EL EFECTO DE TRES ACTIVIDADES CENTRADAS EN LAS FORMAS (FOCUS ON FORMS, FONFS): LA SELECCIÓN DE DEFINICIONES, LA SELECCIÓN DE EJEMPLOS Y LA ESCRITURA DE ORACIONES, EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN SEGUNDAS LENGUAS

ALICIA SAN MATEO VALDEHÍTA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Resumen. Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la efectividad de tres actividades para el aprendizaje de vocabulario en una L2. 150 aprendices de español de nivel B1, distribuidos en tres grupos, practican con una tarea centrada en las formas (FonFs): unos se entrenan seleccionando la definición de la palabra estímulo; otros, eligiendo el ejemplo que incluye el equivalente semántico de dicha palabra; y, otros, escribiendo oraciones que la contengan. Los resultados indican que los que practican con la escritura son capaces de recordar más palabras; y los que menos, los que trabajan con las definiciones. Los promedios obtenidos por estos dos grupos son significativamente diferentes. Por lo tanto, la actividad que requiere un nivel de participación o compromiso mayor por parte del estudiante y le obliga a crear un contexto para insertar la palabra estímulo, es decir, la actividad productiva, es también la más eficaz para incorporar nuevas palabras al lexicón mental.

Palabras clave: *Aprendizaje de vocabulario, actividades centradas en las formas, escritura, nivel de participación o compromiso*

Abstract. This paper presents the results of a research on the effectiveness of three activities for learning vocabulary in an L2. 150 learners of Spanish, B1 level, divided into three groups, practice with Focus on formS tasks (FonFs): one group is trained choosing the right definition of stimulus word; the second group, choosing the example that includes the semantic equivalent of the word; and the third one, writing sentences that contain it. Results indicate that those who practice with the writing activity are able to recall more words, and the least, subjects who work with definitions. Means obtained by these two groups are significantly different. Therefore, the activity which requires a higher involvement load of students and forces them to create a context to insert the target word, that is to say, productive activity, is also the most effective way to add new words to mental lexicon.

Keywords: *Learning vocabulary, Focus on FormS activities, writing, involvement load*

1. Introducción

La idea de que el vocabulario se aprende de forma automática e inconsciente, y de que la manera más efectiva de incorporar nuevas palabras al lexicón mental en una segunda lengua es por medio de la realización de ejercicios de gramática o actividades comunicativas, o de la mera exposición a una gran cantidad de *input* (Krashen 1989) mediante la lectura relajada de textos, con frecuencia, extensos y sin emplear el diccionario ni llevar a cabo actividad alguna, ha dejado de aceptarse y han irrumpido nuevas propuestas de aprendizaje más elaboradas, centradas en la palabra misma, y generalmente más explícitas.¹ En esta dirección se inserta

¹ Ellis (1994) demuestra la importancia y eficacia de la instrucción formal a través del análisis de unos cincuenta estudios empíricos, teniendo en cuenta los objetivos perseguidos, ya sean cognitivos, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa, o metacognitivos, para utilizar estrategias de aprendizaje efectivas. Sus conclusiones
REVISTA ELECTRÓNICA DE LINGÜÍSTICA APLICADA (ISSN 1885-9089)
2013, Número 12, páginas 17- 36
Recibido: 12/11/2012
Aceptación comunicada: 04/02/2013

nuestro estudio, pues en él probamos la eficacia de tres tipos de tareas de aprendizaje centradas en la palabra en sí, en relación con la incorporación de nuevos vocablos al lexicón mental del estudiante de una segunda lengua, en este caso, el español.

En primer lugar, explicaremos la diferencia entre las tareas centradas en el significado y las que se centran en la forma y en las formas (§ 1.1); las que utilizamos aquí pertenecen al último grupo. En segundo lugar, clasificaremos las tres actividades de nuestro experimento de acuerdo con el nivel de participación o compromiso requerido al aprendiz (§ 1.2) y formularemos nuestros objetivos y preguntas de investigación (§ 1.3).

En la siguiente sección, presentaremos la metodología del experimento, que incluye la descripción de los participantes (§ 2.1), de los materiales empleados (§ 2.2), del procedimiento de aplicación de las pruebas (§ 2.3) y de la corrección de las mismas (§ 2.4).

En el tercer apartado, recogemos los resultados obtenidos (§ 3) y, finalmente, las conclusiones (§ 4) que se desprenden del estudio y una comparación con otros trabajos similares realizados en el campo de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

1.1. Actividades centradas en las formas (Focus on formS, FonFs).

La instrucción en las tres actividades que ponemos en práctica en este experimento es explícita, ya que la atención del aprendiz se dirige hacia las unidades léxicas, y no hacia el contenido mismo del mensaje (*focus on meaning*), como ocurre, por ejemplo, en la lectura extensiva, propuesta metodológica muy utilizada, a través de la cual se espera o se exige que el aprendiz desarrolle su conocimiento del vocabulario, y que cuando se trata de L2 no parece ser tan eficaz como en la lengua materna.

En concreto, los ejercicios que empleamos son *tareas centradas en las formas (FonFs)*; es decir, la palabra es el objeto de estudio y no la herramienta para realizar una actividad comunicativa o de lengua auténtica (como en las *tareas centradas en la forma, FonF*). La distinción entre estos dos tipos de instrucción formal: *Focus on Form (FonF)* (Long 1991) y *Focus on FormS (FonFs)*, que inicialmente se aplicó a la gramática,² se ha adaptado al aprendizaje del léxico. Un ejemplo de instrucción centrada en las formas es la que consiste en presentar una estructura gramatical, practicarla en ejercicios controlados y finalmente en otros más libres que favorezcan la producción (Ellis, Basturkmen y Loewen 2002: 420). Cuando se presta atención a la forma, la atención se dirige primero hacia el significado, el contenido expresado, y, después, en el desarrollo de una actividad comunicativa, se pondrá el foco en la forma.

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

FonF attends to lexical items (single words and multi-word units) within a communicative task environment, since these lexical items are necessary for the completion of a communicative or an authentic language task. FonFs, on the other hand, teaches and practices discrete lexical items in

son que la instrucción formal aumenta la precisión y corrección y acelera el progreso, mientras que no está tan claro si sus efectos son duraderos.

² La bibliografía sobre estos dos tipos de instrucción desde el punto de vista de la enseñanza de la gramática en L2 es amplia: Ellis (2001); Ellis, Basturkmen y Loewen (2002); Long (1991; 1997); Long y Robinson (1998) defienden la instrucción centrada en la forma que, en su formulación inicial y más estricta, se centra en técnicas implícitas de instrucción. Véase en Ortega (2001) una presentación de los fundamentos teóricos de esta propuesta y de sus hallazgos.

non-communicative, non-authentic language tasks. Similar to Ellis's (2001) view of grammar, the FonF approach to vocabulary views the words attended to as tools for task completion, and the FonFs approach treats the words attended to as the objects of study (Laufer 2006: 150).

