

[Artículo aceptado para publicación. Versión no definitiva]

SAN-MATEO-VALDEHÍTA, ALICIA (en prensa): «La eficacia de diferentes actividades de aprendizaje de vocabulario en L2 en relación con variables de carácter social e individual», en *Rilce. Revista de Filología Hispánica*.

La eficacia de diferentes actividades de aprendizaje de vocabulario en L2 en relación con variables de carácter social e individual

The effectiveness of different L2 vocabulary learning activities with regard to social and individual variables

ALICIA SAN MATEO VALDEHÍTA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED) (ESPAÑA)

asanmateo@flog.uned.es

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la incidencia de tres tipos de actividades en el aprendizaje de vocabulario en L2, teniendo en cuenta cuatro variables relacionadas con la condición de aprendiz del sujeto, como son los años de estudio de la L2 y la motivación para aprenderla, el contexto de aprendizaje y el dominio de otra(s) L2. 150 estudiantes de español de nivel B1, distribuidos en tres grupos, practican con una tarea diferente: escriben oraciones con la palabra estímulo, trabajan con ejemplos que contienen un equivalente semántico o eligen la definición correspondiente. El análisis de los resultados indica que los aprendices (1) que llevan hasta seis años estudiando la L2, (2) los que tienen motivación integradora, (3) los que han estudiado la lengua solo en su país y (4) los que no dominan ninguna otra L2 consiguen recordar un número significativamente mayor de palabras con el ejercicio de escritura que con el de selección de definiciones. En los subgrupos con dichas características, la actividad que requiere más esfuerzo mental –la escritura– es la más eficaz para incorporar nuevas palabras al lexicón mental.

Palabras clave: Aprendizaje de vocabulario, variables individuales del aprendiz, motivación, actividades centradas en la palabra, escritura de oraciones

Abstract: This paper presents the results of research on the influence of three types of vocabulary learning activities in L2, taking into account four variables related to the learner, which are: the years they have studied the L2; their motivation; their learning context; and their proficiency in any other L2. 150 B1 level students of Spanish, divided into three groups, practised with a different task: writing sentences with a stimulus word; working with samples that include a semantic equivalent; or choosing the appropriate definition. The analysis of results indicates that learners (1) who have studied the L2 for up to six years, (2) those with integrative motivation, (3) those who have studied the L2 only in their own country, and (4) those who do not speak any other L2 manage to recall significantly more words when they practise writing sentences than when choosing definitions. In the subgroups with the above-mentioned characteristics, the activity that requires most mental effort –writing –is also the most effective way of adding new words to the mental lexicon.

Keywords: Vocabulary learning, individual learner variables, motivation, form-focused activities, writing sentences

INTRODUCCIÓN

Las diferencias individuales del aprendiz son factores que determinan de algún modo el aprendizaje de una L2, sobre todo el nivel de dominio alcanzado, en general, de la lengua y del vocabulario, en particular. Como señala Martín Peris (2000, 3-29), actualmente los estudios sobre aprendizaje de L2 destacan la importancia de los factores individuales, que “relega a segundo plano los otros factores que

influyen en el aprendizaje [tales como los ambientales, los del caudal lingüístico de entrada (*input*) o, de manera particular, los del método de enseñanza]”.

Ellis (1985, 99-126), una de las referencias fundamentales en este campo que nos ocupa, presenta una propuesta de clasificación de las diferencias individuales; si bien, como él mismo indica, no deja de ser problemática, pues “it is not possible to observe directly qualities such as aptitude, motivation, or anxiety. There are merely labels for clusters of behaviours and, nor surprisingly, different researchers have used these labels to describe different sets of behavioural traits” (1985, 100). Además, tampoco hay que olvidar que existen otros factores que influyen en el aprendizaje, como son los relacionados con el profesor, el centro docente o las instituciones de enseñanza. Aquí vamos a centrarnos en el alumno. En mayor o menor medida, “all these variables are interrelated and affect the language learning process and the mechanisms activated to acquire a second language” (Fonseca 1). Fonseca revisa las características individuales del estudiante, en este caso, de secundaria, que afectan al proceso de aprendizaje de la L2 para establecer un marco de trabajo, de manera que complementa la clasificación establecida por Ellis.

