartían las pruebas. Siguiendo el planteamiento de las investigaciones anteriores⁶⁴, la duración de las pruebas dependía del método que estuviera empleando el estudiante: los tests del método de ejemplos y definiciones duraban 7,5 minutos (45 segundos para cada ítem), y los tests del método de redacción de oraciones, 10 minutos (60 segundos por ítem). Finalmente, se recogían los tests.

Repetimos el procedimiento hasta que el informante contestó correctamente tres veces consecutivas cada una de las preguntas. Éste fue el indicador de que ya había aprendido las palabras con las que estábamos trabajando. Las pruebas se realizaron a lo largo de tres meses y medio aproximadamente, de febrero a mayo de 2004, y debido a la corta estancia en España de los informantes no hubo tiempo suficiente para hacer las pruebas de corroboración con todos los estudiantes, sólo las hicieron los primeros que demostraron conocer todas las palabras.

⁶⁴ Tanto Gloria Matanzo (1991: 54) como M.^a Josefa Reyes (1998: 173) explican que el tiempo asignado es 45 segundos por palabra en los métodos de ejemplos y definiciones y 60 segundos para el método de redacción de oraciones (en el caso de Reyes esto es así sólo en el grupo de alumnos de COU). En total serían 15 minutos para realizar los 20 ejercicios de los dos primeros métodos, y 20 minutos para los correspondientes 20 ejercicios del método de oraciones. En nuestro caso, como el número de ítems se ha reducido a 10, el tiempo es exactamente la mitad: 7,5 y 10 minutos, respectivamente. Ninguna de las dos autoras explica qué criterio ha seguido para asignar ese tiempo; tampoco lo hacen Coomber, Ramstad y Sheets (1986: 287-288) en su experimento: ellos dan 40 segundos por ítem en los ejercicios de refuerzo o entrenamiento previos al test definitivo, independientemente del método, ya que lo que varía es la extensión de los ejercicios, los de redacción de oraciones son más breves que los de definiciones y ejemplos. En los tests definitivos (*post-tests*) el tiempo es 4 minutos para los de definiciones y ejemplos, esto es 24 segundos por cada uno de los 10 ítems; y 8 minutos para los de redacción de oraciones, esto es 48 segundos por ítem.

4. RESULTADOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

4.1. TABULACIÓN DE LOS DATOS

La corrección de los tests se ha hecho de forma manual. Los ejercicios de definiciones y de ejemplos no han ofrecido dudas a la hora de corregirlos, pues sólo había una respuesta válida entre las tres opciones. Sin embargo, para los ejercicios de redacción de oraciones ha sido necesario marcar unas pautas: no se han penalizado los errores ortográficos ni sintácticos si el estudiante demostraba conocer la palabra⁶⁵.

Hemos organizado los resultados de los tests en hojas de cálculo del programa informático Microsoft Excel, para poder hacer operaciones parciales y medias aritméticas a lo largo del proceso de recogida de datos, y así ver la evolución de cada informante⁶⁶. Por un lado, cada estudiante contaba con su hoja de cálculo individual en la que se iban anotando sus aciertos en cada una de las palabras, y por otro, en una hoja general, se iban incluyendo los resultados de todos los estudiantes en forma de lista. Además, en dicha hoja de cálculo se han incluido los datos de las variables sociales, excepto la variable *nivel sociocultural*, que por su complejidad, al contar con tres indicadores (profesión, formación e ingresos del padre y de la madre), se ha calculado en otra hoja diferente.

Todos estos datos se han exportado después al programa de estadística SPSS, utilizado en las ciencias sociales para realizar los cálculos pertinentes y comprobar si entre los resultados obtenidos hay diferencias significativas.

4.2. COMENTARIOS DEL COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES

Algunas de las variables que planteamos en un principio han quedado neutralizadas ya que no existen diferencias dentro del grupo que hemos tomado como muestra. Éstas son:

1. la *lengua materna*, pues todos son hablantes de inglés;
2. el *dominio de otras lenguas*, aparte del español, ya que no estudian ni han estudiado una tercera lengua;
3. la *edad*, porque todos los informantes están entre los 20 y 21 años;
4. el *nivel de español*, ya que todos tienen un nivel intermedio, a pesar de que unos han estudiado más años que otros.

⁶⁵ Este mismo criterio fue utilizado por Coomber, Ramstad y Sheets (1986: 287) y por Benítez et al. (comunicación personal, M.^ª A. Andión).

⁶⁶ Ver hojas de cálculo empleadas para la tabulación de los datos en el ANEXO IX.

Según la variable *nivel sociocultural* tenemos dos subgrupos: estudiantes de nivel medio alto y de nivel medio. La media de exposiciones necesarias para incorporar una palabra nueva al léxico mental ha sido exactamente la misma en los dos subgrupos: 4,6.

Ahora pasamos a analizar las variables que sí han podido ser consideradas como tales por servir de elementos diferenciadores dentro de la muestra. A pesar de que el número de informantes era reducido, hemos aplicado análisis estadísticos a los resultados obtenidos para saber si las diferencias entre los grupos eran significativas en un nivel de confianza al 95%, tal y como se hace en los estudios de las ciencias sociales. El análisis ANOVA y la prueba T-Student nos han dado unos resultados poco significativos, y en algún caso, en concreto, en el análisis del interés y la motivación, no se ha podido realizar el análisis estadístico porque sólo había un informante en uno de los subgrupos. En general, el p-valor ha sido mayor que 0,05 y eso significa que las diferencias no son significativas. Solamente en tres casos ha aparecido una diferencia significativa y ha sido en el análisis de la incorporación de varias categorías gramaticales.

Aunque los datos estadísticos no son de vital importancia en nuestro estudio, ya que de lo que se trata es de analizar la metodología y ratificar las posibles variables que han de ser tenidas en cuenta en una investigación de este tipo, los hemos incluido en notas a pie de página, puesto que tampoco queríamos dejar fuera la parte estadística, que es imprescindible en cualquier estudio que quiera ofrecer un mínimo de confianza en sus resultados.

4.2.1. VARIABLE SEXO

El número de exposiciones que necesitan chicos y chicas para aprender vocabulario es muy similar: ellos precisaron 4,58 y ellas, 4,562⁶⁷.

Tabla 7. Promedio de exposiciones según la variable *sexo*

	Promedio
Masculino	4,580
Femenino	4,562

⁶⁷ Según la T-Student tenemos un p-valor de 0,969, es decir, que en un nivel de confianza al 95%, no existen diferencias significativas entre el número de exposiciones que necesitan los chicos y las chicas para incorporar una palabra nueva a su léxico mental.

4.2.2. VARIABLE PROCEDENCIA ESCOLAR

En primer lugar, hemos tenido en cuenta las tres opciones que dábamos en la pregunta del cuestionario: si el informante, antes de comenzar la universidad, había estudiado en la escuela pública, en la privada o en ambas.

Los estudiantes que menos exposiciones han necesitado han sido los que proceden de la escuela pública (4,244 exposiciones), luego los de la privada (4,45) y finalmente, los que se han formado en la escuela pública y en la privada (5,6)⁶⁸.

Tabla 8. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar pre-universitaria*

	Promedio
Pública	4,244
Privada	4,450
Ambas	5,600

En segundo lugar, hemos unido los resultados de los estudiantes que han asistido a la escuela pública y el de los que han asistido a la pública y a la privada, ya que en estos momentos los estudiantes están en una universidad privada y ya llevan una media de tres años estudiados allí. Así que su formación pre-universitaria queda bastante lejos y, por ello, queremos comprobar si realmente la procedencia escolar, sea pre-universitaria, sea a lo largo de toda su vida, es una variable significativa.

Según nuestros resultados, los informantes que antes han aprendido las palabras han sido los que han estudiado siempre en instituciones privadas, con 4,45 exposiciones, frente a 4,662 de aquellos que han estudiado en ambos sistemas⁶⁹.

Tabla 9. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar*

	Promedio
Privada	4,450
Ambas	4,662

⁶⁸ Según el análisis ANOVA tenemos un p-valor de 0,094, es decir, que en un nivel de confianza al 95% no existen diferencias significativas entre los datos anteriores. Si estuviéramos utilizando un margen de confianza al 90% sí que habría una diferencia significativa entre los informantes que proceden de la enseñanza pública y los que proceden de ambas, la pública y la privada.

⁶⁹ Según la T-Student tenemos un p-valor de 0,650, es decir, que en un nivel de confianza al 95% no existen tampoco diferencias significativas entre estos dos grupos.

Teniendo en cuenta el análisis estadístico, podemos concluir que la procedencia escolar no influye en ningún caso en el aprendizaje de vocabulario, independientemente si nos referimos a la procedencia pre-universitaria o si incluimos la formación universitaria.

4.2.3. VARIABLE NÚMERO DE AÑOS DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL

El promedio de exposiciones teniendo en cuenta el número de años que los informantes han estudiado español es el siguiente:

Tabla 10. Promedio de exposiciones según la variable *número de años de estudios de español*

	Promedio
4-6 años	4,522
7-8 años	4,957
9-10 años	4,243

Por tanto, los estudiantes que han aprendido antes las palabras han sido los que llevan más tiempo estudiando español –han necesitado una media de 4,243 exposiciones–; después están los informantes que llevan menos tiempo, de 4 a 6 años, que lo han conseguido con una media de 4,522 exposiciones; y, en tercer lugar, los que llevan estudiado español entre 7 y 8 años, con 4,957 exposiciones de media⁷⁰. Que los datos apunten a los de más años de estudio con un promedio menor de exposiciones podría indicar que el entrenamiento en proceso de aprendizaje es beneficioso. No obstante, los resultados del grupo que le sigue en años de estudio (7-8 años) rompen tal razonamiento e inutilizan la variable. Es decir, que no existe una relación directa entre el tiempo de estudio de la lengua y la rapidez con la que se adquiere el nuevo vocabulario, ni la diferencia es significativa, desde el punto de vista estadístico.

4.2.4. VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL

Si tenemos en cuenta la variable *categoría gramatical*, el *adverbio* es la categoría que menos exposiciones requiere (4,3), seguido del *nombre* (4,4348), del *adjetivo* (4,6667) y, por último, está el *verbo* (4,8261)⁷¹. La diferencia entre el número de exposiciones no es significativa.

⁷⁰ Tras aplicar el análisis ANOVA, sabemos que el p-valor es de 0,476, por lo que no hay diferencias significativas entre los resultados anteriormente expuestos en un nivel de confianza al 95%.

⁷¹ El análisis T-pareado comparando *nombre*, *verbo*, *adjetivo* y *adverbio* entre sí, nos da los siguientes p-valores:

1. entre *nombre* y *verbo*, tenemos un p-valor de 0,160,
2. entre *nombre* y *adjetivo*, tenemos un p-valor de 0,220,
3. entre *nombre* y *adverbio*, tenemos un p-valor de 0,692,
4. entre *verbo* y *adjetivo*, tenemos un p-valor de 0,526,

Tabla 11. Promedio de exposiciones según la variable *categoría gramatical*

	Promedio
Nombre	4,4348
Adjetivo	4,6667
Verbo	4,8261
Adverbio	4,30

Como ya habíamos comentado, el tamaño de nuestra muestra no era importante; además, esta variable no ofrecía grandes expectativas por sus resultados en investigaciones precedentes. No obstante queremos hacer notar que la categoría gramatical invariable es la que resultó de más fácil incorporación a los estudiantes (aprendices de ESL): el *adverbio*; mientras que la que posee paradigmática y sintagmáticamente más accidentes morfológicos, el *verbo*, fue la de más lento aprendizaje.

4.2.5. VARIABLE INTERÉS Y MOTIVACIÓN POR APRENDER ESPAÑOL

Según la variable *interés y motivación* por aprender la lengua, los estudiantes que menos exposiciones necesitan son los que tienen razones y motivos profesionales y personales o familiares (4,050 exposiciones); después los que están aprendiendo español por razones profesionales y culturales (4,250 exposiciones); les siguen muy de cerca los que tienen motivos sólo profesionales para aprender español (4,267 exposiciones); después los que basan su aprendizaje en un interés personal y cultural (4,7 exposiciones); luego los que dan sólo razones culturales (4,8 exposiciones); y, por último, los que tienen los tres motivos, profesionales, personales y culturales (7,7 exposiciones).

Si analizamos estos resultados veremos que no por acumular más razones de diversa índole para estudiar una lengua un estudiante incorpora antes el vocabulario nuevo al léxico mental. Nos preguntamos hasta dónde un exceso de expectativas puede despertar demasiado interés y obstaculizar el aprendizaje. Quizás se cree un estrés entorpecedor que hace que los resultados sean peores. La muestra no permite hacer afirmaciones rotundas. Es un tema en el que mantendremos una observación cuidadosa cuando continuemos con la tesis doctoral.

5. entre *verbo* y *adverbio*, tenemos un p-valor de 0,098,

6. entre *adjetivo* y *adverbio* tenemos un p-valor de 0,224.

Esto quiere decir que en todos los casos el p-valor es igual o mayor que 0,05, y, por lo tanto, no existen diferencias significativas en un nivel de confianza al 95% en nuestro hábeas entre el número de exposiciones que necesita un estudiante para incorporar una palabra dependiendo de su categoría gramatical.

Los intereses profesionales (aumentar el nivel curricular, especialización laboral, etc.) conjuntamente con los personales (relaciones con amigos, familiares..., es decir, el entorno afectivo) parecen añadir un plus de motivación psicológica que propicia el aprendizaje.

Tabla 12. Promedio de exposiciones según la variable *interés y motivación*

	Promedio
Sólo profesionales	4,267
Sólo personales	–
Sólo culturales	4,800
Profesionales + personales	4,050
Profesionales + culturales	4,250
Personales + culturales	4,700
Profesionales + personales + culturales	7,700

4.2.6. VARIABLE MÉTODO

En nuestro estudio, el método que ha resultado más económico ha sido el de elegir la definición correcta, con una media de 3,912 exposiciones; después, el de redacción de oraciones, con 4,9 exposiciones; y, por último, el de elegir el ejemplo en el que apareciese un sinónimo de la palabra que debían aprender, con 4,943 exposiciones⁷².

Tabla 13. Promedio de exposiciones según la variable *método*

	Nº de exposiciones	Promedio
Oraciones	4,900	
Ejemplos	4,943	
Definiciones	3,912	
		4,570

El análisis ANOVA nos indica los valores mínimos y máximos entre los que están las medias. Así, por ejemplo, en el método más económico, el de definiciones, los valores van de 3 a 4,6 exposiciones, es decir, que los resultados de los informantes son muy similares. Sin embargo, en los otros dos métodos la horquilla de valores es mucho más amplia: en el caso del método

⁷² El análisis ANOVA revela que tenemos un p-valor de 0,096, por lo que no hay diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, entre el número de exposiciones que necesita un estudiante para incorporar un vocablo y el método empleado.

oraciones, los resultados van de 3,7 hasta 6,5; y en el método ejemplos, de 3,2 a 7,7. Por tanto, únicamente en el método definiciones ha habido estudiantes que lograron aprender todas las palabras en sólo tres pruebas.