Así, por ejemplo, cuando el aprendiz está leyendo un texto y desconoce algunas palabras; buscarlas en el diccionario es una actividad centrada en la forma, ya que precisa conocerlas para completar la tarea (más o menos) comunicativa. Sin embargo, si al aprendiz le presentamos un listado de palabras desconocidas, junto con su traducción a la L1, sin contexto alguno; y le pedimos que realice dos ejercicios: uno de relacionar las palabras con sus definiciones y otro de completar una serie de oraciones con ellas. Aquí las unidades léxicas son los objetos de estudio; es decir, son actividades centradas en las formas. Este segundo tipo de instrucción (*FonFs*) es, según Laufer (2006: 162), más eficaz; aunque ambos son beneficiosos. La autora, en otro trabajo (Laufer 2010), los compara con el efecto producido simplemente por exposición a *input*, y de nuevo demuestra la eficacia de la instrucción formal centrada en la palabra, ya sea en la forma ya sea en las formas (véase también Laufer y Girsai 2008), frente a la mera exposición a la lengua. Laufer recomienda que:

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

En nuestro experimento, el aprendiz recibe un listado de palabras, con su correspondiente definición en la L2, sin contexto alguno; y tiene que o bien (1) relacionar la palabra estímulo con su definición (actividad de selección de definiciones), o bien (2) deducir en qué oración se emplea un equivalente semántico de la palabra (actividad de selección de ejemplos), o bien (3) escribir una oración con la forma que debe aprender (actividad de redacción de oraciones). Se trata, por lo tanto, de tres actividades *centradas en las formas*.

1.2. Hipótesis del nivel de participación o compromiso (involvement load hypothesis)

La diferencia entre las tres tareas de aprendizaje de vocabulario que proponemos aquí es el *nivel de participación o compromiso* que le requieren al alumno. La hipótesis del nivel de participación o compromiso fue propuesta por Hulstijn y Laufer (Hulstijn y Laufer 2001: 539-558; Laufer y Hulstijn 2001: 14-15) con el fin de fijar unos criterios con los que poder graduar las actividades y establecer un baremo de acuerdo con la profundidad de análisis y esfuerzo necesario para realizarlas. Esta hipótesis sirve para formalizar y aplicar la teoría de los niveles de procesamiento (*LOP: levels of processing*), que Craik y Lockhart (1972) habían planteado años antes en el campo de la psicología cognitiva para explicar el funcionamiento de la memoria. La idea que subyace a esta teoría es que la retención de la información en la memoria está en relación con la profundidad con que sea analizada: la retención depende de con cuánto detalle se elabore el material durante la codificación y la práctica, y si el análisis es más detallado o hay más elaboración, la memoria retendrá más cantidad de material verbal: "deeper levels of processing were associated with longer-lasting memory traces" (Craik 1979: 92). La "persistencia del rastro" en la memoria está asociada con el análisis realizado durante la codificación de la información: "*Specifically, we suggest that trace persistence is a function of depth of analysis, with deeper levels of analysis associated with more elaborate, longer lasting, and stronger traces*" (Craik y Lockhart 1972: 675). Y es precisamente el análisis semántico el que se relaciona con los altos niveles de procesamiento.

Hulstijn y Laufer (2001) critican la hipótesis de la profundidad de procesamiento de Craik y Lockhart (1972) por la dificultad de definir qué es *un nivel de procesamiento* y cómo

se determina que uno es *más profundo* que otro. Están de acuerdo en que la retención de nueva información depende de la cantidad y la calidad de la atención que prestemos a los diferentes aspectos de la palabra. Este proceso se denomina “elaboración” cuantitativa y cualitativa: si el aprendiz presta atención a la pronunciación de la palabra, la ortografía, la categoría gramatical, etc., es más probable que la incorpore al lexicón mental que si solo se fija en alguno de esos aspectos (Hulstijn 2001).

Según la hipótesis del nivel de participación o compromiso, la incorporación de unidades léxicas nuevas al lexicón mental depende de tres componentes básicos que se pueden graduar y que están asociados a la actividad que se lleva a cabo; y son la necesidad, la búsqueda y la evaluación. La *necesidad* es la dimensión no cognitiva que aporta motivación. Cuando hay un agente externo que impone la tarea se habla de necesidad moderada, y es fuerte cuando el aprendiz se la impone a sí mismo. La *búsqueda* es el intento de encontrar el significado de una palabra desconocida de la L2, o el de encontrar (usando el diccionario u otra autoridad) una palabra en la L2 que exprese el concepto que queremos transmitir y que conocemos en la L1. La *evaluación* implica tomar alguna decisión sobre si una palabra encaja o no en un contexto determinado. Hay dos niveles: la evaluación es moderada si se debe reconocer diferencias entre varias palabras o entre los sentidos de una unidad léxica en un contexto dado; la evaluación fuerte requiere una decisión sobre cómo una palabra se combina con otra nueva en una oración o texto original. La búsqueda y la evaluación son las dos dimensiones cognitivas. La combinación de los factores con sus grados de prominencia nos da el valor del grado de participación que requiere una tarea, y cuanto mayor sea más fácil será que el aprendiz incorpore el nuevo ítem a su lexicón mental.

En las tres actividades que ponemos en práctica en este experimento la necesidad es moderada, ya que el ejercicio es impuesto por un agente externo y no por el propio aprendiz; y como el significado ya le viene dado en el listado que recibe, no realiza búsqueda alguna. La diferencia entre las tres tareas está marcada por la evaluación, que implica tomar decisiones sobre si una palabra es adecuada o no en un contexto determinado: en la redacción de oraciones la evaluación es fuerte, porque esta actividad requiere utilizar la nueva palabra combinada con otras ya conocidas en un contexto original; en la selección de ejemplos, la evaluación es moderada, pues se trata de reconocer el sentido entre varios contextos dados; y en la selección de definiciones, no se produce evaluación, porque no hay ni que crear un contexto ni que seleccionar el adecuado.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los tres componentes y las puntuaciones propuestas para cada nivel por Hulstijn y Laufer (2001), la actividad que conlleva un mayor nivel de participación es la escritura de oraciones (1,5 puntos: 0,5 de la necesidad moderada y 1 de la evaluación fuerte); después, la selección de ejemplos (1 punto: 0,5 de la necesidad moderada y 0,5 de la evaluación moderada) y, en tercer lugar, la selección de definiciones (0,5 puntos de la necesidad moderada).

1.3. Objetivos

El objetivo de nuestra investigación es determinar con cuál de estas tres actividades: (1) selección de la definición que corresponda a la palabra estímulo, (2) selección del ejemplo en el que se emplee correctamente un término equivalente de la palabra estímulo y (3) escritura de una oración que incluya la palabra estímulo, el aprendiz de L2 incorpora un mayor número de palabras al lexicón mental.

Y estas son las preguntas que nos hemos planteado y que trataremos de responder:

(1) ¿Existe alguna relación entre la actividad de entrenamiento empleada para aprender nuevas palabras y la incorporación de estas al lexicón mental?

(2) De las tres actividades utilizadas: selección de definiciones, selección de ejemplos y

escritura de oraciones, ¿cuál es más eficaz? y ¿cuál lo es menos?

2. Metodología

Con el fin de estudiar la efectividad de tres actividades de aprendizaje de vocabulario en L2, hemos puesto en práctica un experimento, cuyo procedimiento de aplicación es una réplica de otro llevado a cabo con hablantes de inglés como L1 por Coomber, Ramstad y Sheets (1986). La actividad de entrenamiento, con la que cada grupo de sujetos trabaja previamente, antes de realizar el examen (postest) en el que tiene que probar su conocimiento de las palabras estímulo, es la variable independiente, y es una variable intergrupala, ya que cada grupo puede ser adscrito solo a una de las variantes de la variable: o se ha entrenado con la actividad de selección de definiciones, o con la de selección de ejemplos o con la de escritura de oraciones. La puntuación obtenida en el postest corresponde al número de palabras incorporadas, y es la variable dependiente.