Ellis, en primer lugar, divide las diferencias individuales en factores *personales* –que tienen que ver con la experiencia de aprendizaje personal e individual, como la preferencia por una determinada dinámica de grupo en el aula, la actitud hacia el profesor y los materiales didácticos, y las técnicas individuales de aprendizaje– y factores *generales* –aquellos que caracterizan a todos los aprendices–. Entre estos últimos están la edad, la personalidad, el estilo de aprendizaje, la aptitud para las lenguas y la motivación.

La edad es un factor muy controvertido (Ellis 1997, 104-110; Larsen-Freeman y Long 139-152; 182-183); para algunos investigadores el aprendizaje de la L2 puede realizarse con éxito tanto si se empieza a estudiar de niño como si se hace de adulto e incluso algunos afirman que el adulto avanza más rápidamente gracias a su capacidad analítica; en cambio, parece estar en desventaja con respecto al niño al menos en el nivel fonético –lo que se explicaría por la lateralización o especialización de los hemisferios cerebrales–. Parece que la edad no condiciona por igual todos los aspectos de la lengua; es más, según Ullman (108), la edad afecta más, desde un punto de vista negativo, a la gramática que al léxico que no tiene función gramatical. Fonseca (5) recoge las opiniones de varios autores que tratan el factor edad y su conclusión es que “most researchers agree that the differences between child and adult language learning are also influenced by affective factors such as inhibition, attitudes, peer pressure or personal motivation”. No es conveniente, por tanto, estudiar este factor de manera aislada.

La personalidad es un factor afectivo que determina, p. ej., el grado de ansiedad que experimenta el aprendiz o su predisposición para correr riesgos en el uso de la L2. Se caracteriza por rasgos como la extraversión e introversión, la autoestima, la locuacidad, la capacidad de respuesta o la inhibición, los cuales podrían influir en el éxito o fracaso del aprendizaje de la L2; la dificultad reside en identificarlos y en el diseño de instrumentos para medirlos (Ellis 1985, 122; 1997, 73); así como, en averiguar cómo y por qué facilitan o dificultan el proceso de aprendizaje, y en diseñar aplicaciones pedagógicas para poner en práctica en el aula (Fonseca 12).

Relacionado con la personalidad está el estilo cognitivo de aprendizaje; es decir, “the manner in which people perceive, conceptualize, organize, and recall information” (Ellis 1985, 114), que condiciona el aprovechamiento que el estudiante realiza de la tarea propuesta o el tipo de *input* (oral o escrito, p. ej.) con el que le parece más fácil trabajar. Una de las dicotomías que se utiliza para definir el estilo cognitivo es la *dependencia* e *independencia del campo*; es decir, la tendencia a percibir un fenómeno como unitario, sin ser capaz de aislar un elemento de su contexto; o la capacidad de aislar un rasgo de un todo percibido como relevante, respectivamente (Larsen-Freeman y Long 177-179). Otras dimensiones utilizadas para determinar el estilo de aprendizaje son las características de la parte derecha e izquierda del cerebro, las inteligencias múltiples (matemática-lógica, verbal-lingüística, musical-rítmica, visual-espacial, interpersonal, intrapersonal, etc.), la tolerancia a la ambigüedad, el estilo analítico y el global, el reflexivo y el impulsivo, etc. (Fonseca 15; Arnold).

Otro factor general es la aptitud para las lenguas o conjunto de habilidades o capacidades que posibilita el proceso, en este caso, de aprender una lengua. Ellis (1997, 74) recoge los componentes de esta aptitud natural, que parece ser parte de la inteligencia, pero que tiene sus propias características: (1) habilidad para la codificación de los fonemas, para identificarlos y así poder recordarlos; (2) sensibilidad gramatical o habilidad para reconocer la función gramatical que desempeña una palabra en una oración; (3) habilidad para aprender la lengua de forma inductiva; p. ej., para identificar las

relaciones que se establecen entre la forma y el contenido; y (4) capacidad de aprender de memoria mediante la asociación entre estímulos.

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

En realidad, parece que solo existe una correlación moderada entre la aptitud para aprender una segunda lengua y el cociente intelectual, según indica Fonseca (5); la misma autora recuerda que los estudios sobre este factor no son especialmente abundantes; primero, porque se trata de un tema “anti-igualitario”; es decir, si aceptamos que existe una aptitud innata, estamos negando la posibilidad de mejorarla en el aula; y segundo, porque implicaría crear libros de texto no tan homogéneos como, de hecho, son (Fonseca 6).