4.2.6.1. LAS VARIABLES DEL MÉTODO DE ORACIONES

4.2.6.1.1. VARIABLE SEXO

En el método de redacción de oraciones, la variable *sexo* ha dado unos resultados muy similares: los chicos necesitan 5,067 exposiciones, mientras que las chicas 4,8⁷³. Aunque no de manera muy destacable, las mujeres alcanzan primero el aprendizaje.

Tabla 14. Promedio de exposiciones según la variable *sexo* en el método de oraciones

	Promedio
Masculino	5,067
Femenino	4,800

4.2.6.1.2. VARIABLE PROCEDENCIA ESCOLAR

En el método de redacción de oraciones, no hay ningún informante cuya procedencia escolar pre-universitaria pueda ser incluida en la categoría *ambas*, es decir, todos provienen o de la enseñanza pública o de la privada y ninguno ha estado en los dos sistemas educativos antes de comenzar la universidad⁷⁴. Los resultados dicen que los estudiantes que proceden de la enseñanza pública necesitan menos exposiciones que los de la privada: 4,667 frente a 5,04⁷⁵, pero la diferencia no es significativa.

⁷³ La prueba T-Student revela que tenemos un p-valor de 0,723, por lo que no hay diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, entre el número de exposiciones según el sexo dentro del método de redacción de oraciones.

⁷⁴ En la tabla 2 veíamos la distribución de nuestra muestra según la variable *procedencia escolar pre-universitaria*, según la cual hay 10 informantes que proceden de la enseñanza privada, 9 de la pública y 4 se han formado en la escuela pública y privada. Casualmente, pues la distribución de los tests se hizo al azar, ningún estudiante de los 4 que había formados en los sistemas público y privado antes de empezar la universidad realizó las actividades del método de redacción de oraciones.

⁷⁵ El análisis ANOVA revela que tenemos un p-valor de 0,617, por lo que no existen diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, entre el número de exposiciones según la procedencia escolar.

Tabla 15. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar pre-universitaria* en el método de oraciones

	Promedio
Pública	4,667
Privada	5,040
Ambas	-

Cuando reducimos a dos las tres variables anteriores –ya que, como dijimos anteriormente, queremos comprobar si hay una influencia de la procedencia escolar (no sólo pre-universitaria) en la incorporación de nuevas palabras, por lo que los estudiantes que antes de entrar en la universidad privada estudiaron en el sistema público ahora pueden ser incluidos en la categoría *ambas*, puesto que ya llevan estudiando al menos dos años en el sistema educativo privado y la experiencia pre-universitaria se ha neutralizado–, el número de exposiciones de la procedencia escolar pre-universitaria *pública* pasa a ser el de *ambas*. En este caso no hay diferencias con los datos numéricos anteriores porque no tenemos ningún informante que provenga de la enseñanza pública y privada antes de entrar en la universidad. Quedaría que los estudiantes que proceden de la enseñanza privada necesitaron 5,04 exposiciones y los de *ambas*, 4,667.

4.2.6.1.3. VARIABLE NÚMERO DE AÑOS DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL

En el método de redacción de oraciones, según los resultados de la variable *número de años de estudios de español* aprenden antes el vocabulario los informantes que llevan de 9 a 10 años estudiando español (4,475 exposiciones), luego los que llevan de 4 a 6 años (5,233 exposiciones), y finalmente, los que llevan de 7 a 8 (5,6 exposiciones)⁷⁶. Estos resultados coinciden con los generales que hemos visto antes.

Tabla 16. Promedio de exposiciones según la variable *número de años de estudios de español* en el método de oraciones

	Promedio
4-6 años	5,233
7-8 años	5,600
9-10 años	4,475

⁷⁶ El análisis ANOVA revela que tenemos un p-valor de 0,469, por lo que no hay diferencias significativas entre los resultados obtenidos en un nivel de confianza al 95%.

4.2.6.1.4. VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL

Con el método de redacción de oraciones la categoría gramatical que antes se aprende es el *nombre* (4,5 exposiciones), luego el *adverbio* (4,88), después el *adjetivo* (5 exposiciones) y, por último, el *verbo* (5,5625 exposiciones).

Tabla 17. Promedio de exposiciones según la variable *categoría gramatical* en el método de oraciones

	Promedio
Nombre	4,5000
Adjetivo	5,0000
Verbo	5,5625
Adverbio	4,8800

Los resultados del análisis estadístico⁷⁷ que compara el número de exposiciones de cada categoría gramatical confirman que sólo hay una diferencia significativa, en un nivel de confianza al 95%, entre las categorías de *nombre* y *adjetivo*. Es decir, que en el resto de los casos la diferencia es tan pequeña que no resulta significativa.

Igual que en los resultados generales que veíamos antes (sin tener en cuenta la variable *método*), la categoría *verbo* es la que más exposiciones precisa para ser incorporada al lexicón. La hipótesis de que la categoría con una flexión más rica necesita mayor número de exposiciones cobra fuerza. No debemos olvidar que la tarea propuesta en las actividades del método de oraciones es crear una frase que incluya la palabra estímulo y, por tanto, el informante deberá prestar atención a todas las variaciones (morfemas de persona, número, tiempo, modo) que admite el *verbo* con el fin de insertarlo correctamente en un nuevo co-texto.

Por el contrario, la categoría que necesitó menos exposiciones para ser incorporada fue el *nombre*, seguido del *adverbio*, la categoría invariable, con una exposición más. En este caso, el *nombre*, más rico que el *adverbio* desde el punto de vista de la flexión, está por delante de él. Así que no podemos afirmar que la hipótesis anterior, que veíamos al hablar del *verbo*, se cumpla al 100%.

⁷⁷ El análisis T-pareado comparando *nombre*, *verbo*, *adjetivo* y *adverbio* entre sí, nos da los siguientes p-valores:

1. entre *nombre* y *verbo*, tenemos un p-valor de 0,059,
2. entre *nombre* y *adjetivo*, tenemos un p-valor de 0,046,
3. entre *nombre* y *adverbio*, tenemos un p-valor de 0,567,
4. entre *verbo* y *adjetivo*, tenemos un p-valor de 0,146,
5. entre *verbo* y *adverbio*, tenemos un p-valor de 0,204,
6. entre *adjetivo* y *adverbio* tenemos un p-valor de 0,834.

Según estos datos, sólo hay una diferencia significativa, en un nivel de confianza al 95%, entre las categorías de *nombre* y *adjetivo*, ya que el p-valor es 0,046, por tanto, menor que 0,05. En el límite se encuentra la diferencia existente entre *nombre* y *verbo*, pues su p-valor es 0,059. En el resto no existen diferencias significativas en un nivel de confianza al 95% entre el número de exposiciones que necesita un estudiante para incorporar palabras de diferentes categorías gramaticales utilizando el método de redacción de oraciones.

Por otra parte, podría influir de forma positiva el hecho de que el *nombre* haga referencia a realidades concretas y eso facilitara su incorporación.

4.2.6.1.5. VARIABLE INTERÉS Y MOTIVACIÓN

Dentro del método de redacción de oraciones, los informantes que menos exposiciones necesitan para incorporar palabras nuevas a su lexicón mental son los que tienen motivos profesionales para estudiar español (4,4 exposiciones); luego los que tienen motivos de tipo cultural (4,775 exposiciones); seguidos de los que dan razones personales y culturales (4,8 exposiciones); y finalmente los que tienen motivos profesionales y culturales (5,45 exposiciones)⁷⁸. En el resto de categorías no hay ningún informante en este método de oraciones.

Tabla 18. Promedio de exposiciones según la variable *interés y motivación* en el método de oraciones

	Promedio
Sólo profesionales	4,400
Sólo personales	–
Sólo culturales	4,775
Profesionales + personales	–
Profesionales + culturales	5,450
Personales + culturales	4,800
Profesionales + personales + culturales	–

Entre los informantes que han practicado con el método de redacción de oraciones los intereses que han resultado más motivadores para aprender nuevo vocabulario han sido los profesionales. Por lo que las ventajas que los estudiantes, en un futuro, pueden obtener en el terreno laboral de su dominio de una L2 son una motivación psicológica importante para la incorporación de léxico. En segundo lugar, están los informantes que aducen solamente razones de tipo cultural. En los resultados obtenidos con el método de oraciones –igual que en los generales– vemos que los informantes que presentan mayor número de razones para estudiar la L2 son los que más exposiciones necesitan para incorporar las nuevas palabras; podría ser que este exceso retardara el aprendizaje en vez de facilitararlo aunque pudiera parecer, en principio, más motivador.

⁷⁸ El análisis ANOVA nos da un p-valor igual a 0,860, mayor que 0,05, por tanto; lo cual quiere decir que las diferencias entre los resultados obtenidos no son significativas en un nivel de confianza al 95%.

4.2.6.2. LAS VARIABLES DEL MÉTODO DE EJEMPLOS

4.2.6.2.1. VARIABLE SEXO

En el método de selección de ejemplos, la variable *sexo* ha dado unos resultados no tan similares como los del método oraciones: los chicos necesitan 4,46 exposiciones, mientras que las chicas 6,15⁷⁹. En este caso, ellos tendrían más facilidad para aprender léxico.

Tabla 19. Promedio de exposiciones según la variable *sexo* en el método de ejemplos

	Promedio
Masculino	4,460
Femenino	6,150

Los resultados de la variable *sexo* en el método de ejemplos se han invertido respecto a todos los que hemos visto hasta ahora. Quizá la explicación esté en el tipo de tarea requerida y en las destrezas que se ven implicadas. En las actividades del método de ejemplos se trata de reconocer la oración correcta, mientras que en las actividades del método de oraciones que hemos analizado antes había que producir. Los resultados obtenidos nos hacen pensar que es posible que la diferencia entre sexos dependa de la tarea: los chicos consiguen mejores resultados en el reconocimiento y las chicas en la producción.

4.2.6.2.2. VARIABLE PROCEDENCIA ESCOLAR

En el método de ejemplos, según la variable *procedencia escolar pre-universitaria*, los estudiantes que vienen de la escuela pública aprenden antes el vocabulario (4,2 exposiciones), luego los que proceden de la privada (4,3 exposiciones), y después los de la pública y la privada (6,7 exposiciones)⁸⁰.

Tabla 20. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar pre-universitaria* en el método de ejemplos

	Promedio
Pública	4,200
Privada	4,300
Ambas	6,700

⁷⁹ Después hemos aplicado la prueba TStudent, y tenemos un p-valor de 0,181. Por tanto, no hay diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, entre el número de exposiciones según la variable *sexo* dentro del método de selección de ejemplos.

⁸⁰ El análisis ANOVA revela que el p-valor es 0,95, por lo que no existen diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, entre el número de exposiciones según la procedencia escolar.

Por otra parte, hemos unido los informantes de procedencia escolar pública y los de pública y privada, y tenemos que aprenden antes los de la privada (4,3 exposiciones) que los de ambas (5,2 exposiciones)⁸¹.

Tabla 21. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar* en el método de ejemplos

	Promedio
Privada	4,300
Ambas	5,200

Aunque el tamaño de la muestra no sea suficientemente grande, habiendo neutralizado ya después de dos o tres cursos en la universidad privada, su condición de proceder del sistema público los que así fueron considerados en la tabla 20, esta variable favorece a los de procedencia escolar privada.

4.2.6.2.3. VARIABLE NÚMERO DE AÑOS DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL

Los estudiantes que han utilizado el método de selección de ejemplos y que han aprendido antes las palabras han sido los que llevan menos tiempo estudiando español (4,267 exposiciones), luego los que más tiempo llevan (4,4 exposiciones) y, por último, los del grupo intermedio, que llevan de 7 a 8 años estudiando español (5,8 exposiciones)⁸².

Tabla 22. Promedio de exposiciones según la variable *número de años de estudios de español* en el método de ejemplos

	Promedio
4-6 años	4,267
7-8 años	5,800
9-10 años	4,400

Los informantes que más exposiciones necesitan son los que llevan de 7 a 8 años estudiando español y esto coincide con los resultados generales y con los del método de oraciones. Podría ser que se produjera un estancamiento en la incorporación de léxico cuando los aprendices llevan ya un número considerable de años estudiando la L2, que coincide con la dificultad de superar el nivel intermedio alto y acceder al nivel avanzado, que la mayor parte de los estudiantes de una L2 experimenta. Con todo, lo mismo les podría haber ocurrido a los

⁸¹ La prueba T-Student revela que tenemos un p-valor de 0,507; es decir, que la diferencia no es significativa, en un nivel de confianza al 95%, entre el número de exposiciones según la procedencia escolar.

⁸² El análisis ANOVA revela que tenemos un p-valor de 0,477, por lo que no hay diferencias significativas entre los resultados obtenidos.

informantes que llevan todavía más años estudiando español y se encuentran en el mismo nivel y, al parecer, no ha sido así.

Por el contrario, los que menos exposiciones han necesitado son los que menos años llevan estudiando español, sin que haya ninguna razón concluyente que lo justifique; ya que se podría pensar que el mayor número de años estudiando favorece la incorporación de palabras de una lengua cuya estructura y esquemas de formación de palabras se conocen.

4.2.6.2.4. VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL

Los estudiantes que han empleado el método de selección de ejemplos han aprendido antes el *adverbio* (4,14 exposiciones), luego el *adjetivo* (4,9048 exposiciones), el *nombre* (5 exposiciones) y el *verbo* (5,2857 exposiciones).

Tabla 23. Promedio de exposiciones según la variable *categoría gramatical* en el método de ejemplos

	Promedio
Nombre	5,0000
Adjetivo	4,9048
Verbo	5,2857
Adverbio	4,1400

Según los resultados del análisis estadístico⁸³ que compara el número de exposiciones de las cuatro categorías hay dos diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, entre el promedio de exposiciones de las categorías de *nombre* y *adverbio*, por una parte, y entre el promedio de exposiciones necesarias para incorporar *adjetivos* y *adverbios*, por otra. Este es el único caso –junto con la diferencia de incorporación de las categorías de *nombre* y *adjetivo* con el método de oraciones– en el que las diferencias han sido significativas. La razón de que los resultados sean, en general, tan parecidos hay que buscarla en el reducido tamaño de la muestra.

⁸³ El análisis T-pareado comparando *nombre*, *verbo*, *adjetivo* y *adverbio* entre sí, nos da los siguientes p-valores:

1. entre *nombre* y *verbo*, tenemos un p-valor de 0,581,
2. entre *nombre* y *adjetivo*, tenemos un p-valor de 0,682,
3. entre *nombre* y *adverbio*, tenemos un p-valor de 0,025,
4. entre *verbo* y *adjetivo*, tenemos un p-valor de 0,599,
5. entre *verbo* y *adverbio*, tenemos un p-valor de 0,108,
6. entre *adjetivo* y *adverbio* tenemos un p-valor de 0,034.