Con anterioridad a este experimento, realizamos un estudio exploratorio (San Mateo Valdehita 2005; San Mateo Valdehita y Andión Herrero 2012) en el que medimos la eficacia de las tres mismas actividades de entrenamiento, pero siguiendo el procedimiento empleado por Matanzo Vicens (1991) –y reproducido después por Reyes Díaz (1995)– en Puerto Rico con hablantes de español como L1. La diferencia fundamental, con respecto al experimento actual, es que se tenía en cuenta la variable número de exposiciones necesarias a la palabra para que esta pasara a formar parte del lexicón mental del aprendiz y que conllevaba la necesidad de repetir la misma prueba tantas veces como fueran necesarias hasta que el informante utilizara, en tres ocasiones consecutivas, correctamente cada palabra.

La razón fundamental para plantearnos este cambio es que creemos que la necesidad de repetir el mismo ejercicio un número elevado de veces provocaba agotamiento y desmotivación, con los consecuentes posibles efectos negativos en el proceso de aprendizaje. Así pues, la eliminación de esta variable conlleva que no sea necesario repetir la prueba para saber cuántas veces necesita el sujeto entrar en contacto con la palabra estímulo, con lo que se convierte en un ejercicio mucho menos agresivo y costoso, en términos de esfuerzo.

El experimento piloto nos sirvió para detectar esta dificultad en la aplicación del procedimiento y nos plantearnos retomar la mecánica empleada por Coomber, Ramstad y Sheets (1986). Asimismo comprobamos que los materiales empleados eran adecuados y que no había más problemas en la implementación del experimento.

El empleo de actividades de entrenamiento nos permitirá saber cuál es la actividad más efectiva, con la que se aprende un mayor número de palabras³; es decir, comprobaremos su efecto cognitivo. Somos conscientes del escepticismo que provocan los experimentos que no incluyen un postest realizado algún tiempo después, con un intervalo más o menos amplio entre el primer postest; sin embargo, estamos de acuerdo con Hulstijn (2003: 372) en que:

Research on vocabulary learning, whether under incidental or intentional learning conditions, aimed at addressing questions concerning the effect of cognitive processing during a learning session in which words are presented for the first time, requires only an immediate post-test.

Sin duda, son diferentes los estudios que tratan de medir la retención del conocimiento

³ Véase el análisis de las habilidades que el estudiante exactamente adquiere con cada una de las tres actividades de entrenamiento en San Mateo Valdehita 2012: 247-253; 2013.

a largo plazo, en el que influirá el número de veces y la forma en que el aprendiz entre en contacto con la unidad léxica. El paso de la información aprendida a la memoria a largo plazo requiere más que un posttest realizado, por ejemplo, una semana después del entrenamiento; son necesarias más exposiciones a la palabra y más ejercicios utilizándola. En nuestro caso, como veremos a continuación (§ 2.2), al tratarse de pseudopalabras, hay que descartar otras posibles exposiciones –precisamente para evitar la posibilidad de que el sujeto las conozca con anterioridad empleamos estas formas léxicas– y podemos garantizar que las exposiciones se han producido durante el entrenamiento y el posttest.

2.1. Participantes

La muestra de esta investigación está formada por 150 aprendices de español como segunda lengua; son universitarios estadounidenses, de entre 19 y 21 años, cuya L1 es el inglés, que cursan en Madrid un trimestre académico, y provienen de la Universidad de Vanderbilt, en Nashville, estado de Tennessee. Están matriculados en la asignatura de Gramática española en el curso intensivo al que asisten al inicio de su estancia en España; la investigadora imparte dicha asignatura, y en esa clase es donde hemos realizado el presente experimento.

Un requisito del programa de estudios en el extranjero en el que participan estos estudiantes es poseer un nivel intermedio de español, para lo cual se les exige haber aprobado determinadas asignaturas en su universidad de origen. Así pues, todos los sujetos tienen, como mínimo, un nivel B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* (Consejo de Europa 2002).

Así pues, contamos con una muestra muy homogénea⁴: todos los sujetos tienen la misma L1 y el mismo nivel de L2, más o menos la misma edad, provienen de la misma universidad y han decidido completar su formación en España, con lo cual las variables personales quedan neutralizadas y podemos estar (casi) seguros de que si hay alguna diferencia en los resultados obtenidos es debido a la actividad de entrenamiento con la que han practicado.

Los participantes son distribuidos de manera aleatoria en tres grupos para que cada uno trabaje con una de las actividades de entrenamiento, pero siempre con el propósito de que los tres grupos estén integrados por un número similar de sujetos; si bien, como diez de ellos no han seguido las instrucciones, no han completado los ejercicios en orden o han mostrado su deseo de no participar, hemos tenido que prescindir de sus ejercicios –es decir, que, en realidad, el experimento lo han realizado 160 estudiantes–. Finalmente, la muestra ha quedado constituida de la siguiente manera: el grupo entrenado con la selección de definiciones está formado por 47 sujetos; el grupo entrenado con la selección de ejemplos, por 51 y el entrenado con la escritura de oraciones, por 52. En total, son 150 participantes.

Los sujetos son informados al inicio de la sesión de trabajo de que se disponen a participar en un estudio relacionado con el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas, y las actividades se llevan a cabo en el aula, como un ejercicio más; y solo una vez concluidas, les explicamos el propósito concreto relacionado con las técnicas de aprendizaje de vocabulario, ya que desvelar el objetivo al principio puede desvirtuar o sesgar los resultados

⁴ A pesar de la homogeneidad del grupo, hemos estudiado el posible efecto de diferencias personales y socioculturales de los informantes como el sexo, la formación preuniversitaria, el nivel sociocultural, el dominio de otras lenguas, el contexto en el que aprendieron la L2, el número de años que la han estudiado y la motivación para hacerlo (San Mateo Valdehita 2012: 235-273; en prensa).

obtenidos.

2.2. Materiales: actividades y diccionario

Las actividades que hemos empleado son las mismas que utilizamos en el estudio piloto (San Mateo Valdehita 2005: 109-113; San Mateo Valdehita y Andión Herrero 2012: 79-80), que a su vez seleccionamos del material de trabajo de Matanzo Vicens (1991: 97-111), aunque las modificamos ligeramente para adaptarlas al nivel de nuestros aprendices de español como L2.

El formato de la tarea del entrenamiento y el de la del postest es similar, solo que, como todos los grupos realizan los ejercicios simultáneamente, con el fin de que estén ocupados durante el tiempo asignado a cada pregunta en la fase de entrenamiento y no termine un grupo antes que otro, en las dos pruebas que requieren menos tiempo (la de selección de definiciones y la de selección de ejemplos) el número de opciones dadas para cada ítem es mayor en el ejercicio del entrenamiento que en el postest –tal y como hicieron Coomber, Ramstad y Sheets (1986: 286) en su investigación.⁵ En el postest no se fija un tiempo determinado para completar cada pregunta, como veremos a continuación en la explicación del procedimiento (§ 2.3); sino que cada uno trabaja a su ritmo.

En la actividad de *selección de definiciones*, los sujetos deben elegir la definición que corresponda al contenido semántico de la palabra estímulo y escribirla al lado, en el espacio incluido para tal fin. En la actividad de entrenamiento tienen que seleccionar la definición correcta entre 20 opciones posibles, y en la actividad del postest, entre cuatro (ver apéndice 1).

En la actividad de *selección de ejemplos*, deben seleccionar la oración en la que se emplea un equivalente semántico de la palabra estímulo y escribirla al lado, igual que en el ejercicio anterior. En la actividad de entrenamiento tienen que seleccionar el ejemplo correcto entre siete opciones posibles, y en la actividad del postest, entre cuatro (ver apéndice 2).

Y, por último, en la actividad de *escritura de oraciones*, los participantes deben responder a una pregunta con una oración completa que incluya la palabra estímulo y que demuestre que conocen el significado de dicha unidad léxica (ver apéndice 3). La extensión, en este caso, es igual en las dos pruebas (entrenamiento y postest), ya que de lo que se trata es de ampliar las posibles respuestas de las otras dos actividades para que el alumno tarde más en realizarlas y se igualen con la tarea de redactar oraciones, que es la que más tiempo precisa.