Por último, el quinto factor es la motivación: las actitudes y razones que determinan el grado de esfuerzo que los aprendices realizan para dominar la L2. Dependiendo del origen del motivo, se han identificado varios tipos de motivación. Desde el punto de vista de la psicología social, la motivación puede ser *instrumental* –es decir, asociada a intereses de tipo práctico, generalmente, al mundo laboral o académico (aprobar un examen, graduarse en la universidad o acceder a ella, conseguir un trabajo, mejorar el estatus social, etc.)–; o *integradora* –relacionada con un interés de tipo sociocultural: identificarse con el otro grupo etnolingüístico; pone el énfasis en la interacción con los hablantes nativos con un fin social y afectivo–. Estos dos conceptos proceden del modelo teórico desarrollado por Lambert y Gardner en sus estudios sobre el aprendizaje del francés en la zona anglófona de Canadá (Gardner 11); no son excluyentes ni son las dos únicas orientaciones que pueden estimular la motivación: hay otras, como la *asimiladora* –cuando el objetivo es ser como los hablantes de la L2–, la *manipuladora* o *maquiavélica* –cuando se quiere aprender la L2 para manipular o dominar a sus hablantes nativos–, la *resultativa* –cuando la motivación es el resultado del aprendizaje (Ellis 1997, 75)–, etc. Además, como indican Arnold y Brown (13), “One type of motivation is not necessarily always more effective than the other; what is important is the degree of energizing and the firmness of the direction it provides, and that will also depend on other variables within the learner”.

Según estudios de psicología educativa, la motivación puede ser *extrínseca* e *intrínseca*. Es *extrínseca* si existe una fuente externa: lograr una meta laboral, aprobar un examen, cumplir un requisito académico o bien evitar un castigo. La motivación *intrínseca* se da cuando hay un interés personal por aprender la lengua como finalidad última; es decir, la motivación es hacia el proceso de aprendizaje y las tareas que este conlleva y el aprendiz “no se preocupa por las actitudes hacia la comunidad de la lengua meta” (Tragant y Muñoz 84). Las investigaciones indican que “while extrinsic motivation can also be beneficial, learning is most favourably influenced by intrinsic orientations, especially for long-term retention. Studies have shown that adding extrinsic rewards can actually reduce motivation” (Arnold y Brown 14).

Estos tipos de motivación deben considerarse complementarios y no excluyentes; lo habitual es que un estudiante esté motivado por varias razones; p. ej., un aprendiz de inglés como L2 con fines profesionales (motivación *instrumental* y *extrínseca*) que viva en Londres, probablemente tenga un interés por entender la cultura y formar parte de la comunidad de habla (*integradora*), o incluso quiera parecerse a sus hablantes (*asimiladora*). La motivación es un factor dinámico por naturaleza (Ellis 1997, 76): varía en el sujeto dependiendo del momento, del contexto, de la tarea, etc. Arnold, entre otros, ha subrayado la importancia del dominio afectivo en la motivación; explica la influencia que tienen factores como la ansiedad, la autoestima, las actitudes hacia la lengua, la comunidad de hablantes, el valor de aprender la lengua; la atención a los estilos de aprendizaje; las creencias sobre la lengua, el proceso de aprendizaje, sobre los hablantes de la lengua, y, por encima del resto, sobre la capacidad de uno mismo.

En los últimos años, se han planteado nuevos modelos para explicar la motivación desde perspectivas diferentes, también dentro del campo de la psicología. En general se observa un acercamiento a análisis de la motivación en contextos de aprendizaje (véase el panorama incluido en Ushioda). Williams y Burden (1997) presentan los avances en psicología educativa y se centran en cómo se puede favorecer el aprendizaje, en la interacción, la mediación y la influencia de factores contextuales;

tienen en cuenta las preferencias del estudiante y su experiencia previa, la cual determina su construcción del mundo y cómo anticipa el futuro; de manera que el conocimiento previo debe conectar con el nuevo para que él sea capaz de construir su propio significado nuevo. Dividen los factores en *internos* y *externos*. Los primeros incluyen el interés intrínseco, la percepción del éxito y del fracaso, la curiosidad, entre otros; y los externos, la interacción con otros, las características del entorno de aprendizaje, etc.