Según estos datos, hay dos diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, entre el promedio de exposiciones de las categorías de *nombre* y *adverbio*, ya que el p-valor es 0,025, menor que 0,05, por tanto; y entre el promedio de exposiciones necesarias para incorporar *adjetivos* y *adverbios* el p-valor es 0,034, por tanto, menor que 0,05. En el resto no existen diferencias significativas en un nivel de confianza al 95% entre el número de exposiciones que necesita un estudiante para incorporar palabras de diferentes categorías gramaticales utilizando el método de selección de ejemplos.

De nuevo, igual que en el método de oraciones, el *verbo* es la categoría que más exposiciones necesita para ser incorporada, probablemente, por la riqueza de morfemas que posee. Aunque en las actividades del método de ejemplos no haya que crear un co-texto en el que insertar las palabras estímulo –como había que hacer en las actividades del método de oraciones–, sí que es necesario reconocer las palabras dentro de los ejemplos. El *verbo* es la categoría que más modificaciones sufre dependiendo del contexto (tiempo, modo, persona, número) y eso puede dificultar la tarea de reconocimiento. En el extremo opuesto está el *adverbio* que es invariable y que ha sido reconocido con menos número de exposiciones. La diferencia entre el *adjetivo* y el *nombre* es muy pequeña y es que las variaciones de morfemas de estas dos categorías son similares: género y número.

4.2.6.2.5. VARIABLE INTERÉS Y MOTIVACIÓN

Dentro del método de selección de ejemplos, los informantes que menos exposiciones necesitan para incorporar palabras nuevas a su lexicón mental son los que tienen motivos profesionales para estudiar español (4,15 exposiciones), igual que ocurría en el método de redacción de oraciones; luego los que tienen motivos personales y culturales (4,6 exposiciones); seguidos de los que tienen sólo motivos culturales para estudiar español (5,7 exposiciones); y finalmente los que tienen motivos profesionales, personales y culturales (7,7 exposiciones)⁸⁴. En el resto de categorías no hay ningún informante.

Tabla 24. Promedio de exposiciones según la variable *interés y motivación* en el método de ejemplos

	Promedio
Sólo profesionales	4,150
Sólo personales	–
Sólo culturales	5,700
Profesionales + personales	–
Profesionales + culturales	–
Personales + culturales	4,600
Profesionales + personales + culturales	7,700

Las razones de tipo profesional parecen ayudar a la incorporación de léxico o, por lo menos, motivar al aprendiz. Sin embargo, los informantes que tienen motivos de todas las

⁸⁴ El análisis ANOVA nos da un p-valor igual a 0,082, mayor que 0,05, por tanto; lo cual quiere decir que las diferencias entre los resultados obtenidos no son significativas en un nivel de confianza al 95%.

categorías (profesionales, personales y culturales) han necesitado más exposiciones –en este caso estamos hablando de una única informante, con lo cual el resultado hay que manejarlo con suma cautela y no puede extrapolarse; habría que hacer más tests a un número mayor de informantes que tuvieran estos mismos intereses y motivación para estudiar español–.

4.2.6.3. LAS VARIABLES DEL MÉTODO DE DEFINICIONES

4.2.6.3.1. VARIABLE SEXO

En el método de selección de definiciones, la variable *sexo* ha dado estos resultados: los chicos necesitan 4,150 exposiciones, mientras que las chicas 3,833⁸⁵. Cifras que están en la misma línea que las obtenidas en el método de redacción de oraciones, pero no en el de selección de ejemplos.

Tabla 25. Promedio de exposiciones según la variable *sexo* en el método de definiciones

	Promedio
Masculino	4,150
Femenino	3,833

4.2.6.3.2. VARIABLE PROCEDENCIA ESCOLAR

En el método de selección de definiciones, los estudiantes que han aprendido antes las palabras estímulo son los que proceden de la enseñanza privada (3,567 exposiciones), luego los de la pública (3,867 exposiciones) y los de ambas (4,5 exposiciones)⁸⁶.

Tabla 26. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar pre-universitaria* en el método de definiciones

	Promedio
Pública	3,867
Privada	3,567
Ambas	4,500

Por otro lado, si tenemos en cuenta la procedencia escolar de estos estudiantes, y no solamente la pre-universitaria, aprenderían antes los que se han formado sólo en instituciones privadas (3,567

⁸⁵ La prueba T-Student revela que tenemos un p-valor de 0,467, por lo que no hay diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, entre el número de exposiciones según la variable *sexo* dentro del método de selección de definiciones.

⁸⁶ El análisis ANOVA revela que tenemos un p-valor de 0,078, por lo que no existen diferencias significativas, en un nivel de confianza al 95%, entre el número de exposiciones según la procedencia escolar. La mayor diferencia es la que hay entre el número de exposiciones de los alumnos de la enseñanza privada y los de ambas, pero no es significativa.

exposiciones), que los que han estado en el sistema público y en el privado (4,12 exposiciones)⁸⁷.

Tabla 27. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar* en el método de definiciones

	Promedio
Privada	3,567
Ambas	4,120

Cuando hablamos de la variable *procedencia escolar pre-universitaria*, los resultados de la categoría pública y los de la privada están bastante cerca (3,867 y 3,567), y también ocurría lo mismo en el método de ejemplos (4,2 y 4,3 exposiciones, respectivamente). Por otro lado, cuando consideramos la *procedencia escolar* la diferencia que antes existía, en la *procedencia pre-universitaria*, entre la categoría privada y ambas se reduce: 3,567 y 4,5 frente a 3,567 y 4,12.

4.2.6.3.3. VARIABLE NÚMERO DE AÑOS DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL

Los informantes que han seguido el método de selección de definiciones y que han aprendido antes todas las palabras han sido los que llevan de 9 a 10 años estudiando español (3,7 exposiciones), después los que llevan un poco menos, de 7 a 8 años (3,9 exposiciones), y, en último lugar, los que llevan menos tiempo, de 4 a 6 años (4,067 exposiciones)⁸⁸. En este caso sí que habría una relación entre la rapidez de incorporación de léxico nuevo y el mayor número de años de estudio de la lengua.

Tabla 28. Promedio de exposiciones según la variable *número de años de estudios de español* en el método de definiciones

	Promedio
4-6 años	4,067
7-8 años	3,900
9-10 años	3,700

4.2.6.3.4. VARIABLE CATEGORÍA GRAMATICAL

Los estudiantes que han utilizado el método de selección de definiciones han aprendido antes los *verbos* (3,6875 exposiciones), después los *nombres* seguidos muy de cerca

⁸⁷ La prueba TStudent revela que el p-valor es 0,124; así que la diferencia entre los resultados obtenidos no es significativa, en un nivel de confianza al 95%.

⁸⁸ La diferencia que hay entre los resultados no es significativa en un nivel de confianza al 95% según el análisis ANOVA, pues el p-valor es 0,772.

por los *adverbios* (3,875 y 3,88 exposiciones, respectivamente) y finalmente los *adjetivos* (4,125 exposiciones)⁸⁹.

Tabla 29. Promedio de exposiciones según la variable *categoría gramatical* en el método de definiciones

	Promedio
Nombre	3,8750
Adjetivo	4,1250
Verbo	3,6875
Adverbio	3,8800

El método de definiciones quizá neutralice la dificultad de las categorías nominales como el *nombre*. Sin embargo, no parece comprensible el comportamiento del *adjetivo*, a no ser que las definiciones de cualidades, características, valoraciones..., propias del *adjetivo*, sean más difíciles de aprehender por carecer de referentes objetivos y ser abstracciones. Tampoco el comportamiento del *verbo* está en consonancia con los resultados que hemos visto hasta ahora, en los que era una de las categorías que más exposiciones necesitaba. Aquí, en cambio, es la primera que se incorpora. Probablemente en las actividades del método de definiciones no influye la variación morfológica a la que están sometidas unas categorías más que otras, ya que la tarea es reconocer –o recordar de memoria, más bien– una palabra que en ningún momento del ejercicio varía.

4.2.6.3.5. VARIABLE INTERÉS Y MOTIVACIÓN

Dentro del método de definiciones, los informantes que menos exposiciones necesitan para incorporar palabras nuevas a su lexicón mental son los que tienen motivos profesionales y culturales para estudiar español (3,65 exposiciones); luego los que tienen motivos culturales (4 exposiciones); seguidos de los que tienen motivos profesionales y personales para estudiar español (4,05 exposiciones); y finalmente los que tienen sólo motivos profesionales (4,6 exposiciones)⁹⁰. En el resto de categorías no hay ningún informante que haya realizado las actividades del método de selección de definiciones.

⁸⁹ El análisis T-pareado comparando *nombre*, *verbo*, *adjetivo* y *adverbio* entre sí, nos da los siguientes p-valores:

1. entre *nombre* y *verbo*, tenemos un p-valor de 0,629,
2. entre *nombre* y *adjetivo*, tenemos un p-valor de 0,595,
3. entre *nombre* y *adverbio*, tenemos un p-valor de 1,000,
4. entre *verbo* y *adjetivo*, tenemos un p-valor de 0,227,
5. entre *verbo* y *adverbio*, tenemos un p-valor de 0,678,
6. entre *adjetivo* y *adverbio* tenemos un p-valor de 0,681.

Según estos datos, las diferencias existentes entre los promedios de las exposiciones necesarias para incorporar nuevas palabras según la categoría gramatical de las mismas, y utilizando el método de selección de definiciones, no son significativas en un nivel de confianza al 95%.

Tabla 30. Promedio de exposiciones según la variable *interés y motivación* en el método de definiciones

	Promedio
Sólo profesionales	4,600
Sólo personales	–
Sólo culturales	4,000
Profesionales + personales	4,050
Profesionales + culturales	3,650
Personales + culturales	–
Profesionales + personales + culturales	–

En el método de definiciones lo que más motiva es el interés profesional y cultural y lo que menos, el interés profesional –justo lo contrario de lo que ocurría en el método de oraciones–; en el método de ejemplos las razones de tipo profesional fueron la motivación más efectiva. Es decir, en el método de definiciones tenemos la misma categoría –el interés profesional– en los dos extremos: es lo que más motiva a unos y lo que menos a otros, lo que da una idea de la gran diferencia que existe entre unos aprendices y otros, sus intereses y estilos de aprendizaje.

4.3. COMPARACIÓN CON LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIONES PRECEDENTES

Tal y como vimos en el capítulo 2, titulado “Estado de la cuestión”, son varios los experimentos que se han realizado con el fin de ver cuál es el método más eficaz y rápido para que un aprendiz incorpore nuevas palabras. Pero estos trabajos no se han hecho de la misma forma ni teniendo en cuenta las mismas variables, por lo que no todas las comparaciones son posibles. El primer experimento, el de Coomber, Ramstad y Sheets, realizado con hablantes de inglés como lengua materna, sólo tiene en cuenta la variable *método*, pero no considera el número de exposiciones necesarias con cada uno de los métodos empleados para incorporar las nuevas palabras. Los experimentos que se hicieron con hablantes de español como L1 en Puerto Rico y Las Palmas utilizaron las mismas variables excepto una: en Las Palmas no se tuvo en cuenta la procedencia escolar porque no existía esa diferencia entre los informantes.

Si pasamos a las segundas lenguas o lenguas extranjeras, tenemos los experimentos de Haifa y Ámsterdam con estudiantes de inglés, en los que se empleó la variable *método*, pero los métodos no coinciden totalmente con los que nosotros hemos utilizado: sólo el de redacción de oraciones es común –en estos experimentos siempre resulta ser el más eficaz, pero sin determinar

⁹⁰ El análisis ANOVA nos da un p-valor igual a 0,406, mayor que 0,05, por tanto; lo cual quiere decir que las diferencias entre los resultados obtenidos no son significativas en un nivel de confianza al 95%.

el número de exposiciones necesarias para que se produzca la incorporación léxica-. Finalmente, el estudio de Alcalá con aprendices de español como SL/LE no publicó los resultados obtenidos, así que no ha sido posible compararlos –habría sido interesante hacerlo por ser el primer experimento realizado en el terreno del ESL/LE y además porque en ese estudio se incluyó una variable relacionada con el interés del estudiante por la lengua meta-.

El promedio general de exposiciones necesarias para que un estudiante incorpore una nueva palabra a su lexicón mental que nosotros hemos obtenido es 4,57. Cifra muy inferior a la del experimento de Gloria Matanzo Vicens de Puerto Rico, donde obtuvo 10,4 exposiciones de media. Nuestro resultado se acerca más al de Las Palmas de Gran Canaria, del experimento de M.^a Josefa Reyes Díaz, obtenido en el grupo de alumnos de COU, que fue 4,8 exposiciones. En cambio, los resultados de los grupos de 7.º de EGB y de 1.º de BUP, 9,6 y 9,8 respectivamente, se alejan del nuestro para acercarse al de Puerto Rico.

Los estudiantes de español como SL/LE han conseguido reducir el número de exposiciones necesarias para incorporar una nueva palabra a su lexicón mental. La diferencia con respecto a los alumnos canarios de COU, tres o cuatro años más jóvenes que ellos, es de 0,23; y con respecto a los alumnos de Puerto Rico, también tres o cuatro años más jóvenes, es de 5,83 exposiciones. La diferencia con estos últimos es grandísima, y se mantiene en todos los resultados del experimento, como veremos a continuación.

Nuestros resultados de la variable *sexo* indican que las chicas necesitan un número menor de exposiciones que los chicos: 4,562 frente a 4,58. Lo mismo pasaba en Puerto Rico, donde ellas necesitaron 10,3 exposiciones y ellos, 10,6. En Las Palmas, en dos de los tres cursos, tenemos la misma situación: en los resultados de 7.º de EGB, ellas necesitaron 8,6 exposiciones y ellos, 10,8; en 1.º de BUP, ellas, 9,1 y ellos, 10,6. Sin embargo, en COU la situación se invierte, si bien la diferencia es de una décima: ellas necesitaron 4,9 y ellos, 4,8. Si tenemos en cuenta los resultados generales, sin prestar atención a la división por cursos, vemos que nuevamente las chicas incorporan las palabras nuevas con menos exposiciones que los chicos: 7,2 frente a 9,1 que necesitan ellos.

Es decir, todos los resultados coinciden en que las chicas precisan menos exposiciones, excepto los obtenidos por M.^a Josefa Reyes Díaz en Las Palmas en el Curso de Orientación Universitaria. Con todo, los resultados están muy igualados.