Las pruebas de entrenamiento constan de diez preguntas, una por palabra estímulo. Hay tres tipos de entrenamiento: (1) los ejercicios de selección de definiciones, (2) los de selección de ejemplos y (3) los de escritura de oraciones; así que cada uno de los tres grupos en los que se divide a los participantes trabaja con un cuaderno de actividades diferente.

Sin embargo, el postest es para todos igual y está dividido en tres partes, cada una con diez preguntas: (1) ejercicios de selección de definiciones, (2) ejercicios de selección de ejemplos y (3) ejercicios de escritura de oraciones. Creamos tres modelos de postest alterando el orden de los ejercicios para evitar el efecto de recencia y que se ayuden entre los sujetos.

Las tres actividades que ponemos en práctica en el entrenamiento y en el postest son reflejo de ejercicios que se utilizan normalmente en el aula (poseen, por lo tanto, la llamada

⁵ En los ejercicios de selección de definiciones incluyeron para cada ítem 50 definiciones posibles, de las cuales algunas eran válidas y otras no; en los de selección de ejemplos, 15 posibles respuestas; igualmente, algunas correctas y otras no; y en los de escritura de oraciones, debían responder a una única pregunta.

en inglés, *ecological validity*): se trabaja con las definiciones de las palabras y con vocabulario en contexto, y tienen que utilizar las unidades léxicas en las oraciones originales que escriban como respuesta a las preguntas planteadas.

Desde el punto de vista del conocimiento de la palabra que debe demostrar el aprendiz, en las actividades de selección de definiciones y de ejemplos se trata de conocimiento receptivo, pues debe reconocer el significado correcto o la equivalencia semántica de la palabra estímulo; y en la actividad de redacción de oraciones, en cambio, es conocimiento productivo, ya que ha de incluirla en una oración original.

El diccionario que utilizamos en la fase de entrenamiento está compuesto por 20 palabras (las mismas que empleamos en la investigación piloto) –diez nombres, cinco adjetivos, cuatro verbos y un adverbio–, ordenadas alfabéticamente, de las cuales solo diez son las palabras estímulo (véase apéndice 4), que son pseudopalabras, cuatro llanas y seis agudas, todas de seis letras y sin acento ortográfico, para así evitar la variación fonológica no controlada. Las otras diez (véase apéndice 5) son palabras existentes en español, pero posiblemente desconocidas para los sujetos, por su baja frecuencia; seis son llanas y cuatro, agudas, igualmente todas tienen seis letras y no llevan tilde.

Tanto las palabras elegidas como sus definiciones forman parte del diccionario creado por Matanzo Vicens (1991: 94-96); algunas definiciones han sido modificadas para reducir su complejidad, adaptándolas al contexto de la enseñanza del español como segunda lengua, y para que todas tengan una longitud similar.

La ventaja fundamental de utilizar pseudopalabras o palabras inventadas en vez de vocablos de baja frecuencia es que así descartamos la posibilidad de que algún sujeto haya tenido contacto con ellas; pues, podría darse el caso de que, aunque se empleen palabras muy poco frecuentes, alguien las conociera. Únicamente utilizando pseudopalabras eliminamos cualquier transparencia y transferencia que pudiera existir por la similitud con otras formas del español, de la L1 o de otra L2, lo que hace posible estudiar el efecto cognitivo y la eficacia de las actividades de entrenamiento, sin interferencia alguna. Por lo tanto, usar pseudopalabras aumenta la validez interna del experimento, pues el investigador controla totalmente la significatividad de las mismas, ya que el sujeto no ha tenido un contacto previo con ellas (Nation 2000: 7). Otra ventaja, según Webb (2005: 37), es que no es necesario realizar cuestionarios previos⁶ para asegurarnos de que son palabras desconocidas para todos los informantes.

La desventaja es que al estudiante no le sirven para ampliar su vocabulario de la L2; con el objetivo de minimizar este inconveniente, las demás unidades léxicas que forman la lista o diccionario empleado en el estudio sí que existen en español, de manera que el aprendiz también entrará en contacto con vocablos reales. Tampoco hay que olvidar que, como el experimento se realiza solo en una sesión, es poco probable que llegue a incorporar las pseudopalabras a la memoria a largo plazo.

⁶ Esta es una práctica muy extendida cuando los investigadores optan por emplear palabras de baja frecuencia, para así evitar la distorsión que provocaría en los resultados el hecho de que los sujetos hubieran tenido contacto con ellas antes de realizar el experimento. Esta forma de proceder, tal y como dice Hulstijn (2003: 370), tiene dos desventajas; por una parte, puede que las respuestas de los sujetos no sean fiables; es decir, que quizá digan que no las conocían y realmente sí hubieran tenido contacto con ellas; y por otra, es posible que los análisis estadísticos pierdan validez al tener que eliminar los datos de las palabras que los sujetos digan conocer. Webb (2005: 37) también trata el tema y añade otro inconveniente, que es que, al no soler aparecer las palabras muy infrecuentes junto a palabras frecuentes en textos reales, es difícil elegir material auténtico para realizar los experimentos.

En resumen, el diccionario está compuesto por 20 palabras ordenadas alfabéticamente, seguidas de su categoría gramatical indicada entre paréntesis y de un sinónimo o de una definición en la L2; es decir, es un diccionario monolingüe.

2.3. Procedimiento

Las pruebas se realizan durante el desarrollo habitual de la clase a la que asisten los participantes. La diferencia fundamental con respecto al experimento piloto (San Mateo Valdehita 2005: 61; San Mateo Valdehita y Andión Herrero 2012: 79-81; 85) es que ahora incluimos ejercicios de entrenamiento; y se divide a los informantes en tres grupos y cada uno se entrena con un tipo de actividad: uno con la selección de definiciones, otro con la selección de ejemplos y el tercero debe escribir oraciones.

Cuando realizan las pruebas desconocen cuál es el objetivo último de las mismas y no se les informa de que después del entrenamiento serán examinados; por lo tanto, estamos ante ejercicios de aprendizaje incidental o no intencionado, en los que, en principio, los participantes no tratarán de retener en la memoria las palabras estímulo deliberadamente. Esta técnica de investigación se emplea cuando el objetivo es estudiar la información que el aprendiz procesa con una determinada tarea, como es nuestro caso; y ha sido utilizada en otros experimentos similares al nuestro (Hulstijn y Laufer 2001; Browne 2003; Agustín Llach 2009).

Aunque los sujetos no pongan en práctica de manera consciente las estrategias de aprendizaje (véase la clasificación que propone Schmitt 1997) que usarían normalmente si supieran que el fin del ejercicio es aprender las unidades léxicas, la propia mecánica de las actividades los llevará a practicar, por un lado, (1) estrategias para descubrir por sí mismos el significado, cuando acudan al diccionario o intenten deducir el significado por el contexto dado (como probablemente harán); y por otro, estrategias para consolidar el significado, ya sean (2) de memorización: cuando utilicen la palabra en un contexto original, creado por ellos; (3) cognitivas: cuando escriban el vocablo al lado de la definición o el ejemplo correspondientes; o (4) metacognitivas: cuando practiquen con las palabras varias veces en el entrenamiento y el postest. Tampoco hay que olvidar que es posible que los participantes intuyan cuál es el objetivo del ejercicio y empleen además otras estrategias que hayan desarrollado previamente, dependiendo de su propia experiencia como estudiantes, sus habilidades y destrezas, etc.