Aparte de estas diferencias individuales del estudiante, existen otros factores que están más relacionados con su condición de aprendiz de una L2, como son el número de años que la haya estudiado (que se podría relacionar, aunque no necesariamente, con el nivel de lengua conseguido), el contexto en el que aprenda o haya aprendido la lengua meta (de LE o de L2)¹ y el dominio de otras lenguas. En este trabajo nos centraremos en estas últimas variables y en la motivación para aprender la L2, y las pondremos en relación con el aprendizaje de vocabulario.

El objetivo de las investigaciones sobre léxico en L2 es, sobre todo, determinar qué tipo de actividad es más eficaz y permite al aprendiz incorporar y retener un mayor número de palabras, como vemos en los estudios de Agustín Llach, Barcroft, Browne, Folse, Hulstijn y Laufer; Keating, Kim, Kondo, Laufer; Pichette, De Serres y Lafontaine, Révész, San-Mateo-Valdehíta y Webb, entre otros. En todos estos trabajos la variable de estudio principal es la tarea de aprendizaje y no otras como la edad, la motivación o el contexto de aprendizaje; y una de estas actividades está relacionada con la escritura, bien de la palabra estímulo, de una oración completa o de un texto más amplio. Agustín Llach, Barcroft, Keating y San-Mateo-Valdehíta trabajan con aprendices de español como L2; y el resto, con estudiantes de inglés. En todos los casos, se trata de adultos.

En nuestro experimento emplearemos la instrucción explícita con tres actividades de aprendizaje centradas en la palabra (*form-focused activities*) y no en el contenido mismo del mensaje (como sería, p. ej., la lectura extensiva); en ellas la atención del aprendiz se dirige hacia las palabras mismas, que son el objeto de estudio [*Focus on FormS (FonFs)*] y no un medio para realizar una actividad comunicativa o de lengua auténtica –que sería una actividad del tipo *Focus on Form (FonF)*–. La distinción entre la instrucción formal dirigida *hacia la forma* o *hacia las formas* (Long 41-47) se aplicó inicialmente a la enseñanza de la gramática, pero se ha adaptado también al léxico (Laufer 2006, 150). En este sentido, si bien las tareas que dirigen la atención *a las formas* se revelan más eficaces, lo cierto es que ambas hacen posible que el aprendiz incorpore un número elevado de unidades léxicas, frente a las actividades centradas en el significado (*focus on meaning*), que son mucho menos efectivas (Laufer 2006, 162).

Los tres ejercicios que aquí ponemos en práctica le exigen al aprendiz un grado de esfuerzo mental diferente (llamado *nivel de participación –involvement load–*, Hulstijn y Laufer 543-45); en una escala de mayor a menor esfuerzo se ordenan así: [1] la redacción de oraciones con las palabras estímulo, [2] la selección de ejemplos en los que se emplea un equivalente semántico de la palabra y [3] la selección de definiciones. Previamente hemos comprobado que los resultados globales del entrenamiento con estas tres actividades apoyan la hipótesis del nivel de participación –según la cual, más esfuerzo equivale a mayor retención–: la escritura se presenta como la actividad más eficaz (San-Mateo-Valdehíta 2012, 243-47; 2013, 29). Ahora analizaremos si alguna de las tareas ayuda a incorporar más palabras a cada uno de los subgrupos de aprendices establecidos teniendo en cuenta las diferencias personales antes comentadas: la motivación para aprender la L2, los años y el contexto en que se haya estudiado, y el dominio de otra(s) L2.

En primer lugar, dedicaremos un apartado a presentar los objetivos y las preguntas de investigación (§ 1). En el siguiente, explicaremos la metodología del experimento; es decir, la descripción de los participantes (§ 2.1), de las variables de estudio (§ 2.2), de los materiales empleados (§ 2.3) y del procedimiento de implementación (§ 2.4). El tercer apartado está dedicado a la presentación de los resultados, teniendo en cuenta cada una de las variables; y, finalmente, comentaremos dichos resultados y expondremos las conclusiones (§ 4) que se desprenden de la investigación.