Según nuestros resultados de la variable *procedencia escolar pre-universitaria*, los estudiantes que han ido a la escuela pública incorporan las nuevas palabras con un número menor de exposiciones, luego irían los que se han formado en la escuela privada, y por último los que

asistieron a la pública y a la privada (4,244 exposiciones, 4,45 y 5,6, respectivamente). Cuando unimos los resultados de los informantes que han estudiado en sistema público y privado (variable *procedencia escolar*) y los comparamos con los que sólo se han formado en el privado, vemos que los que necesitan menos exposiciones son éstos últimos (4,45 frente a 4,662, de los que han estado en ambos sistemas). Estos resultados no coinciden con los obtenidos en Puerto Rico, donde los estudiantes que primero incorporaron las nuevas palabras fueron los que habían asistido a la escuela pública y a la privada, luego los que fueron a la pública y, por último, los de la privada (9,8 exposiciones, 10 y 11,3, respectivamente). En el experimento de Las Palmas no se tuvo en cuenta esta variable, pues todos los estudiantes procedían del mismo sistema.

En nuestro caso, la variable *nivel sociocultural* sólo nos dio dos subgrupos: nivel medio alto y nivel medio, y en los dos el número de exposiciones no varía, fue 4,6. En el experimento de Gloria Matanzo, en Puerto Rico, el resultado obtenido en estos dos niveles también fue el mismo, 11,1 exposiciones. A pesar de esta coincidencia, la diferencia entre nuestros y sus resultados es de 6,5 exposiciones. En el experimento de Puerto Rico, por delante de esos dos niveles, se sitúa el nivel sociocultural bajo, con 10,5 exposiciones, y el medio bajo con 9,9 exposiciones. En Las Palmas, en todos los cursos los estudiantes de nivel medio alto fueron los que menos exposiciones necesitaron para incorporar nuevas palabras a su lexicón mental: 8 en 7.º de EGB, 8,5 en 1.º de BUP y 4 en COU. Después tenemos el nivel medio en 7.º de EGB (9,7 exposiciones), el bajo en 1.º de BUP (8,7 exposiciones) y el medio bajo en COU (4,3 exposiciones). A continuación el medio bajo en 7.º de EGB (10,3 exposiciones), y el medio en 1.º de BUP y COU (10,1 y 5,5 exposiciones, respectivamente). Por último, el bajo en 7.º de EGB (12,6 exposiciones), el medio bajo en 1.º de BUP (10,8 exposiciones) y el bajo en COU (7,4 exposiciones). Los resultados generales sitúan el nivel medio alto en primer lugar (6,5 exposiciones), luego el medio bajo (8,2 exposiciones), el medio (8,3 exposiciones) y el bajo (9,5 exposiciones), en último lugar. Los resultados no son consistentes ni homogéneos en ninguno de los experimentos, por lo que no podemos afirmar que sea una variable que influya en el proceso de incorporación de léxico.

Según nuestros resultados de la variable *categoría gramatical*, el *adverbio* es la categoría que se incorpora con menos exposiciones (4,3), luego va el *nombre* (4,4348 exposiciones), el *adjetivo* (4,6667 exposiciones) y el *verbo* (4,8261 exposiciones). Estos resultados no coinciden con los de Puerto Rico, donde la categoría que menos exposiciones necesitaba para ser incorporada era el *nombre* (7), luego el *adjetivo* (7,2), y, por último, el *verbo* y el *adverbio* (7,9). Según los resultados del experimento de Las Palmas, en 7.º de EGB y en 1.º de BUP también se aprenden antes las categorías nominales, que las verbales: en 7.º de EGB: el *adjetivo* necesita 9,1 exposiciones, el

nombre y el *adverbio*, 9,4 y el *verbo*, 10,7 exposiciones; en 1.º de BUP el *adjetivo* necesita 9,3 exposiciones, el *nombre*, 9,5, el *adverbio*, 10 y el *verbo*, 11,1 exposiciones. Sin embargo, los estudiantes de COU incorporaron primero el *nombre* (4,4 exposiciones), pero luego el *adverbio* (4,7 exposiciones), y después el *adjetivo* (5,1 exposiciones) y el *verbo* (5,5 exposiciones). Estos últimos resultados del grupo de COU se asemejan más a los que nosotros hemos obtenido, aunque nuestros informantes incorporaron antes el *adverbio* que el *nombre*.

Los resultados de la variable *método* en nuestro experimento sitúan como método más económico el de selección de definiciones (3,912), luego el de redacción de oraciones (4,9) y, por último, el de selección de ejemplos (4,943). Este orden no coincide con el de los resultados de Puerto Rico y Las Palmas. En Puerto Rico el método más efectivo fue el de redacción de oraciones (8,5 exposiciones), después el de selección de definiciones (10,7 exposiciones) y, por último, el de ejemplos (12 exposiciones). En Las Palmas el método más económico fue también el de redacción de oraciones, luego el de selección de definiciones –excepto en el grupo de 1.º de BUP– y, por último, el de selección de ejemplos. En 7.º de EGB el número de exposiciones obtenidas con el método de redacción de oraciones fue 8,1; con el de selección de definiciones, 9,9; y con el de selección de ejemplos, 10,8 exposiciones. En COU, con el método de oraciones fueron 4,3 exposiciones, con el de selección de definiciones, 4,6 y 5,8 con el de selección de ejemplos. En 1.º de BUP el orden cambia, pero tampoco es el que hemos obtenido nosotros: con el método de oraciones necesitaron 7,1 exposiciones, con el de selección de ejemplos 11,1 y 11,6 con el de selección de definiciones. La media de resultados, sin tener en cuenta los subgrupos de la variable *curso*, fue 6,2 exposiciones con el método de redacción de oraciones, 8,7 con el de selección de definiciones, y 9,2 exposiciones con el de selección de ejemplos, es decir, que el orden es el mismo que el del experimento de Puerto Rico.

En la investigación de Coomber, Ramstad y Sheets los estudiantes que mejor hicieron los *post-tests* fueron los que se habían entrenado escribiendo oraciones; en segundo lugar, los que habían trabajado seleccionando oraciones y, por último, los que habían trabajado con definiciones en los ejercicios de refuerzo –sin que los resultados fueran significativamente diferentes entre estos dos últimos grupos–. Esta investigación no aporta datos sobre las condiciones cuantitativas de la incorporación léxica, ya que los datos que recogen en su artículo se refieren a la media de respuestas correctas de los *post-tests* que realizaron los informantes después de los ejercicios de entrenamiento, pero no al número necesario de exposiciones.

Por tanto, los resultados sólo coinciden totalmente en Puerto Rico y Las Palmas de Gran Canaria. Con la investigación de Coomber et al. coinciden en que el método más efectivo es el de

redacción de oraciones⁹¹, pero luego el orden de los otros dos métodos se invierte. Así que, ni los resultados de las investigaciones con estudiantes de español como lengua materna corroboran los de la investigación realizada con estudiantes de inglés, ni tampoco lo hacen los nuestros que son con estudiantes de una lengua extranjera.

Las variables *años de estudios de español e interés y motivación* para estudiar la lengua no las podemos comparar con los resultados de las investigaciones de Coomber et al., Matanzo Vicens y Reyes Díaz, ya que no consideraron estas variables en sus respectivos experimentos. Además, debido a la diferencia existente entre los informantes, es decir, que para unos la lengua de estudio es su lengua materna y, para otros, es una segunda lengua / lengua extranjera, la motivación de unos y otros, probablemente, no tenga nada que ver. Por lo tanto, aunque hubieran incluido la variable *interés y motivación* para estudiar la lengua, desde un punto de vista cualitativo, es decir, teniendo en cuenta las categorías establecidas dentro de la variable (en nuestro caso, razones personales, culturales y profesionales), no se podrían comparar los resultados. Lo que sí se podría hacer es dar un valor numérico a cada categoría y hacer una comparación cuantitativa. El *número de años de estudios* también es una variable muy diferente en el caso de la L1 y la L2, ya que en el primero se produce una adquisición de la lengua fuera del aula que, en general, no se da en la L2 antes de empezar a estudiarla de manera formal.

⁹¹ Los resultados de los experimentos de Haifa y Ámsterdam también dieron como método más eficaz el de redactar oraciones, pero la comparación con el resto de los estudios que estamos analizando no es posible porque el resto de los métodos empleados es diferente.

5. CONCLUSIONES

Como acabamos de ver, la comparación de los resultados obtenidos en nuestro experimento con los de las investigaciones anteriores nos da cifras muy dispares en cuanto al número de exposiciones y al método más efectivo para incorporar vocabulario nuevo al lexicón mental.

Las diferencias entre las cifras obtenidas, como dijimos anteriormente, no han sido significativas según los análisis estadísticos. La primera y segunda hipótesis –que establecían, respectivamente, diferencias entre los métodos y una escala entre los métodos empleados de mayor a menor rango de eficacia, siendo el más eficaz el de redacción de oraciones, luego el de selección de definiciones y el de selección de ejemplos– no se han corroborado totalmente, pues el método más eficaz en nuestra muestra ha sido el de selección de definiciones, luego el de redacción de oraciones y, en tercer lugar, el de selección de ejemplos. No debemos olvidar que la diferencia no ha sido significativa, desde el punto de vista estadístico.

La tercera hipótesis relacionaba la variable *número de años de estudios de español* y la velocidad con que se produce la incorporación de nuevas palabras. Nuestros resultados no son constantes en todos los grupos. Los resultados generales y los obtenidos con el método de redacción de oraciones coinciden: necesitan menos exposiciones los informantes que llevan más tiempo estudiando español (9-10 años), luego los que menos tiempo llevan (4-6 años) y después los que llevan entre 7 y 8 años. Los resultados de los informantes que practicaron con el método de definiciones fueron mejores también los de los que llevaban más tiempo estudiando, pero en segundo lugar estaban los de 7 a 8 años de estudios y finalmente los de 4 a 6 años –éste sería el caso en el que podríamos afirmar que hay una relación directa entre el mayor número de años de estudios y la mayor velocidad de incorporación–. En el método de ejemplos, los más rápidos fueron los que llevaban menos tiempo estudiando español, luego los que más, y en tercer lugar los de la zona intermedia. En la mayor parte de los casos, los informantes que más exposiciones necesitan son los que llevan de 7 a 8 años, como si se hubieran estancado y les costara más aumentar su vocabulario.

Según la cuarta hipótesis no existe relación entre el sexo y la velocidad de incorporación de nuevas palabras y, efectivamente, la diferencia, con un nivel de confianza al 95%, no ha sido significativa. En los resultados generales, las chicas han precisado menos exposiciones; pero cuando hemos analizado los resultados obtenidos con cada método, el orden se ha invertido en el método de selección de ejemplos, en el que los chicos han necesitado menos exposiciones. La razón de esta diferencia, como ya apuntábamos antes, puede ser que para este tipo de actividad en el que hay que reconocer en un contexto dado el uso correcto de una palabra tengan más

facilidad ellos; y, sin embargo, sean ellas las que destaquen en la elaboración y creación de oraciones.

La quinta hipótesis decía que no había relación entre la procedencia escolar pre-universitaria y la velocidad de incorporación de nuevas palabras al lexicón mental, y los resultados lo confirman. Según los resultados generales, los informantes que antes incorporan las palabras son los que proceden del sistema educativo público; y éste es el mismo resultado obtenido en dos de las pruebas parciales: con el método de redacción de oraciones y el de selección de ejemplos; sin embargo, en el método de selección de definiciones, los informantes procedentes del sistema privado consiguieron mejores resultados. Ningún informante procedente de ambos sistemas combinados realizó las actividades del método de oraciones –téngase en cuenta que la distribución por métodos se hizo de forma aleatoria–; pero en los otros dos métodos, los que más exposiciones necesitaron fueron los que se habían formado en ambos sistemas, público y privado. Quizá esto se deba a que el cambio de sistema educativo (público vs privado) haya acarreado también un cambio de método de enseñanza-aprendizaje, que influye negativamente en el proceso de incorporación de nuevas palabras en la L2.

Lo anterior se refiere a la variable *procedencia escolar pre-universitaria*. Para este experimento, la *procedencia escolar* deja de ser exclusivamente “pre-universitaria” teniendo en cuenta que la procedencia de la enseñanza pública se ha neutralizado tras los años que los informantes llevan en la universidad privada –y se ha integrado en ella bajo el epígrafe de “ambas”–. Los resultados de los métodos de ejemplos y definiciones coinciden: son más rápidos los informantes que sólo se han formado en el sistema privado que los que han pasado por los dos; pero con el método de oraciones es al revés: son más rápidos los informantes que han pasado por los dos sistemas. Tal vez haya una relación entre la dificultad de la tarea del método de redacción de oraciones y el hecho de haberse adaptado a diferentes sistemas de enseñanza; esto les permite tener más éxito en esas actividades.

Los resultados confirman la sexta hipótesis, según la cual no hay relación alguna entre la incorporación de nuevas palabras según su categoría gramatical y el método empleado. En cada uno de los métodos los resultados han sido diferentes: en el de redacción de oraciones la categoría que se ha incorporado antes ha sido el *nombre*, en el selección de definiciones, el *verbo* y en el de selección de ejemplos ha sido el *adverbio*. La categoría que ha necesitado más exposiciones ha sido el *verbo* en el método de oraciones y en el ejemplos, pero el *adjetivo* en el de definiciones. La hipótesis de que las variaciones que puede sufrir una categoría, desde el punto de vista morfológico, dificulten la incorporación de la misma, puede explicar que el *verbo* sea la categoría que más exposiciones necesite con el método de oraciones y el de ejemplos; y también que el

adverbio, al ser una categoría invariable, sea la que antes se aprenda con el método de ejemplos y la segunda con el de oraciones. La influencia de estas variaciones morfológicas es patente en dos de los métodos:

a) en el de oraciones, donde los estudiantes deben producir frases utilizando las palabras estímulo (la tarea es de producción);

b) en el de ejemplos, donde se trata de reconocer las palabras que son susceptibles de presentar esas variaciones morfológicas (la tarea es de reconocimiento).

Sin embargo, en el método de selección de definiciones las variaciones morfológicas no pueden influir ya que todas las palabras aparecen siempre igual, puesto que no están insertas en un contexto como en los dos casos anteriores (oraciones y definiciones). Por ello, esta hipótesis no se confirma con los datos obtenidos en el método de definiciones, donde la primera categoría adquirida fue el *verbo* (siempre aparece en infinitivo) y la última el *adjetivo* (siempre en masculino singular).

El análisis estadístico de todos los resultados del experimento nos permite afirmar que, teniendo en cuenta la variable *método*, sólo hay tres diferencias significativas entre los resultados de la incorporación de las cuatro categorías gramaticales. En el método de redacción de oraciones, la diferencia numérica de resultados se da entre la incorporación del *nombre* y del *adjetivo*, y en el método de selección de ejemplos entre *nombre* y *adverbio* y entre *adjetivo* y *adverbio*. El tamaño reducido de la muestra hace que las diferencias entre los resultados sean muy pequeñas y difícilmente susceptibles de hacer afirmaciones más rotundas.