El procedimiento de aplicación de las pruebas es el siguiente. Primero, el investigador reparte el diccionario y lee en voz alta las 20 palabras junto con sus definiciones, y los sujetos pueden ir siguiendo la lectura en voz baja o simplemente escuchar. A continuación, se realizan dos series de ejercicios de entrenamiento. Primero, el investigador reparte la documentación que se utilizará durante la fase de entrenamiento y lee en voz alta las instrucciones de la primera serie, para cada una de las tres actividades, con el fin de aclarar las dudas que surjan.

Seguidamente, los sujetos deben responder a cada pregunta según se lo vaya indicando el investigador y, si lo necesitan, pueden consultar el diccionario. El investigador cronometra el tiempo destinado a cada pregunta (45 segundos) y, una vez transcurrido, lee la palabra y la definición correcta; es decir, el sujeto recibe retroalimentación tras completar cada pregunta. En los tres ejercicios de entrenamiento el orden de las palabras estímulo es el mismo (o sea, por ejemplo, en el ítem número 1 del ejercicio de selección de definiciones, del de ejemplos y del de escritura de oraciones, se pregunta por la palabra *tarjal*), para que todos los estudiantes puedan trabajar al tiempo y reciban asimismo la retroalimentación.

El siguiente paso es pedir a los alumnos que entreguen el diccionario, puesto que en la segunda serie de entrenamiento no debe estar disponible. Por lo demás, el investigador

procede de igual forma que en la serie anterior; y finalmente recoge todo el material utilizado durante el entrenamiento.

Tras este, se realiza el postest, que es el ejercicio que se puntuará. Todos los grupos completan la misma prueba, que incluye actividades de los tres tipos de instrucción: selección de definiciones y de ejemplos, y redacción de oraciones. El tiempo asignado para esta prueba final es de 15 minutos y el investigador no indica cuándo se debe contestar a cada pregunta, sino que los participantes pueden distribuirse el tiempo como quieran; probablemente dedicarán menos tiempo a las actividades de selección que a las de escritura.

2.4. Análisis

La corrección de todas las pruebas se ha realizado de forma manual. Las respuestas correctas cuentan un punto; las incorrectas o en blanco puntúan cero. En cada una de las tres partes del postest, la puntuación máxima es diez y la mínima, cero.

La corrección de los ejercicios de selección de ejemplos y de definiciones no ha planteado dudas, pues se trata de una prueba objetiva: de las opciones presentadas solo una es correcta. En cambio, en los ejercicios en los que se debe responder a la pregunta con una oración, para que la respuesta sea válida tiene que quedar demostrado que el sujeto conoce el significado de la palabra estímulo; por lo que no es suficiente con dar una respuesta cualquiera. Se han establecido una serie de criterios con el fin de que el análisis sea lo más fiable posible. Estos criterios son:

1. Al igual que en la investigación piloto, y en los demás experimentos en los que se trabaja con la creación de enunciados (entre ellos el de Coomber, Ramstad y Sheets 1986: 287), no se tienen en cuenta los errores ortográficos (algunos de ellos provocados por interferencias con la L1) ni morfosintácticos, como los que señalamos en los siguientes ejemplos, extraídos del corpus de respuestas:

- (1) “Es un asunto barmil porque es muy controversial” (40_O).
- (2) “Cuando llegué a Madrid, sentí trelfa porque falté un mapa” (42_O).
- (3) “He cantado en una cienge de personas del choro en mi escuela secundaria” (48_E).
- (4) “Porque tengo morales ciertos, no permito que alguien me zulvaría a cometer algún delito grave” (51_E).

2. Se considera correcta la oración cuando se utiliza en ella un sinónimo o una expresión equivalente a la palabra estímulo, siempre que esté claro que se ha comprendido el significado, como en los siguientes ejemplos:

- (5) “Por supuesto. La tema es muy polémica” (7_O) [*polémica* por *barmil*].
- (6) “Sí, yo he asistido varios acontecimientos deportivos en que había muchísima gente” (3_E) [*muchísima gente* por *cienge*].
- (7) “Sí, cuando no veo los resultados esperados de un trabajo me parece que mi trabajo es inútil” (8_E) [*inútil* por *tarjal*].
- (8) “Sí, tuve un enemigo que me obligó a hacer trampas y completar la tarea suya” (9_D) [*obligar* por *zulvar*].

En la puntuación de las actividades de redacción de oraciones han intervenido dos correctores. El primero las ha puntuado todas; y el segundo, utilizando los mismos criterios, ha corregido un 12% del total. Después se han comparado las puntuaciones: el número de discrepancias ha sido mínimo, y se han solucionado con el intercambio de pareceres entre los dos correctores. Hemos realizado esta doble corrección para comprobar la fiabilidad de

nuestras puntuaciones (primer corrector) y como estas coincidían casi plenamente con las del segundo corrector, hemos considerado que no era necesario aplicar la corrección doble a todas las pruebas.

Cada sección del postest se corrige de manera independiente, sobre diez puntos. Los datos se exportan al programa de estadística SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 19) para realizar primero el análisis estadístico descriptivo y calcular las medias aritméticas, la desviación típica o estándar y el error típico; y después, las pruebas necesarias (análisis de varianza, comparaciones por pares y múltiples) para determinar si existen diferencias significativas entre los resultados conseguidos. El promedio de aciertos se ha calculado para cada sujeto y después se ha hallado la media de aciertos obtenidos en cada grupo establecido según la actividad de entrenamiento.

3. RESULTADOS

El número de palabras que, de media, los sujetos han incorporado al léxico mental, es decir, el promedio total de aciertos en el postest, sin establecer diferencias entre las actividades de entrenamiento, ha sido 8,16 sobre 10 puntos; una cifra bastante elevada que demuestra la eficacia de las tres tareas de instrucción empleadas.

n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
150	8,16	1,64	1,34

Tabla 1: Resultados del postest.

Ahora bien, nuestro objetivo es determinar si estas funcionan como factor diferenciador en el aprendizaje de nuevas unidades léxicas, y para ello analizaremos el promedio total de aciertos en el postest.

Como vemos en la tabla 2, el mayor número de aciertos lo ha obtenido el grupo que se ha entrenado con la actividad de redacción de oraciones (8,77); seguido del grupo que ha practicado con la selección de ejemplos (8,10 aciertos) y, por último, el que ha realizado el ejercicio de selección de definiciones (7,54 aciertos).

	n	Promedio	Desviación estándar	Error típico
Oraciones	52	8,77	1,46	0,12
Ejemplos	51	8,10	2,20	0,18
Definiciones	47	7,54	2,34	0,20

Tabla 2: Resultados del postest según la actividad de entrenamiento

El resultado del análisis de varianza (tabla 3) indica que la diferencia entre las puntuaciones obtenidas es significativa en un nivel de confianza del 99% (incluso superior al índice establecido, que es del 95%): $F(2, 147) = 7,631$ $p = 0,001$. Los procedimientos de comparaciones múltiples nos indicarán entre qué pares de actividades de entrenamiento la diferencia de medias es significativa.

ANOVA					
Actividad de entrenamiento					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,618	2	18,809	7,631	,001
Intra-grupos	362,308	147	2,465		
Total	399,926	149			

Tabla 3: Resultados del ANOVA para la variable actividad de entrenamiento.