Por otra parte, si analizamos cuidadosamente nuestros resultados comprobamos que solamente en el grupo que ha trabajado con definiciones hay una persona que ha sido capaz de contestar correctamente las diez preguntas desde el principio. Después hay otra persona en el grupo de selección de ejemplos que respondió bien a ocho ítems en el primer test. Y otras dos, una del grupo de definiciones y otra del de oraciones, que en el primer test fueron capaces de responder correctamente siete preguntas. En todos estos casos los informantes no se olvidaron de las palabras, y en las siguientes pruebas también acertaron. El caso más llamativo es, evidentemente, el de la primera persona que, desde el primer momento, recordó todas las palabras. Mantuvimos una entrevista informal con ella –era una chica– y nos explicó la facilidad que siempre ha tenido para memorizar vocabulario. Damos por hecho que en todo tipo de encuestas siempre hay informantes “brillantes”; en nuestro caso, donde el número de informantes es tan reducido, realmente esta capacidad excepcional de una sola persona puede desvirtuar los resultados y hacer que un método de aprendizaje resulte mucho más económico que otro.

El número reducido de informantes hace que los resultados obtenidos no sean extrapolables a todos los estudiantes de español SL/LE en circunstancias similares, es decir, con un nivel intermedio-alto de español, lengua materna inglesa, 20-21 años de edad, asistiendo a la universidad, etc. Como ya dijimos en la introducción, el objetivo no era llegar a resultados numéricos, sino poner a prueba una determinada metodología y ratificar las variables.

Del análisis de las variables hay varias conclusiones que podemos extraer. En primer lugar, la variable *sexo* aporta resultados muy similares. Es verdad que las chicas van por delante en los resultados de Puerto Rico y en los nuestros, si bien las diferencias son de décimas o centésimas, en nuestro caso. En Las Palmas, las diferencias sí que son más grandes: ellas necesitan una o dos exposiciones menos en los dos primeros cursos, y en COU ellos, por una décima, obtuvieron mejor resultado. En total, parece que las diferencias entre sexos no están lo suficientemente marcadas como para sacar una conclusión de incidencia en el aprendizaje.

Larsen-Freeman y Long (1994: 188-189) afirman que en la adquisición de segundas lenguas no hay estudios que hayan investigado sistemáticamente la diferencia entre hombres y mujeres, pero que “normalmente se acepta que en la adquisición de la L1 las mujeres gozan de una cierta ventaja, al menos al principio” (1994: 189). Citan varios estudios en los que se han percibido diferencias asociadas al sexo, aunque tangenciales. En el trabajo de Farhady (1982), las mujeres superaban con mucho a los hombres en un test de comprensión auditiva de un estudio con 800 estudiantes universitarios. Eisenstein (1982) vio que en un ejercicio de discriminación dialectal las mujeres lo hacían mejor y tenían más capacidad para reconocer dialectos de mayor o menor prestigio. Pero no hay estudios con diferencias fundamentadas en el ámbito de adquisición de léxico en L1 o aprendizaje en L2.

En segundo lugar, la variable *procedencia escolar* sólo se ha tenido en cuenta en Puerto Rico y en el nuestro de Madrid, y los resultados no coinciden y no son significativamente diferentes. En Puerto Rico, los informantes de la enseñanza pública y privada son los que menos exposiciones necesitan, y en Madrid, los que más. La conclusión es que, al no haber diferencias significativas, esta variable no parece influir en la facilidad que puedan tener los informantes para incorporar nuevas palabras a su lexicón mental.

En tercer lugar, los resultados de la variable *nivel sociocultural* en nuestro caso no aportan ningún dato relevante, pues en los dos niveles socioculturales (medio alto y medio), el número de exposiciones fue el mismo. En Puerto Rico y Las Palmas, los resultados no fueron coincidentes: el grupo que necesitó menor número de exposiciones en Puerto Rico fue el nivel sociocultural medio bajo y el medio alto en el grupo de COU de Las Palmas –los estudiantes de COU son los

que tienen las mismas características de edad y experiencia académica que los de Puerto Rico, y por eso es con el que se establece la comparación–.

Según el análisis comparativo, las variables sociales empleadas, es decir, el *sexo*, la *procedencia escolar* y el *nivel sociocultural*, han quedado neutralizadas desde el punto de vista estadístico en todos los experimentos, por lo que la conclusión es que en un experimento que mide la capacidad de un aprendiz para responder a un entrenamiento específico es normal que no influya ningún factor social –si estuviéramos midiendo saberes adquiridos a lo largo de su experiencia académica o vital, los resultados podrían ser diferentes–. Esta afirmación, que López Morales (1993: 9) hace sobre los experimentos llevados a cabo en la lengua materna, es todavía más cierta cuando se trata de una segunda lengua en cuyo aprendizaje parece que, incluso, puede influir menos la variable *nivel sociocultural*, por ejemplo.

Por otro lado, tenemos las variables lingüísticas *categoría gramatical* y *método*. En el experimento de Puerto Rico se sacó la conclusión de que las categorías nominales, en concreto el *nombre*, necesitaba menos exposiciones que las demás. Sin embargo, en los posteriores experimentos no se ha corroborado esta afirmación, y el *adjetivo* y el *adverbio* han subido en la escala de categorías ordenadas de menor a mayor número de exposiciones. Así, por ejemplo, en Las Palmas, el grupo de EGB es en el *adjetivo* en el que menos exposiciones se necesita, seguido del *nombre*, el *adverbio* y el *verbo*. En el grupo de BUP, también es el *adjetivo* el que menos exposiciones requiere, y después el *nombre*, el *adverbio* y el *verbo*, en este orden. En COU tenemos otro orden: *nombre*, *adverbio*, *adjetivo* y *verbo*. Y en nuestro caso, el *adverbio* está en primer lugar, luego el *nombre*, el *adjetivo* y el *verbo*. La única coincidencia es que el *verbo* es la categoría que más exposiciones requiere para ser incorporada al lexicón mental. Pudiera ser que la mayor dificultad fuera provocada por la flexión que tiene esta categoría en cuanto a persona, modo, tiempo, etc. que implica un número amplio de formas diferentes para una misma unidad léxica. Pensamos que en la actualización de la palabra en el discurso –ya sea reconociéndola mediante los ejemplos o produciéndola en oraciones– la identificación o la tarea de otorgar al verbo morfemas con significados temporales y modales tiene una elevada dificultad en español.

El *método* es la variable lingüística más importante, ya que el objetivo de todas las investigaciones es dar con el método más eficaz para incorporar nuevas palabras al lexicón mental. El método de redacción de oraciones en todos los experimentos anteriores al nuestro en los que se ha empleado ha resultado ser el más eficaz. La mayor parte de los investigadores se adhiere a la hipótesis de la “profundidad de análisis de las palabras” que es necesaria para llevar a cabo actividades en las que haya que crear oraciones, texto, usando la lengua meta, sea la materna o una segunda lengua. En esta línea están los trabajos de Craik y Lockhart (1972), Emig (1977),

Slamecka y Graf (1978), Gipe (1978)⁹², Coomber et al. (1986), Matanzo Vicens (1991 y 1996), López Morales (1993), Reyes Díaz (1996, 1998 y 2000), entre otros. Hulstijn y Laufer (2001), por otro lado, proponen una hipótesis con elementos de análisis concretos y susceptibles de aplicarles una medida numérica: la necesidad, la búsqueda y la evaluación.

Coomber, Ramstad y Sheets, que fueron los primeros en comparar en un experimento los tres métodos que nosotros hemos utilizado (selección de definiciones, de ejemplos y redacción de oraciones), obtuvieron unos resultados que confirmaban su hipótesis basada en la profundidad de análisis que requiere cada una de las actividades. Compararon dos actividades de elaboración (redactar oraciones y trabajar con ejemplos) con un método utilizado tradicionalmente para enseñar el vocabulario (definiciones), pero que no necesita análisis alguno por parte del aprendiz. Y los resultados fueron que el método más eficaz –pero sin determinar el número necesario de exposiciones– era el de escribir oraciones, luego el de trabajar con ejemplos, y finalmente el de elegir la definición correcta, exactamente como habían previsto según el orden de profundidad de análisis requerido en cada tarea.

Los resultados del grupo de oraciones fueron los mejores no sólo en la parte del *pos-test* en la que tenían que redactar oraciones utilizando las palabras estímulo, sino también en los otros dos tipos de actividades (elegir ejemplos y definiciones). Por otra parte, lo sorprendente fue que el grupo de ejemplos –a pesar de que la actividad de seleccionar el ejemplo en el que la palabra estímulo está utilizada correctamente requiere, según los investigadores, un nivel alto de procesamiento– no consiguiera resultados significativamente mejores que el resto de los otros dos grupos en ninguna prueba, ni siquiera en la parte del *post-test* de seleccionar ejemplos –tarea en la que ese grupo se había entrenado previamente–.

En los dos experimentos siguientes, el de Matanzo en Puerto Rico y el de Reyes en Las Palmas, ya no se cumpliría la hipótesis de Coomber, Ramstad y Sheets totalmente; pues, aunque el método de redacción de oraciones es con el que los aprendices incorporaron antes las palabras nuevas, el método de definiciones resultó más económico que el de seleccionar ejemplos.

Tampoco los resultados que nosotros hemos obtenidos cumplen la hipótesis: el método más económico es el de definiciones –supuestamente el que no requiere análisis alguno–, y después el de redacción de oraciones y el de selección de ejemplos con una diferencia mínima entre ellos en cuanto al número de exposiciones. El método menos eficaz, el de ejemplos, coincide con los experimentos de Matanzo y Reyes. Los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes pueden estar influyendo en el éxito o fracaso del método empleado, ya que cada estilo

⁹² Citados en Reyes Díaz, 2000: 13 y 54.

potencia y adiestra en el uso de una estrategia; por ejemplo, en la enseñanza de la L2 la equivalencia entre términos y definiciones es muy utilizada, lo que podría explicar que para nuestros informantes haya sido el método de selección de definiciones el más eficaz.

Si aplicamos la propuesta de Hulstijn y Laufer, en los tres métodos habría una necesidad moderada, pues es un agente externo el que impone la tarea y no hay búsqueda porque el significado de las palabras ya viene dado en el diccionario que reciben los informantes. Donde se diferencian los tres métodos es en la evaluación: en el método de definiciones no hay evaluación alguna; en el de ejemplos la evaluación es moderada, ya que se trata de elegir entre varios contextos dados; y en el método de oraciones la evaluación es fuerte porque deben utilizar palabras en un contexto original que ellos crean. Según las puntuaciones que establecen Hulstijn y Laufer, el método de definiciones tendría 0,5 puntos, el de ejemplos 1 punto y el de oraciones 1,5. El orden en términos de participación (*involvement load*) es el mismo que establecieron Coomber et al. teniendo en cuenta la profundidad de análisis requerida: oraciones, ejemplos y definiciones.

La dificultad existente en la actividad de crear oraciones nuevas es obvia y que requiere mucho más tiempo que las otras dos –sobre todo, mucho más que la de seleccionar la definición correcta– también. E igual que algunos estudiantes dicen emplearla como estrategia de aprendizaje⁹³, a otros no les puede gustar nada que se hagan públicas sus creaciones⁹⁴; muchos investigadores la recomiendan como una de las más eficaces –como hemos visto antes al hablar de la eficacia del método–, pero también hay autores que la incluyen como una técnica poco recomendable, ya que en el producto final, es decir, en la frase construida, puede no quedar claro si se ha comprendido la unidad léxica⁹⁵ y, sin embargo, el esfuerzo que le ha supuesto al estudiante ha sido grande. Además, habría que valorar la diferencia de dificultad que supone para un hablante de lengua materna y para un estudiante de una L2 la creación de un co-texto en el que deba insertar una palabra dada. Las dudas de un estudiante de L2 serán más y mayores que las de un nativo, que además de sentirse mucho más seguro a la hora de crear algo, se podrá centrar más en el significado de la palabra en sí, mientras que el primero tendrá que prestar atención al resto de los aspectos gramaticales, sintácticos, morfológicos, etc. para llevar a cabo la misma tarea de redactar una oración.

⁹³ Como vimos antes en el estudio de Marjana Sifrar Kalan (2001: 907) en el que explica las estrategias de un grupo de estudiantes de español eslovenos.

⁹⁴ Slagter (1988: 5) explica la práctica que llevó a cabo en clase con un libro de actividades encaminadas al aprendizaje del léxico, y como segunda tarea propuso escribir una frase con las palabras que estaban trabajando. Cuando empezaron a comentar los resultados la mayor parte de los estudiantes se negó a seguir y a entregar su trabajo al profesor.

⁹⁵ Ver la cita de Virginia Allen (1983) que incluye Higuera García (1996: 123).

En cuanto a las nuevas variables que hemos incluido: *años de estudios de español e interés y motivación*, pensamos que son necesarias más investigaciones para determinar su alcance. Según el número de años que nuestros informantes han estado estudiando español necesitan menos exposiciones los que llevan de 9 a 10 años estudiando, luego los que menos (de 4 a 6 años), y finalmente los que llevan de 7 a 8 años, sin que las diferencias entre los grupos sean significativas desde el punto de vista estadístico –todos están en 4 exposiciones y la diferencia es de unas décimas–.

La variable *interés y motivación* es un factor socio-psicológico que hemos introducido, pues creemos que la actitud del aprendiz hacia la lengua meta debe de tener alguna incidencia en el proceso de aprendizaje. Larsen-Freeman y Long (1994) recogen la propuesta de Mowrer, Gardner y Lambert, según la cual existe una *motivación integradora*, cuando el aprendiz desea identificarse con el otro grupo etnolingüístico, y una *motivación instrumental*, cuando quiere aprender la lengua con un fin utilitario, como estudiar una carrera, mejorar socialmente, etc. En un principio parecía que, aunque aprendices con diferente tipo de motivación aprendieran igual, a largo plazo, la motivación integradora era más favorable para mantener el esfuerzo necesario con el fin de dominar la L2. Posteriores experimentos les llevaron a afirmar que:

Parece que en aquellos contextos en los que urge llegar a dominar una segunda lengua el método instrumental resulta muy útil para su estudio (Larsen-Freeman y Long, 1994: 159).