Tanto la prueba de Scheffé como la de Bonferroni y la de Tukey (*HSD, Honestly Significant Difference*) determinan que, en un nivel de confianza del 99%, la diferencia entre la media alcanzada por los sujetos entrenados con la actividad de escritura de oraciones y los entrenados con la actividad de selección de definiciones es significativa ($p = 0,001$), tal y como muestra la tabla 4 (se indica con dos asteriscos), que incluye los resultados de la prueba de Scheffé.⁷

Comparaciones múltiples						
Actividad de entrenamiento Scheffé						
(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,67119*	,30939	,099	-,0939	1,4363
	definiciones	1,23022**	,31597	,001	,4489	2,0116
ejemplos	oraciones	-,67119*	,30939	,099	-1,4363	,0939
	definiciones	,55903	,31744	,216	-,2260	1,3440
definiciones	oraciones	-1,23022**	,31597	,001	-2,0116	-,4489
	ejemplos	-,55903	,31744	,216	-1,3440	,2260

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,10.
 **. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 4: Resultados de la prueba de Scheffé para la variable actividad de entrenamiento.

Por lo tanto, las pruebas estadísticas confirman que las actividades de entrenamiento sí que funcionan como un factor diferenciador en la incorporación de nuevas unidades léxicas al léxico mental del aprendiz de L2, específicamente la actividad de redacción de oraciones y la de selección de definiciones. Según estos resultados, la escritura hace posible que el aprendiz incorpore un número significativamente mayor de unidades léxicas que el trabajo con definiciones.

Por otro lado, hemos calculado el promedio de aciertos obtenido por toda la muestra de informantes en cada sección del postest. La puntuación más alta se da en la selección de definiciones (9,05 aciertos de media), y en las otras dos secciones los resultados son muy similares (7,61, en la redacción de oraciones, y 7,80, en la selección de ejemplos). La prueba estadística (modelo lineal general) indica que la diferencia entre estos promedios es significativa ($p = 0,000$, es decir, menor de 0,05); 95% es nuestro margen de confianza establecido; y la comparación por pares revela que la diferencia entre la media de aciertos alcanzada en el ejercicio de selección de definiciones y la media conseguida en las otras dos secciones es significativa por encima del nivel de confianza que utilizamos normalmente (95%), ya que la probabilidad es 0,000. Sin embargo, la diferencia entre los resultados logrados en la actividad de redacción de oraciones y en la de selección de ejemplos no es significativa.

Con lo cual, a la luz de estos resultados, podemos concluir que el grado de dificultad del ejercicio de selección de definiciones es significativamente menor con respecto a las otras dos tareas (escribir oraciones y seleccionar ejemplos), de ahí que el número de aciertos sea mayor; y que la actividad de escritura es, por el contrario, la más difícil.

⁷ En un nivel de confianza del 90% también es significativa ($p = 0,099$; en la tabla 4 se indica con un asterisco) la diferencia entre la media conseguida por los estudiantes que han practicado con la redacción de oraciones y los entrenados con la selección de ejemplos.

4. Conclusiones

En este experimento hemos estudiado la efectividad de tres tipos de ejercicios que frecuentemente se utilizan en el ámbito de las segundas lenguas para aprender nuevas palabras; son (1) la selección de la definición correcta que corresponde a la palabra estímulo, (2) el trabajo con ejemplos en los que se emplea un equivalente semántico de la unidad léxica que se debe aprender (selección de ejemplos) y (3) la redacción de oraciones que respondan a la pregunta planteada y en las que se incluya la palabra estímulo.

La primera conclusión que se desprende de los resultados obtenidos es que las tres actividades son eficaces en este sentido, pues el promedio general de aciertos supera el 8 sobre 10. Se confirma, así pues, la idea de que las tareas centradas en las formas son eficaces para el aprendizaje de nuevas palabras en la segunda lengua.

En segundo lugar, y respondiendo a la primera pregunta que nos planteábamos (§ 1.3), concluimos que existe relación entre la actividad de aprendizaje y la incorporación de nuevas palabras; en concreto, la tarea de escritura de oraciones permite aprender un número significativamente mayor, desde el punto de vista estadístico, que el trabajo con definiciones.

En tercer lugar, podemos establecer una escala de eficacia de las actividades empleadas: la escritura es la tarea más eficaz y la selección de definiciones, la que menos (véase la segunda cuestión, § 1.3); siendo significativa la diferencia entre el efecto de estas dos actividades. Esta jerarquía está en total acuerdo con la teoría del nivel de participación o compromiso de Hulstijn y Laufer (2001) y la de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972), según las cuales cuánto mayores sean esos niveles mayor será la retención de información.

La escritura de oraciones constituye el entrenamiento más completo –y el que más dificultad entraña–: el grupo que lo practica es el que más aciertos consigue en el postest. En cambio, el grupo entrenado con la selección de definiciones es el que peores resultados obtiene.

En las investigaciones de Coomber, Ramstad y Sheets (1986), Matanzo Vicens (1991) y Reyes Díaz (1995), realizadas en el campo del aprendizaje de vocabulario en lengua materna y en las que se utilizaban las mismas tres tareas que en nuestro experimento, la escritura de oraciones fue también la más eficaz. Y con aprendices de L2, en el estudio piloto (San Mateo Valdehíta 2005; San Mateo Valdehíta y Andión Herrero 2012) y en el trabajo de Ferrer Corredor (2011) (en el grupo principal, el de Virginia), en cambio, la selección de definiciones dio mejores resultados, pero las diferencias entre las puntuaciones obtenidas con los tres ejercicios no son significativas, y además el tamaño de la muestra es muy reducido en ambos casos, al estar constituida solo por 23 sujetos; con lo cual, los resultados no deberían generalizarse.

Por otro lado, hay numerosos estudios en L2 en los que se compara la escritura con otras tareas como la comprensión lectora y, en general, es aquella la actividad que le permite al aprendiz de L2 incorporar un mayor número de palabras al lexicón mental.

Los resultados de las investigaciones con estudiantes de inglés como L2 que llevan a cabo Hulstijn y Laufer (Hulstijn y Laufer 2001; Laufer 2001; 2003) apoyan la hipótesis de la efectividad de la tarea de escritura, ya sea de oraciones aisladas o de una redacción, frente a actividades de comprensión lectora (responder preguntas sobre un texto) o de buscar las palabras desconocidas de un texto en el diccionario; y ejercicios de completar huecos en un texto o en oraciones con las palabras estímulo. Estas actividades de rellenar huecos son menos efectivas que las de escritura, pero más eficaces que las de comprensión lectora o las de buscar las palabras desconocidas en el diccionario.

En los estudios de Hulstijn y Laufer los participantes que trabajaron con la escritura de

oraciones demuestran haber aprendido más palabras inmediatamente después de haber realizado la actividad y, en general, salvo en un experimento –véase el tercer estudio de Laufer (2001; 2003)–, esa ventaja se mantiene en una segunda prueba realizada una o dos semanas después. Las tareas productivas centradas en el trabajo con las palabras –ya sea escribir oraciones con ellas o incorporarlas en una redacción, ya sea emplearlas para completar un texto dado– son, por lo tanto, las que resultan más eficaces.

En la réplica que lleva a cabo Keating (2008) de uno de los experimentos de Hulstijn y Laufer (2001), realizado con estudiantes principiantes de español como L2, el entrenamiento más eficaz es, de nuevo, la escritura de oraciones con las palabras estímulo. Su conclusión es “that using the target words productively in original contexts is more beneficial than reading glossed words for basic comprehension” (Keating 2008: 381), pues son los alumnos entrenados con la redacción de oraciones los que más puntuación obtienen tanto en el ejercicio en el que deben traducir las palabras a la L2 como en el que deben escribir el significado de las mismas en su L1, en este caso, inglés.