Las categorías que nosotros hemos considerado dentro de la variable *interés y motivación* pueden incluirse en esas dos categorías: las razones de tipo profesional son motivación instrumental y las de tipo personal y cultural son motivación integradora. Siendo conscientes de que en la mayor parte de los casos la motivación procede de más de un aspecto, decidimos incluir tres categorías mixtas: motivos profesionales y personales, profesionales y culturales, y profesionales, personales y culturales. Los resultados han sido que los informantes que menos exposiciones han necesitado son los que tenían motivos profesionales y personales, y los que más aquellos con motivos profesionales, personales y culturales, es decir, en los dos casos los de categorías mixtas de motivación integradora e instrumental. En las actividades del método de oraciones y en las de ejemplos, los estudiantes que antes han conseguido incorporar las nuevas palabras han sido los que tenían sólo motivos profesionales (es decir, motivación instrumental); sin embargo, los que tenían esos motivos y han practicado con el método de definiciones han quedado en último lugar; con todo, los que antes aprendieron las palabras con este método fueron los que tenían una motivación profesional y personal. Por tanto, parece que los motivos profesionales, solos o combinados con otros, sí que tienen una influencia psicológica positiva.

Los resultados obtenidos con la variable *interés y motivación* no nos permiten establecer una clasificación estricta de las razones que hacen incorporar antes palabras nuevas al léxico mental; pero lo que sí parece claro es que poseer intereses de diverso tipo no facilita, sino que quizá provoque un estrés entorpecedor al tener demasiadas expectativas puestas en el aprendizaje de la L2. Es necesario indagar aún más en la influencia que puede tener esta variable, ya que nuestro experimento, dentro del campo del aprendizaje y la adquisición de léxico en L1 y L2, es el primero que ofrece resultados numéricos, pero proceden de un experimento piloto que no permite generalizaciones.

Finalmente, nos gustaría retomar una idea de la primera investigación que, en el resto, se había relegado, y es la siguiente. El planteamiento de Coomber et al. difiere del de Matanzo (y de los siguientes investigadores que emplearon los mismos materiales) en que en el primero existían unas actividades previas de entrenamiento –igual que en los experimentos que después llevaron a cabo Laufer y Hulstijn en Haifa y Ámsterdam–, por medio de las cuales los informantes debían aprender las palabras estímulo a través de diferentes métodos, y durante las cuales, de forma controlada, tenían acceso al diccionario de palabras estímulo. Y es después cuando, por medio de otro test, se comprueba si la incorporación de léxico ha sido efectiva o no. Todo el procedimiento completo se realiza varias veces en un período de tiempo determinado.

Matanzo no pone en práctica la parte de entrenamiento que tiene este experimento y analiza los resultados obtenidos directamente en las actividades de cada uno de los métodos. En este sentido nuestro experimento es igual –uno de los objetivos que queríamos llevar a cabo era comparar los resultados y para eso era necesario respetar su sistema–. La omisión de las actividades de entrenamiento utilizadas en el primer experimento tiene serias implicaciones. Primero, implica la no existencia de retro-alimentación o *feedback*, ya que el informante no puede comprobar sus aciertos o errores, lo que puede hacer que éstos se fosilicen. Segundo, implica que la medición se hace en el proceso y el producto definitivo al tiempo, porque es lo mismo, ya que no hay otra actividad anterior en la que se dé el proceso de aprendizaje. En tercer lugar, implica que el estudiante debe memorizar las palabras estímulo mientras oye la voz del investigador y las lee él mismo en voz baja, si lo desea, sin que haya tiempo para poner en práctica cualquier tipo de asociación u otro hábito de aprendizaje.

La solución –al tiempo que hipótesis– que proponemos para una futura investigación es introducir una nueva variable que ofrezca información sobre los hábitos de aprendizaje de los informantes, que pueden estar influyendo en el resultado final al igual que los ejercicios de entrenamiento de Coomber et al. Para ello se realizaría un cuestionario sobre las preferencias de los informantes a la hora de aprender vocabulario y la tipología de ejercicios que emplean

habitualmente. Estas actividades se extraerían de manuales de español de diferentes orientaciones metodológicas y serían reflejo, de alguna forma, de las que luego van a practicar en el test. Con esto comprobaríamos varias cuestiones: primero, cuáles son sus preferencias personales y segundo, si la práctica con esas actividades que proceden de manuales que ellos han utilizado ha podido servir de entrenamiento –igual que las actividades de Coomber et al.– y hacen que los resultados sean mejores.

El objetivo de incluir esta nueva variable es comprobar si las diferencias entre los resultados de cada uno de los métodos procede de los hábitos de aprendizaje del informante o es realmente una diferencia cognitiva que nada tiene que ver con un entrenamiento específico. La propuesta de Coomber et al. tenía que ver también con la posible influencia de la memoria a corto plazo, ya que los entrenamientos se hacían inmediatamente antes de los tests definitivos. En la nuestra, probablemente, sea más una cuestión de hábitos adquiridos a lo largo de su vida académica o, por lo menos, del tiempo durante el cual han estudiado la L2.

A la vista de lo hecho hasta ahora, por una parte, en el campo de la L1, en español lengua materna (Matanzo en Puerto Rico y Reyes en Las Palmas), y en L2, con estudiantes de español SL/LE (Benítez Pérez et al. en Alcalá de Henares) y, por otra parte, en L1, con estudiantes de inglés (Coomber et al. en Minnesota), y en L2, con estudiantes de inglés SL/LE (Hulstijn y Laufer en Ámsterdam y Haifa), se utilizan dos estrategias para la concepción del propio experimento: en los primeros se busca el número de exposiciones necesarias para aprender palabras nuevas y el método más económico para conseguirlo, y en los segundos solamente se investiga sobre cuál es el método más efectivo. Tras aplicar uno de estos planteamientos, concretamente el primero, y habiendo analizado ambos procedimientos y conversado con algunos de los investigadores que llevaron a cabo esos experimentos (Reyes en Las Palmas, Andi6n en Alcalá de Henares, Coomber en Minnesota y Laufer en Haifa), pensamos que se obtienen resultados fiables con ambos procedimientos y el segundo tiene la ventaja de ser menos agresivo con el informante, es decir, que, al no tener que repetir los tests tantas veces, al informante no se le somete a un esfuerzo que le agota, le desmotiva y puede tener efectos psicol6gicos negativos en el proceso de aprendizaje.

ANEXO I: MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE J. E. COOMBER, D. A. RAMSTAD Y D. A. R. SHEETS

1. Palabras estímulo

bulfor: to solve a problem
 camill: to inhabit
 fodive: to progress
 herzon: to destroy
 kimuld: to express an opinion
 morwit: to meet
 thanow: to prevent
 trimew: to create
 whefer: to subdivide
 zonset: to require

2. Muestra de una actividad

Definition: Write *morwit* beside each correct definition of the word.

_____ 1. to destroy
 _____ 2. to progress
 _____ 3. to create
morwit_____ 4. to meet
 _____ 5. to inhabit

Example: Write *morwit* beside each example of the word.

morwit_____ 1. scientists attending a communicative diseases conference
 _____ 2. declaring that the precinct chairperson is a crook
 _____ 3. leaving lights on all night in a chicken coop increase egg production.
 _____ 4. inventing a new device for purifying water
 _____ 5. splitting up the work load among three employees

Sentence – Composing: Answer the following question in one sentence, using the underlined target word in your sentence. Underline the target word in your sentence. To be counted correct, your sentence must demonstrate that you know the meaning of the target word.

What is one campus organization to which you belong, and where does it *morwit*?

Sample Response: I belong to the debate team, and we *morwit* in Academy Hall.

3. Resultados obtenidos

3.1. Resultados obtenidos en los *Post-tests*

Post-Test Scores

Groups	Subtests					
	Definitions		Examples		Sentence-Writing	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
Definitions (<i>n</i> = 43)	6.4	(2.79)	5.2	(2.30)	4.4	(2.45)
Examples (<i>n</i> = 46)	6.6	(2.66)	5.4	(2.23)	5.2	(2.73)
Sentence-Writing (<i>n</i> = 45)	7.5	(2.11)	5.8	(2.16)	6.2	(2.24)

3.2. Resultados obtenidos con el análisis ANOVA

Repeated Measures ANOVA Summary Table

Source	<i>df</i>	SS	MS	<i>F</i>	<i>p</i>
Treatment	2	93.19	46.60	3.35	.038
Error (b)	131	1823.83	13.92		
Post-test	2	190.97	95.49	53.50	.001
Treatment x Post-test	4	14.24	3.56	1.99	.090
Error (w)	262	467.59	1.78		

3.3. Resultados obtenidos en el análisis de número de palabras por oración

Number of Words in Test Sentences

Groups	Words/sentence	
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)
Definitions and Examples (combined)	9.9	(2.87)
Sentence-Writing	10.5	(2.09)

ANEXO II: MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE G. MATANZO VICENS**1. Palabras estímulo**

Barmil (adj.): Dícese de la cuestión muy reñida y que provoca discusiones.

Bradel (adj.): Descarado, atrevido.

Casdel (adj.): Deforme.

Cienge (n.): Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Dorner (v.): Eludir un compromiso o trabajo.

Faulez (n.): Fuerza ideológica que une a un grupo.

Fleine (n.): Pena impuesta por delito o falta.

Geirol (adj.): Insidioso, engañoso.

Leiver (v.): Prevenir, precaver.

Luenda (n.): Codicia, ambición desordenada.

Pentir (v.): Ceder, transferir; rendirse.

Pronfe (n.): Movimiento desordenado del alma ofendida; cólera, ira, coraje.

Salgor (n.): Frontera, horizonte, límite.

Sostro (n.): Súplica, demanda, ruego.

Tarjal (adv.): Inútilmente.

Teifor (adj.): Fundamental.

Trelfa (n.): Desorientación.

Trilen (n.): Acometida impetuosa, golpe, ataque, embate.

Zulvar (v.): Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

Zumbre (n.): Falta de quietud o tranquilidad, turbación, agitación.

2. Muestra de actividades

Escribe la palabra **ZUMBRE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. el deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
- _____ b. los viajeros cruzaron la línea que separa a Portugal de España.
- _____ c. el toro atacó repentinamente al torero.
- _____ d. mientras esperaba el resultado del examen experimentó un sentimiento de agitación y de intranquilidad.

Escribe la palabra **CIENGE** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. el culpable del asesinato cumplió una condena extensa.
- _____ b. el comunismo es el ideal que une a los miembros del partido comunista
- _____ c. el deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.
- _____ d. gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

Escribe la palabra **ZUMBRE** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. falta de tranquilidad; agitación, nerviosismo.
- _____ b. golpe, ataque, asalto.
- _____ c. conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.
- _____ d. enfado, ira, coraje.

Escribe la palabra **LUENDA** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. límite, frontera, horizonte.
- _____ b. castigo impuesto por delito o falta.
- _____ c. codicia, ambición sin límite.
- _____ d. súplica, demanda, ruego.

Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **ZUMBRE** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: Cuando estás esperando el resultado de un examen, ¿sientes **ZUMBRE**? Explica.

Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra **BRADEL** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra: ¿Crees que a un joven que les falta el respeto a sus padres y a sus profesores se le puede considerar **BRADEL**? ¿Por qué?

3. Parámetros cuantificados utilizados para clasificar las variables que determinan el nivel sociocultural

3.1. La profesión

PUNTUACIÓN	PROFESIÓN
1	Profesionales altos y grandes ejecutivos
2	Profesionales bajos y ejecutivos medios
3	Semi-profesionales y administradores de negocios
4	Técnicos y propietarios de negocios
5	Trabajadores especializados
6	Trabajadores semi-especializados
7	Trabajadores no especializados

3.2. Los ingresos

PUNTUACIÓN	INGRESOS
1	Más de 40 000 dólares
2	De 25 000 a 40 000 dólares
3	De 18 000 a 25 000 dólares
4	De 12 000 a 18 000 dólares
5	De 6 000 a 12 000 dólares
6	Menos de 6 000 dólares

3.3. La formación

PUNTUACIÓN	FORMACIÓN
1	Título universitario graduado
2	Título universitario sub-graduado
3	Uno o más años de universidad
4	Graduado de escuela superior
5	Uno o más años de escuela superior
6	De seis a ocho años de escolaridad
7	De dos a seis años de escolaridad
8	De cero a un año de escolaridad

4. Resultados obtenidos

4.1. Resultados generales

	Nº de exposiciones	
MÉTODO		Promedio
Oraciones	8,5	
Ejemplos	12,0	
Definiciones	10,7	
		10,4
CATEGORÍA GRAMATICAL		
Nombre	7,0	
Adjetivo	7,2	
Verbo	7,9	
Adverbio	7,9	
SEXO		
Masculino	10,6	
Femenino	10,3	
PROCEDENCIA ESCOLAR		
Escuela pública	10,0	
Escuela privada	11,3	
Ambas	9,8	
NIVEL SOCIOCULTURAL		
Medio alto	11,1	
Medio	11,1	
Medio bajo	9,9	
Bajo	10,5	

4.2. Resultados obtenidos en cada grupo teniendo en cuenta las variables socioculturales

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones
SEXO			
Masculino	8,1	12,3	11,4
Femenino	8,7	11,8	10,3
PROCEDENCIA ESCOLAR			
Escuela pública	8,7	10,7	10,5
Escuela privada	9	13,6	11,4
Ambas	7,8	12,4	9,3
NIVEL SOCIOCULTURAL			
Medio alto	0	10,5	11,7
Medio	7,8	12,9	12,7
Medio bajo	9	11,3	9,3
Bajo	8,7	12	10,9

ANEXO III: RESULTADOS OBTENIDOS POR M.^a J. REYES DÍAZ

1. Resultados obtenidos en cada curso

	Nº de exposiciones			PROMEDIO
	7.º EGB	1.º BUP	COU	
MÉTODO				
Oraciones	8,1	7,1	4,3	6,2
Ejemplos	10,8	11,1	5,8	9,2
Definiciones	9,9	11,6	4,6	8,7
Promedio	9,6	9,8	4,8	
CATEGORÍA GRAMATICAL				
Nombre	9,4	9,5	4,4	7,6
Adjetivo	9,1	9,3	5,1	7,8
Verbo	10,7	11,1	5,5	9
Adverbio	9,4	10	4,7	7,9
SEXO				
Masculino	10,8	10,6	4,8	9,1
Femenino	8,6	9,1	4,9	7,2
NIVEL SOCIOCULTURAL				
Medio alto	8	8,5	4	6,5
Medio	9,7	10,1	5,5	8,3
Medio bajo	10,3	10,8	4,3	8,2
Bajo	12,6	8,7	7,4	9,5

2. Resultados obtenidos en cada grupo teniendo en cuenta las variables socioculturales

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones
SEXO			
Masculino	7	10,6	10,1
Femenino	5,5	8,2	7,8
NIVEL SOCIOCULTURAL			
Medio alto	5,6	7,9	6,1
Medio	6,2	10,8	9,3
Medio bajo	5,9	8,4	9,7
Bajo	8,1	9,9	10,4

3. Resultados obtenidos en COU

	Nº de exposiciones	
MÉTODO		Promedio
Oraciones	4,3	
Ejemplos	5,8	
Definiciones	4,6	
		4,8
CATEGORÍA GRAMATICAL		
Nombre	4,4	
Adjetivo	5,1	
Verbo	5,5	
Adverbio	4,7	
SEXO		
Masculino	4,9	
Femenino	4,8	
NIVEL SOCIOCULTURAL		
Medio alto	4	
Medio	5,5	
Medio bajo	4,3	
Bajo	7,4	

ANEXO IV: MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE J. H. HULSTIJN Y B. LAUFER

1. Palabras estímulo

Rigmarole
 Wrath
 Grist
 Not one whit
 Sanitise
 Privy to
 Morally derelict
 Curb
 Inflammatory
 Deeply ingrained

2. Resultados obtenidos

(*N*) Número de participantes, (*Mean*) puntuación media de retenciones y (*SD*) desviación estándar en los tests inmediatos y en los posteriores

Number of participants, mean retention scores, and standard deviations in immediate and delayed post tests (Maximum = 10)

	<i>N</i>	Immediate		Delayed	
		<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
Dutch-English experiment					
Reading	20	2.7	1.5	1.3	1.4
Reading + Fill-in	33	2.9	1.8	1.6	1.4
Writing	34	4.9	2.3	2.6	1.8
Hebrew-English experiment					
Reading	31	2.0	2.1	0.4	0.8
Reading + Fill-in	27	4.0	1.9	1.7	1.5
Writing	41	6.9	2.5	3.7	2.4

ANEXO V: MATERIAL DE LA INVESTIGACIÓN DE P. BENÍTEZ PÉREZ ET AL.

1. Palabras estímulo

Amorbar (v.): Enfermar.

Artesón (n. m.): Recipiente de base redonda o cuadrada que regularmente sirve en las cocinas para fregar.

Asaz (adv.): Bastante, harto, muy.

Beocio (adj.): Ignorante, estúpido, tonto.

Embair (v.): Ofuscar, embaucar, hacer creer lo que no es.

Ermár (v.): Destruir, asolar, dejar yerma una tierra.

Hebén (adj.): Aplicase a la persona o cosa que es de poca sustancia o aprecio.

Plúteo (n. m.): Cada uno de los cajones o tablas de un estante o armario de libros.

Roncal (n. m.): Ruisenior.

Tollón (n. m.): Camino o paso estrecho.

ANEXO VI: DICCIONARIO (20 PALABRAS)

Baltra (n): Vientre, panza.

Barmil (adj.): Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.

Casdel (adj.): Deforme.

Cienge (n.): Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Fauces (n): Parte posterior de la boca de los mamíferos.

Filial (adj): Perteneciente al hijo.

Juglar (adj) (n): Chistoso, picaresco, trovador, poeta.

Lacrar (v): Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad.

Leiver (v.): Prevenir, precaver.

Nuncio (n): El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro, enviado a él para este efecto.

Plagar (v): Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

Plagio (n): Acción y efecto de plagiar; copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.

Ristra (n): Trenza hecha de los tallos de ajos o cebollas.

Sostro (n.): Súplica, demanda, ruego.

Tarjal (adv.): Inútilmente.

Teifor (adj.): Fundamental.

Trelfa (n.): Desorientación.

Trilen (n.): Golpe, ataque, asalto.

Viable (adj): Que puede vivir.

Zulvar (v.): Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

ANEXO VII: CUESTIONARIO REALIZADO A LOS INFORMANTES

NOMBRE Y APELLIDO: _____ SEXO: _____ EDAD: _____
--

¿Cuál es tu lengua materna?

¿Hablas otras lenguas?

¿Cuántos años llevas estudiando español?

¿Dónde lo has estudiado?

¿Por qué estudias español?

¿Cuál consideras que es tu nivel de español?
¿Principiante, nivel intermedio, nivel superior?

NOMBRE Y APELLIDO: _____

Procedencia escolar:

- Escuela pública Escuela privada Ambas

Información sobre los padres:

Padre

Madre

1. Profesión: _____

2. Escolaridad:

- | | |
|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Doctorado (Graduated School) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Licenciado (Master, BA, 4-5 años) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Diplomado (carrera 3 años) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Uno o más años de Universidad | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Licenciado Escuela Técnica (Ingeniería) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Uno o más años de Escuela Técnica | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 6-8 años de escolaridad | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 2-6 años de escolaridad | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> 0 años de escolaridad | <input type="checkbox"/> |

3. Ingresos anuales:

- | | |
|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Más de 40 000 \$ (cuarenta mil) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> De 25 000 \$ a 40 000 \$ | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> De 18 000 \$ a 25 000 \$ | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> De 12 000 \$ a 18 000 \$ | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> De 6 000 \$ a 12 000 \$ | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Menos de 6 000 \$ | <input type="checkbox"/> |

ANEXO VIII: TESTS COMPLETOS

FECHA: _____

NOMBRE Y APELLIDO: _____

MÉTODO DE DEFINICIONES1. Escribe la palabra **TARJAL** al lado de la definición que le corresponda:

_____ a. perjudicial, engañoso.

_____ b. inútilmente.

_____ c. perteneciente al hijo.

_____ d. fundamental.

2. Escribe la palabra **TRELFA** al lado de la definición que le corresponda:

_____ a. parte posterior de la boca de los mamíferos.

_____ b. vientre, panza.

_____ c. desorientación.

_____ d. súplica, demanda, ruego.

3. Escribe la palabra **TEIFOR** al lado de la definición que le corresponda:

_____ a. falta de buena educación, descarado, malcriado.

_____ b. que puede vivir.

_____ c. inútilmente.

_____ d. fundamental.

4. Escribe la palabra **SOSTRO** al lado de la definición que le corresponda:

_____ a. perjudicial, engañoso.

_____ b. golpe, ataque, asalto.

_____ c. súplica, demanda, ruego.

_____ d. límite, frontera, horizonte.

5. Escribe la palabra **ZULVAR** al lado de la definición que le corresponda:

_____ a. prevenir, precaver.

_____ b. dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad.

_____ c. forzar a una persona a obrar de una manera determinada.

_____ d. llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

6. Escribe la palabra **BRAMIL** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. golpe, ataque, asalto.
- _____ b. desorientación.
- _____ c. se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.
- _____ d. chistoso, picaresco, trovador, poeta.

7. Escribe la palabra **CIENGE** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. falta de tranquilidad; agitación, nerviosismo.
- _____ b. parte posterior de la boca de los mamíferos.
- _____ c. súplica, demanda, ruego.
- _____ d. conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

8. Escribe la palabra **CASDEL** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. perteneciente al hijo.
- _____ b. perjudicial, engañoso.
- _____ c. deforme.
- _____ d. inútilmente.

9. Escribe la palabra **TRILEN** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. el que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro.
- _____ b. súplica, demanda, ruego.
- _____ c. castigo impuesto por delito o falta.
- _____ d. golpe, ataque, asalto.

10. Escribe la palabra **LEIVER** al lado de la definición que le corresponda:

- _____ a. dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad.
- _____ b. prevenir, precaver.
- _____ c. forzar a una persona a obrar de manera determinada.
- _____ d. ceder, traspasar, delegar.

FECHA: _____

NOMBRE Y APELLIDO: _____

MÉTODO DE EJEMPLOS

1. Escribe la palabra **CIENGE** al lado del ejemplo que le corresponda:

_____ a. El culpable del asesinato cumplió una condena extensa.

_____ b. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.

_____ c. El deseo de ganar mucho dinero lo llevó a cometer varios delitos.

_____ d. Gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

2. Escribe la palabra **CASDEL** al lado del ejemplo que le corresponda:

_____ a. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.

_____ b. El estudiante no cumplió con las normas del curso.

_____ c. Trató inútilmente de evitar el accidente.

_____ d. Ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

3. Escribe la palabra **TRELFA** al lado del ejemplo que le corresponda:

_____ a. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.

_____ b. Mientras esperaba el resultado del examen experimentó un sentimiento de agitación y de intranquilidad.

_____ c. El culpable del asesinato cumplió una condena extensa.

_____ d. El joven sintió que caminaba sin rumbo fijo.

4. Escribe la palabra **TRILEN** al lado del ejemplo que le corresponda:

_____ a. El torero no pudo evitar el ataque del toro.

_____ b. Cuando lo insultaron experimentó un sentimiento que le hizo perder la calma.

_____ c. El culpable del asesinato cumplió una condena extensa.

_____ d. El joven sintió que caminaba sin rumbo fijo.

5. Escribe la palabra **LEIVER** al lado del ejemplo que le corresponda:

_____ a. La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.

_____ b. Las madres se encargan de advertir a sus hijos de los peligros a los que se pueden enfrentar.

_____ c. Ese joven falta el respeto a sus padres y a sus profesores.

_____ d. El jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.

6. Escribe la palabra **BARMIL** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.
_____ b. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
_____ c. Aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.
_____ d. La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.

7. Escribe la palabra **TARJAL** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.
_____ b. Trató inútilmente de evitar el accidente.
_____ c. Ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.
_____ d. La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.

8. Escribe la palabra **TEIFOR** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. Aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.
_____ b. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.
_____ c. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.
_____ d. El jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.

9. Escribe la palabra **SOSTRO** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. El acusado pidió insistentemente que lo perdonaran.
_____ b. El comunismo es el ideal que une a los miembros del Partido Comunista.
_____ c. Los viajeros cruzaron la línea que separa a España de Portugal.
_____ d. Gran cantidad de personas asiste a los conciertos del grupo musical que está de moda.

10. Escribe la palabra **ZULVAR** al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ a. El estudiante no cumplió con las normas del curso.
_____ b. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
_____ c. Trató inútilmente de evitar el accidente.
_____ d. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.

FECHA: _____

NOMBRE Y APELLIDO: _____

MÉTODO DE ORACIONES

Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra indicada **EN MAYÚSCULAS Y NEGRITA** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra:

1. Cuando llegaste a Madrid por primera vez, ¿sentiste **TRELFA**? Explica.
2. ¿Has sido alguna vez víctima de un **TRILEN**? Explica.
3. ¿Crees que muchas madres exageran cuando tratan de **LEIVER** a sus hijos ante algunas situaciones de la vida? ¿Por qué?
4. Cuando trabajas y no consigues los resultados esperados, ¿crees que trabajaste **TARJAL**? ¿Por qué?
5. ¿Has sido parte de una **CIENGE** en algún acontecimiento deportivo o musical? Explica.
6. ¿Crees que aprender a redactar correctamente es una técnica **TEIFOR** para todos los estudiantes? ¿Por qué?
7. ¿Ha tratado alguien de **ZULVARTE** a cometer algún delito grave? Explica.
8. Cuando tienes un problema, ¿recurre al **SOSTRO** para que te ayuden? Explica.
9. ¿Crees que la legalización del aborto se puede considerar **BARMIL**? ¿Por qué?
10. ¿Conoces a alguien que después de haber sufrido un accidente haya quedado **CASDEL**? Explica.

ANEXO IX: TABULACIÓN DE DATOS

1. Hoja de cálculo individual

ESTUDIANTE: **0001**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. cienge	0	0	1	1	1	1						
2. sostro	0	0	0	1	1	1						
3. trelfa	1	1	1	1	1	1						
4. trilen	1	1	1	1	1	1						
5. leiver	0	0	1	1	1	1						
6. zulvar	0	0	0	1	1	1						
7. barmil	1	0	0	1	1	1						
8. casdel	1	0	0	1	1	1						
9. teifor	1	0	1	1	1	1						
10. tarjal	1	1	0	1	1	1						
	media											

2. Hoja de cálculo general

MÉTODO	NOMBRE	cienge	sostro	trelfa	trilen	Leiver	zulvar	barmil	casdel	teifor	tarjal	promedio
Oraciones	0001	5	9	3	3	5	8	6	6	5	6	5,600
Ejemplos	0002	3	8	4	3	6	5	7	6	3	3	4,800
Definiciones	0003	3	7	3	3	7	8	7	5	3	7	5,300

3. Hoja de cálculo con las variables sociales

NOMBRE	edad	sexo	procedencia escolar	Años estudiando español	motivos		
					profesionales	personales	culturales
0001	21	h	privada	7	x		x
0002	20	m	pública	5		X	x
0003	20	h	ambas	4	x		

NOMBRE	Nivel sociocultural			PONDERACIÓN			promedio
	profesión	profesión	formación	ingresos	formación	ingresos	
0001	2	2	2	12	10	18	20
0002	3	2	2	18	10	18	23
0003	7	6	3	42	30	27	49,5

ANEXO X: RESULTADOS OBTENIDOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

1. Promedio de exposiciones según la variable *sexo*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Masculino	5,067	4,460	4,150	4,580
Femenino	4,800	6,150	3,833	4,562

2. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar pre-universitaria*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Pública	4,667	4,200	3,867	4,244
Privada	5,040	4,300	3,567	4,450
Ambas	-	6,700	4,500	5,600

3. Promedio de exposiciones según la variable *procedencia escolar*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Privada	5,040	4,300	3,567	4,450
Ambas	4,667	5,200	4,120	4,662

4. Promedio de exposiciones según la variable *años de estudios de español*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
4-6 años	5,233	4,267	4,067	4,522
7-8 años	5,600	5,800	3,900	4,957
9-10 años	4,475	4,400	3,700	4,243

5. Promedio de exposiciones según la variable *nivel sociocultural*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Medio-alto	4,9	5,2	3,8	4,6
Medio	5,1	4,8	4,0	4,6

6. Promedio de exposiciones según la variable *interés y motivación*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Sólo profesionales	4,400	4,150	4,600	4,267
Sólo personales	–	–	–	–
Sólo culturales	4,775	5,700	4,000	4,800
Profesionales + personales	–	–	4,050	4,050
Profesionales + culturales	5,450	–	3,650	4,250
Personales + culturales	4,800	4,600	–	4,700
Profesionales + personales + culturales	–	7,700	–	7,700

7. Promedio de exposiciones según la variable *método*

	Nº de exposiciones	Promedio
Oraciones	4,900	
Ejemplos	4,943	
Definiciones	3,912	
		4,570

8. Promedio de exposiciones según la variable *categoría gramatical*

	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
Nombre	4,5000	5,0000	3,8750	4,4348
Adjetivo	5,0000	4,9048	4,1250	4,6667
Verbo	5,5625	5,2857	3,6875	4,8261
Adverbio	4,8800	4,1400	3,8800	4,3000