En el experimento de Keating, en el postest realizado dos semanas después, ocurre lo mismo que en el tercer estudio de Laufer (2001; 2003) antes comentado, los sujetos que escribieron oraciones quedan en segundo lugar; los que más aciertos consiguen son los que previamente completaron los huecos del texto y después respondieron a las preguntas de comprensión lectora. En cualquier caso, lo que se pone en evidencia es que la actividad de comprensión lectora es la menos eficaz. Además, no hay que olvidar que si el propósito es evaluar el efecto cognitivo de una tarea, el momento de hacerlo es tras la actividad, como indica Hulstijn (2001, nota 20; 2003: 372), y no varios días después.

En el experimento en el que Webb (2005) compara la efectividad de una tarea de lectura (leer tres oraciones) y la de escribir una oración con la palabra estímulo, controlando el tiempo asignado a cada una, los resultados fueron mejores cuando los sujetos, estudiantes de inglés como L2, habían practicado con la escritura.

Y en la misma línea están los resultados del trabajo de Pichette, De Serres y Lafontaine (2012) realizado también con aprendices de inglés como L2, de nivel intermedio y avanzado: es más efectivo el ejercicio de escribir tres oraciones con la palabra estímulo dada que leer tres oraciones en las que aparezca esta.

En el estudio de Browne (2003) con estudiantes japoneses de inglés como L2 también el ejercicio que consiste en escribir dos oraciones con las palabras estímulo, y sin modelo alguno, es el que da mejores resultados, frente a un ejercicio de lectura, actividades como crucigramas y relación de palabras, o escribir dos oraciones contando con un modelo como ejemplo.

Por último, en la comparación que realiza Agustín Llach (2009) con aprendices de español como L2, los resultados son similares: la actividad más eficaz es la redacción de oraciones con las palabras presentadas en una lista bilingüe, frente a la lectura de un texto con preguntas de comprensión lectora o con preguntas relacionadas con las palabras estímulo que aparecen glosadas en el margen.

Los resultados de todas estas investigaciones llegan a la misma conclusión: el ejercicio que incluye la escritura de una oración o un texto con la palabra estímulo es el más eficaz para retener nuevas palabras de la L2. Sin embargo, hay otros estudios, cuyos resultados son diferentes, entre ellos se encuentran los de Folse (2006) y Barcroft (2004); el primero trabaja con aprendices de inglés y el segundo, con estudiantes de español.

Folse (2006) compara tres tareas en las que se emplea la escritura: un ejercicio de huecos, tres ejercicios de huecos y escribir una oración con cada palabra estímulo, y concluye que es más eficaz realizar tres ejercicios que escribir una oración, porque el aprendiz se expone a la palabra y trabaja con ella un mayor número de veces, gracias a lo cual luego es capaz de recordarla. Para comprobar que realmente es más eficaz el ejercicio que propone

Folse habría que igualar el número de exposiciones en la actividad de escritura y en la de rellenar huecos para asegurarse de que la variable de estudio es realmente el tipo de actividad y no los contactos con la palabra.

Por su parte, Barcroft (2004) compara la simple observación de la palabra escrita asociada a la imagen del objeto que representa con la escritura de una oración que incluya la palabra estímulo tras la observación anterior; y concluye que la primera actividad es más efectiva, porque la escritura de la oración tiene un efecto inhibitor del aprendizaje de nuevo vocabulario. Según Barcroft, la elaboración semántica y la producción de *output* dificultan el aprendizaje de la forma de las nuevas palabras, pues consumen recursos que podrían utilizarse para procesar dicha información.

En definitiva, podemos concluir que en las comparaciones entre actividades de comprensión lectora y de redacción, estas últimas resultan siempre más eficaces que las primeras en relación con la retención de nuevas palabras; en segundo lugar, son más eficaces los ejercicios en los que se precisa completar una serie de huecos con las palabras estímulo que los de comprensión lectora. En cuanto a la efectividad de la escritura, aunque no en todos los casos resulta la más eficaz, como acabamos de decir, hay numerosos experimentos que demuestran su eficacia; es la tarea que exige mayor esfuerzo y procesamiento (según las hipótesis de los niveles de procesamiento y del nivel de participación o compromiso), y es también la que mejores resultados da. Resultados que apoyan la hipótesis del *output* de Swain (1985; 1995), según la cual la producción es un mecanismo de retención de información y de incorporación de esta a la memoria a largo plazo; pues es la producción la que obliga al aprendiz a prestar atención a la lengua y a los medios de expresión que emplea para comunicarse y decir lo que realmente desea, cosa que no ocurre con las otras dos actividades de selección que estamos poniendo a prueba. Mediante la producción el aprendiz tiene la oportunidad de contextualizar los usos significativos de la lengua; toma conciencia de las propias dificultades lingüísticas, comprueba sus hipótesis, las corrobora o las refuta en función de la respuesta de sus interlocutores (retroalimentación positiva o negativa); puede llevar a cabo un análisis más global del mensaje, más allá del significado y centrado también en la forma; todo ello influye positivamente en el aprendizaje y, sin duda alguna, mejora la fluidez en la L2.

Además, creemos que en el trabajo de Folse (2006) habría que igualar el número de exposiciones para llegar a una conclusión más fiable, pues es obvio que un número mayor de contactos con una nueva unidad léxica puede facilitar su retención y aprendizaje; y en el de Barcroft (2004) puede que el nivel de los sujetos en la L2, en este caso, principiantes, tenga que ver con el efecto inhibitor que asocia con la escritura en general.

Son muchos los especialistas en el ámbito de las segundas lenguas que proponen la escritura como una forma eficaz para fijar el vocabulario; Meara es uno de ellos:

Writing is a good way to consolidate your knowledge of words. It ensures that you know how to spell the words you think you know, and it reinforces the connections between the words you use in the same context. Also, writing does not put you under time pressure, so it lets you access and rehearse vocabulary that you can then use later in speech (Laufer, Meara y Nation 2005: 4-5).

Estamos de acuerdo con que la combinación de ejercicios centrados en las unidades léxicas nuevas, la exposición frecuente y repetida a las mismas en el material de clase, a través de la lectura extensiva o porque el propio estudiante deba emplearlas en su producción de L2, y el control periódico de que las nuevas palabras aprendidas no se han olvidado (por medio de exámenes, tarjetas de vocabulario, etc.), que obliga a memorizarlas de manera intencionada y que sirve de refuerzo si el proceso de olvidarlas ha comenzado, es el camino ideal que conduce a la incorporación y retención del vocabulario en el lexicón mental del aprendiz de L2; sobre todo, si el estudiante es consciente del proceso y de la eficacia del mismo, ya que

una parte importante depende del trabajo que realice de manera autónoma.

Esperamos que los resultados de nuestro estudio sirvan para probar la eficacia de las actividades de escritura como medio para retener e incorporar nuevas palabras al lexicon mental del aprendiz de una L2 y que resulten beneficiosos tanto para profesores como para creadores de materiales didácticos.

Finalmente, no queremos dejar de señalar las limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, el uso de palabras inventadas como estímulo nos asegura que los informantes no han tenido contacto con ellas previamente y, en este sentido, el experimento gana en objetividad. También el empleo de pseudopalabras hace que la dificultad de aprenderlas sea igual para todos los sujetos, con independencia de sus conocimientos previos de la L2. Estas son las dos grandes ventajas del empleo de palabras no existentes en la L2. Sin embargo, como no trabajamos con el campo léxico-semántico de las palabras estímulo, el aprendiz no las podrá relacionar con ninguna familia léxica, estrategia que podría ayudarlo a retener la forma de la nueva unidad léxica o a deducir el significado, y que es muy probable que utilice cuando encuentra una nueva palabra. En este sentido, estaríamos alejando al estudiante de su manera de proceder habitual.

En segundo lugar, como ya señalaron Coomber, Ramstad y Sheets (1986: 291) para su estudio, el tipo de ejercicios, tanto en los entrenamientos como en las pruebas posteriores, es similar al que se emplea en el aula y en los manuales para aprender nuevas palabras, pero no es así el control del tiempo y de las exposiciones o contactos con las unidades léxicas. En el experimento es necesario controlar la duración y la forma en que se desarrollan las pruebas para que no se convierta en una variable más, pero en el aula no necesariamente existe dicho control del tiempo.

Referencias bibliográficas

- Agustín Llach, M.^a P. 2009. The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 22: 9-33.
- Barcroft, J. 2004. Effects of sentence writing in second language lexical acquisition. *Second Language Research* 20/4: 303-334.
- Browne, C. 2003. *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison*. Tesis doctoral inédita, Temple University Japan.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Estrasburgo. [Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>].
- Coomber, J. E., D. A. Ramstad y D. A. R. Sheets. 1986. Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods. *Research in the teaching of English* 20/3: 281-293.
- Craik, F. I. M. 1979. Citation classic: Levels of processing: a framework for memory research. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences* 50: 92.
- Craik, F. I. M. y R. S. Lockhart. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior* 11/6: 671-684.
- Ellis, R. 1994. Formal instruction and second language acquisition. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP. 611-663.
- Ellis, R. 2001. Investigating form-focused instruction. *Language Learning* 51 (suplemento 1): 1-46.

- Ellis, R., H. Basturkmen y S. Loewen. 2002. Doing focus-on-form. *System* 30: 419-432.
- Ferrer Corredor, E. O. 2011. *Tres estrategias comparadas en la adquisición del léxico en español como segunda lengua en algunas escuelas de EE. UU.* Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Folse, K. S. 2006. The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly* 40/2: 273-293.
- Hulstijn, J. H. 2001. Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP. 258-286.
- Hulstijn, J. H. 2003. Incidental and intentional vocabulary learning. En C. Doughty y M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell. 349-381.
- Hulstijn, J. H. y B. Laufer. 2001. Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning* 51/3: 539-558.
- Keating, G. D. 2008. Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial. *Language Teaching Research* 12/3: 365-386.
- Krashen, S. D. 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal* 73/4: 440-464.
- Laufer, B. 2001. Reading, word-focussed activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect* 16/3: 44-54.
- Laufer, B. 2003. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review* 59/4: 567-587.
- Laufer, B. 2006. Comparing Focus on Form and Focus on Forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review* 63/1: 149-166.
- Laufer, B. 2010. Form-focused instruction in second language vocabulary learning. En R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse y M.^a del M. Torreblanca-López (eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters. 15-27.
- Laufer, B. y J. H. Hulstijn. 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22/1: 1-26.
- Laufer, B., P. Meara e I. S. P. Nation. 2005. Ten best ideas for teaching vocabulary. *The language teacher* 29/7: 3-6. [Disponible en http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7].
- Laufer, B. y N. Girsai. 2008. Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics* 29/4: 694-716.
- Long, M. H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. B. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 39-52.
- Long, M. H. 1997. Focus on form in Task-Based Language Teaching. Presentación en The Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching. [Disponible en <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>].
- Long, M. H. y P. J. Robinson. 1998. Focus on form: Theory, research, and practice. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in classroom second language acquisition..* Cambridge: CUP. 15-41

- Matanzo Vicens, G. 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.
- Nation, I. S. P. 2000. Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines. *TESOL Journal* 9/2: 6-10.
- Pichette, F., L. de Serres y M. Lafontaine. 2012. Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition. *Applied Linguistics* 3/1: 66-82.
- Ortega, L. 2001. Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.), *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (ELUA). Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante. Anexo I. 179-211.
- Reyes Díaz, M.^a J. 1995. *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico [Recurso electrónico]*. Tesis doctoral, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. [Disponible en <http://hdl.handle.net/10553/1999>].
- San Mateo Valdehíta, A. 2005. *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos*. (trabajo de investigación Diploma de Estudios Avanzados - Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Lengua Española y Lingüística General - 2004) Biblioteca redELE. [Disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html>].
- San Mateo Valdehíta, A. 2012. *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. Tesis doctoral inédita: UNED.
- San Mateo Valdehíta, A. 2013. El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 14: 13-29. [Disponible en www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija14/articulo_2.htm].
- San Mateo Valdehíta, A. (en prensa). La incidencia de las variables personales y socioculturales del alumno en el aprendizaje de vocabulario en español/L2. Resultados de una investigación empírica. *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* XXXV.
- San Mateo Valdehíta, A. y M.^a A. Andión Herrero. 2012. Planteamiento de un proyecto de incorporación léxica en español lengua meta. Cuestiones metodológicas y estudio piloto. *EPOS* XXVIII: 73-90.
- Schmitt, N. 2002 (1997). "Vocabulary learning strategies". En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. 199-227. Cambridge: CUP.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House. 235-253.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: OUP. 125-144.
- Webb, S. 2005. Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27/1: 33-52.

Apéndice 1

(1) ¿Qué significa **TRILEN**? Escribe la palabra al lado de la definición correcta.

- _____ 1. agitación, nerviosismo.
- _____ 2. castigo impuesto por delito o falta.
- _____ 3. ceder, traspasar, delegar.
- _____ 4. chistoso, gracioso.
- _____ 5. conjunto de personas, animales o cosas.
- _____ 6. dañar la salud de alguien.
- _____ 7. deforme.
- _____ 8. demanda, petición.
- _____ 9. desorientación.
- _____ 10. el que lleva noticia de una persona a otra.
- _____ 11. falta de tranquilidad.
- _____ 12. fundamental.
- _____ 13. golpe, ataque, asalto.
- _____ 14. inútilmente.
- _____ 15. límite, frontera.
- _____ 16. llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.
- _____ 17. obligar a una persona a obrar de una manera determinada.
- _____ 18. parte posterior de la boca de los mamíferos.
- _____ 19. perteneciente al hijo.
- _____ 20. prevenir, precaver.

(2) Escribe la palabra **TRILEN** al lado de la definición que le corresponda.

- _____ 1. el que lleva aviso, noticia o encargo de una persona a otra.
- _____ 2. súplica, demanda, ruego.
- _____ 3. castigo impuesto por delito o falta.
- _____ 4. golpe, ataque, asalto.

Apéndice 2

(1) ¿En qué ejemplo usarías la palabra **TEIFOR**? Escribe la palabra al lado del ejemplo que le corresponda.

- _____ 1. El joven sintió que caminaba sin rumbo fijo.
- _____ 2. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
- _____ 3. Aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.
- _____ 4. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.
- _____ 5. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.
- _____ 6. La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.
- _____ 7. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.

(2) Escribe la palabra **TEIFOR** al lado del ejemplo que le corresponda.

- _____ 1. Aprender a redactar correctamente es una habilidad básica para cualquier estudiante.
- _____ 2. Un anuncio comercial puede ser una trampa que logre engañar a muchas personas.

- _____ 3. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.
_____ 4. El jefe tenía muchas responsabilidades, por lo que pasó algunas a sus empleados.

Apéndice 3

(1) Contesta a las siguientes preguntas con una oración completa. Utiliza la palabra indicada **EN MAYÚSCULAS Y NEGRITA** y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra.

Cuando trabajas y no consigues los resultados esperados, ¿crees que trabajaste **TARJAL**?
¿Por qué?

Apéndice 4

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.

Leiver (v.): Prevenir, precaver.

Sostro (n.): Súplica, demanda, ruego.

Tarjal (adv.): Inútilmente.

Teifor (adj.): Fundamental.

Trelfa (n.): Desorientación.

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

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

Apéndice 5

Baltra (n.): Vientre, panza.

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.

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.

Viable (adj.): Que puede vivir.