BIBLIOGRAFÍA

- AITCHISON, Jean, 1987, *Word in the mind: An introduction to the mental lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.
- AITCHISON, Jean, 1997, "Birdy birds, maypoles and absolute disasters: Building the lexical mosaic", *Triangle* 16, marzo 7-8, pp. 15-24.
- ALARCÓN COLLADO, Luisa, 1992, "¿Qué hacer con las palabras?", *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, pp. 33-40.
- ALONSO, Encina, 1994, "Enseñar vocabulario". En ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa, pp. 57-68.
- ALONSO RAYA, Rosario, 2003, "Algunas aplicaciones del enfoque léxico", *Mosaico*, 11, pp. 9-13.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a Antonieta y Victoria MARRERO, 2001, *Guía didáctica. Enseñanza del español (lengua materna-lengua extranjera)*, Madrid, UNED.
- BARALO, Marta, 1997, "La organización del lexicón en lengua extranjera", *Revista de Filología Románica*, 1 (14), pp. 59-71.
- BARALO, Marta, 2001, "La construcción del lexicón en español / LE: transferencia y construcción creativa", *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, pp. 165-174.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro, 1994a, "Léxico real/irreal en los manuales de español", *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, pp. 325-333.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro, 1994b, "¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?". En MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera (2)*, Madrid, Fundación Actilibre-Colección Expolingua, pp. 9-12.
- BENÍTEZ PÉREZ, Pedro, M.^a Antonieta ANDIÓN HERRERO y M.^a Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1996, "El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación". En SEGOVIANO, Carlos (ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana, pp. 140-149.
- CARTER, Roland, 1987, *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*, Londres, Allen & Unwin.
- CARTER, Roland y Michael McCARTHY, 1988, *Vocabulary and language teaching*, Londres, Longman.
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA et al., 1998, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASTRO, Mercedes de, 1999, "Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico". En MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera (4)*, Madrid, Fundación Actilibre-Colección Expolingua, pp. 67-86.
- CERVERO, M.^a Jesús y Francisca PICHARDO CASTRO, 2000, *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

- COADY, James, 1997a, "L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research". En COADY, James y Thomas HUCKIN (eds.). *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge, CUP, pp. 273-290.
- COADY, James, 1997b, "L2 vocabulary acquisition through extensive reading". En COADY, James y Thomas HUCKIN (eds.). *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge, CUP, pp. 225-237.
- COADY, James y HUCKIN, Thomas (eds.), 1997: *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge: CUP.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Estrasburgo, Página web: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>.
- COOMBER, James E., David A. RAMSTAD y Dee Ann R. SHEETS, 1986, "Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods", *Research in the teaching of English*, 20 (3), pp. 281-293.
- CORDERO SÁNCHEZ, M.^a del Mar y Blanca SERRANO HERMOSO, 1997, "¿Influye la L1 en la adquisición del vocabulario de la L2?", *Enseñanza de lenguas extranjeras. Actas de las V y VI Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 45-57.
- CORVO SÁNCHEZ, M.^a José, 2002, "La adquisición de léxico y los inventarios lexicográficos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras: antecedentes históricos en el camino hacia la especialidad moderna". En ESPARZA TORRES, Miguel Ángel, Benigno FERNÁNDEZ SALGADO y Hans Josef NIEDEREHE (eds.). *SEHL 2001. Estudios de Historiografía lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (II)*, Hamburgo, Helmut Buske Verlag, pp. 829-837.
- CRITCHLEY, Michael P., 1998, "Reading to learn: pedagogical implications of vocabulary research", *The language teacher online*, 22 (12).
- DE GRÈVE, Marcel y Frans VAN PASSEL, 1971, *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Fragua.
- DE LA ROSA FERNÁNDEZ, Luis, 1997, "Sobre la enseñanza/aprendizaje del léxico", *Enseñanza de lenguas extranjeras. Actas de las V y VI Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 343-351.
- DÍAZ LÓPEZ, Laura, 2000, "Sácale partido a la clase de vocabulario: hacia un nuevo modelo de programa procesual", *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, pp. 227-234.
- EMIG, Janet, 1977, "Writing as a mode of learning", *College Composition and Communication*, 28, pp. 122-128.
- ESCOBEDO, Antonio, 1990, "Léxico y Diccionario", *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, pp. 99-108.
- FERNÁNDEZ-BARRIENTOS MARTÍN, Jorge, 1993, "El español como L2. Introducción a los modelos de estudio del léxico", *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, pp. 201-214.
- FUENTES GONZÁLEZ, Antonio Daniel, 1996, "Enseñanza del léxico: actitudes y diversidad", *Actas de las II Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, pp. 247-252.

- GAIRNS, Ruth y Stuart REDMAN, 1986, *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge, CUP.
- GARRIDO MEDINA, Joaquín César, 1988, "Hipótesis sobre enseñanza del léxico: Niveles de representación y reglas léxicas", *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, pp. 263-271.
- GELABERT, M.^a José, Isabel BUESO et al., 2002, *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid, Arco Libros.
- GIOVANNINI, A, Ernesto MARTÍN PERIS et al., 1996, *Profesor en acción 1, 2, 3* Madrid, Edelsa.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón, 1997, "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE*, 7, pp. 69-93.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón, 2000, "La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE", *Mosaico*, 5, pp. 23-29.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón, 2004a, "La subcompetencia léxico-semántica". En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491-510.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón, 2004b, "Los contenidos léxico-semánticos". En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y Isabel SANTOS GARGALLO (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 789-810.
- GRANDE RODRÍGUEZ, Verónica, 2001, "Actividades para el aprendizaje del léxico: análisis y propuesta", *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, pp. 413-421.
- HARMER, Jeremy, 1991, *The practice of english language teaching*, Londres, Longman.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta, 1996, "Aprender y enseñar léxico". En MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera (3)*, Madrid, Fundación Actilibre-Colección Expolingua, pp. 111-126.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta, 1997, "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros", *REALE*, 8, pp. 35-49.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta, 2000, "Favorecer el aprendizaje del léxico", *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 23, pp. 13-18.
- HULSTIJN, Jan H., 1997, "Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning". En COADY, James y Thomas HUCKIN (eds.). *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge, CUP, pp. 203-224.
- HULSTIJN, Jan H. y Batia LAUFER, 2001, "Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition", *Language learning*, 51, pp. 539-558.
- HUNT, Alan, 1998, "Laufer seminar", *The language teacher online*, 22 (9).

- HUNT, Alan y David BEGLAR, 1998, "Current research and practice in teaching vocabulary", *The language teacher online*, 22 (1).
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio, 1986, *Didáctica del vocabulario*, Barcelona, Ed. Humanitas.
- JUSTICIA, Fernando, 1995, *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*, Granada, Universidad de Granada.
- KETKO, Hazel, 2002, "Importance of "multiword chunks" in facilitating communicative competence and its pedagogic implications", *The language teacher online*, 26 (2).
- KRASHEN, Stephen D., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press Inc.
- KRASHEN, Stephen D., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press Inc.
- LAHUERTA GALÁN, Javier y Mercé PUJOL VILA, 1993, "La enseñanza del léxico una cuestión metodológica". En MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera (1)*, Madrid, Fundación Actilibre-Colección Expolingua, pp. 117-138.
- LAHUERTA GALÁN, Javier y Mercé PUJOL VILA, 1996, "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario". En SEGOVIANO, Carlos (ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana, pp. 117-129.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y Michael H. LONG, 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- LAUFER, Batia, 2001, "Reading, word-focussed activities and incidental vocabulary acquisition in a second language", *Prospect*, 16 (3), pp. 44-54.
- LEWIS, Michael, 1993, *The lexical approach*, Londres, Language Teaching Publications.
- LEWIS, Michael, 1997, "Pedagogical implications of the lexical approach". En COADY, James y Thomas HUCKIN (eds.). *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge, CUP, pp. 255-270.
- LIST, Gudula, 1997, "Lexikon und Gedächtnis -ein Thema zwischen Disziplinen und Begrifflichkeiten", *Triangle 16*, marzo 7-8, pp. 24-39.
- LÓPEZ CHÁVEZ, Juan, 1994, "Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica", *REALE*, 1, pp. 67-84.
- LÓPEZ MORALES, Humberto, 1993, "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular", *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, pp. 9-22.
- LOSADA ALDREY, M.^a Carmen, 1995, "Una bibliografía general sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE)", *REALE*, 4, pp. 87-130.
- LUCEÑO CAMPOS, José Luis, 1994, "Didáctica del vocabulario". En LUCEÑO CAMPOS, José Luis. *Didáctica de la lengua española (lengua oral, vocabulario, lecto-escritura, ortografía, composición y gramática)*, Alcoy, Marfil, pp. 57-73.

- LÜNING, Marita, 1996, "Aprendizaje creativo del vocabulario". En SEGOVIANO, Carlos (ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana, pp. 130-139.
- MARCONI, Diego, 1997, *La competencia léxica*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- MARCOS MARÍN, Francisco y Jesús SÁNCHEZ LOBATO, 1988, *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.
- MARTÍN MARTÍN, Soledad, 1999, "La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E/LE". En MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera (4)*, Madrid, Fundación Actilibre-Colección Expolingua, pp. 157-163.
- MARTÍN MORILLAS, José M., 1995, "Léxico y psicología de la comunicación", *Actas de las I Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, pp. 7-16.
- MARTÍNEZ GIFRE, Emma y Mar CRUZ PIÑOL, 1998, *Textos docents 123. Cuestiones del español como lengua extranjera*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ MARÍN, Juan, 1994, "El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del ELE: la sinonimia y cuestiones conexas", *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, pp. 351-361.
- MATANZO VICENS, Gloria, 1991, *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*, (tesis doctoral inédita) Universidad de Puerto Rico.
- MATANZO VICENS, Gloria, 1996, "Incorporación de léxico materno a la competencia lingüística de universitarios puertorriqueños", *REALE*, 6, pp. 69-80.
- MCCARTHY, Michael H., 1990, *Vocabulary*, Oxford, OUP.
- MEARA, Paul, 1993, "Network structures and vocabulary acquisition in a foreign language". En ARNAUD, Pierre J. L. y Henri BÉJOINT. *Vocabulary and Applied Linguistics*, Londres, Macmillan, pp. 62-70.
- MEARA, Paul, 1995, "The importance of an early emphasis on L2 vocabulary", *The language teacher online*, 19 (2).
- MEARA, Paul, 2002, "Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition". En SCHMITT, Norbert y Michael MCCARTHY. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, CUP, pp. 109-121.
- MORAS, Solange, 2001, "Teaching vocabulary to advanced students: A lexical approach", *Karen's linguistics issues*.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 1994, "Aportes de la Sociolingüística a la enseñanza de lenguas", *REALE*, 1, pp. 107-135.
- MORGAN, John y Mario RINVOLUCRI, 1986, *Vocabulary*, Oxford, OUP.
- NATION, I. S. P., 1990, *Teaching and learning vocabulary*, Nueva York, Newbury House.

- NATION, Paul y Jonathan NEWTON, 1997, "Teaching vocabulary". En COADY, James y Thomas HUCKIN (eds.). *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge, CUP, pp. 238-254.
- NATION, Paul y Robert WARING, 2002, "Vocabulary size, text coverage and word lists". En SCHMITT, Norbert y Michael McCARTHY. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, CUP, pp. 6-19.
- NAUTA, Jan Peter, 1992, "¿Qué cosas, y con qué palabras? En busca de una competencia cultural", *Cable*, 10, pp. 10-14.
- NUNAN, David, 1989, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, CUP.
- OXFORD, Rebecca L., 1990, *Language learning strategies. What every teacher should know*, Nueva York, Newbury House.
- PASTOR MILÁN, M.^a Ángeles, 1990, "La enseñanza del español como lengua extranjera y la lexicografía", *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, pp. 231-239.
- PEÑA CALVO, Alicia, 2000, "El vocabulario que necesito (ejercicios para estudiantes avanzados)", *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, pp. 991-1002.
- PÉREZ BASANTA, Carmen, 1996, "La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente", *Actas de las II Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, pp. 229-310.
- PLATÓN, 1973, *Teeteto, o de la ciencia*, Buenos Aires, Aguilar.
- PUCHE, Joaquín, 1990, "La enseñanza del vocabulario en la didáctica de lenguas extranjeras", *Lenguas modernas*, 2, pp. 7-31.
- RAIMES, Ann, 1987, "Why write? From purpose to pedagogy", *English teaching forum*, pp. 36-41.
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa, 1996, "Implicaciones de las variables sociales en el aprendizaje del vocabulario de la lengua materna", *Philológica Canariensis*, 2/3, pp. 333-342.
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa, 1998, "Metodología e incorporación léxica en el curso de orientación universitaria", *REALE*, 9-10, pp. 169-179.
- REYES DÍAZ, M.^a Josefa, 2000, *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- RICHARDS, Jack C., 1985, *Lexical knowledge and teaching vocabulary*, Cambridge, CUP.
- RICHARDS, Jack C., John PLATT et al., 1996, *Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS, 2003, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas (2ª ed. actualizada)*, Cambridge, CUP.
- ROMERA CASTILLO, José, 1991, "Hacia una bibliografía sobre didáctica del léxico", *Lenguaje y Textos*, 1, pp. 43-51.

- ROMERA CASTILLO, José, 1996, "El léxico". En ROMERA CASTILLO, José. *Enseñanza de la lengua y la literatura (Propuestas metodológicas y bibliográficas)*, Madrid, UNED, pp. 13-32.
- ROMERO GUALDA, M.^a Victoria, 1991, "La enseñanza del vocabulario", *III Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 151-166.
- SALAZAR GARCÍA, Ventura, 1994, "Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno". En MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera (2)*, Fundación Actilibre-Colección Expolingua, pp. 165-203.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y Blanca AGUIRRE, 1992, *Léxico fundamental del español*, Madrid, SGEL.
- SANZ ÁLAVA, Inmaculada, 2001, "El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel intermedio", *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, pp. 635-645.
- SCHMITT, Norbert, 2002, "Vocabulary learning strategies". En SCHMITT, Norbert y Michael McCARTHY. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, CUP, pp. 199-227.
- SEGOVIANO, Carlos (ed.), 1996, *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana.
- SIFRAR KALAN, Marjana, 2001, "¿Cómo adquirir nuevo vocabulario y memorizarlo?", *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, pp. 903-914.
- SILES ARTÉS, José, 1996, "La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta", *Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera (I)*, pp. 159-164.
- SILES ARTÉS, José, 1998, "Ejercicios léxico-semánticos (Taller)", *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, pp. 575-578.
- SLAGTER, Peter Jan, 1988, "¿Qué palabras hay que enseñar?", *Cable*, 1, pp. 3-7.
- SÖKMEN, Anita J., 2002, "Current trends in teaching second language vocabulary". En SCHMITT, Norbert y Michael McCARTHY. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, CUP, pp. 237-257.
- STAPLETON, Paul, 1998, "Faculty word bank on the Internet", *The language teacher online*, 22 (1).
- VV.AA., 1998, "Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE. Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)", *Carabela*, (Anexo al nº 43).
- ZIMMERMAN, Cheryl Boyd, 1997, "Historical trends in second language vocabulary instruction". En COADY, James y Thomas HUCKIN (eds.). *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge, CUP, pp. 5-19.