1. OBJETIVOS

En este trabajo partimos del análisis de diferentes variables personales como son el *sexo*, la *procedencia escolar* y el *nivel sociocultural*; la *motivación*, los *años de estudio* y el *contexto de aprendizaje de la lengua meta*, y el *dominio de otra(s) L2* –algunas incluidas en otras investigaciones sobre léxico como las de Matanzo Vicens (34-39) y Reyes Díaz (46-61); y en nuestro estudio piloto (San-Mateo-Valdehíta 2005)– realizado en San-Mateo-Valdehíta (en prensa), en el que se corrobora que, como en los trabajos mencionados, dichas variables no parecen determinar el proceso de ampliación del vocabulario en L2. Ahora estudiaremos si existe alguna relación entre la actividad concreta de aprendizaje utilizada y alguna de las variables personales.

El objetivo de nuestro experimento es, por lo tanto, analizar si se observa alguna tendencia en la vinculación entre factores relacionados con la condición del sujeto de aprendiz de L2 –como la *motivación*, los *años de estudio* y el *contexto de aprendizaje de la lengua meta*, y el *dominio de otra(s) L2*– y algún tipo de ejercicio, de los empleados normalmente para aprender nuevas palabras.

Trabajaremos con tres tipos de actividades: la redacción de oraciones con las palabras estímulo, la selección de ejemplos en los que se emplean equivalentes semánticos de las palabras objeto de estudio y la selección de definiciones, que le exigen al aprendiz diferente grado de esfuerzo mental o nivel de participación, como acabamos de explicar.

Las preguntas que nos hemos planteado para lograr este objetivo y que trataremos de responder son:

(1) Dependiendo del tipo de motivación que tenga el aprendiz, ¿incorpora más palabras a su lexicón mental si practica con [1] la redacción de oraciones, con [2] la selección de ejemplos o [3] de definiciones?

(2) Dependiendo de los años que el aprendiz haya estudiado una L2, ¿incorpora más palabras a su lexicón mental si practica con [1] la redacción de oraciones, con [2] la selección de ejemplos o [3] de definiciones?

(3) Dependiendo del contexto en el que el aprendiz haya estudiado la lengua meta, ¿incorpora más palabras a su lexicón mental si practica con [1] la redacción de oraciones, con [2] la selección de ejemplos o [3] de definiciones?

(4) Dependiendo de si el aprendiz habla o no otra(s) L2, ¿incorpora más palabras a su lexicón mental si practica con [1] la redacción de oraciones, con [2] la selección de ejemplos o [3] de definiciones?

2. METODOLOGÍA

El presente experimento compara el efecto cognitivo de tres tipos de actividades de aprendizaje de vocabulario en L2: [1] redacción de oraciones, [2] selección de ejemplos y [3] selección de definiciones, realizadas a modo de pretest o entrenamiento, en las que los informantes trabajan con diez palabras estímulo. En el postest se estudia la retención de las unidades léxicas a corto plazo. Los resultados ahí obtenidos se analizan en relación con las diferentes variables individuales propuestas: (1) *motivación para aprender la L2*, (2) *años de estudio de la L2*, (3) *contexto de aprendizaje de la lengua meta* y (4) *dominio de otra(s) L2*.

2.1. Participantes

En este estudio participan 150 (117 mujeres y 33 hombres) estudiantes de español como L2, hablantes de inglés, de entre 19 y 21 años, universitarios de tercer o cuarto año. Lo realizan durante una estancia en Madrid de un trimestre académico, concretamente, en la clase de la asignatura *Gramática española* del curso intensivo al que asisten a su llegada a España. Los sujetos proceden de nueve de estas clases, sin que se haya hecho selección alguna de los informantes.

Para participar en el programa de estudios en el extranjero se les exige tener, al menos, un nivel intermedio de español [nivel B1, según el *MCER* (Consejo de Europa)]. Con esto nos aseguramos de que el grupo es homogéneo, en cuanto al nivel de conocimientos de L2, y de que todos son capaces de

entender la mecánica del estudio y el material utilizado. Las variables edad y lengua materna quedan neutralizadas y no son contrastadas.

Los 150 participantes son distribuidos de manera aleatoria en tres grupos: el Grupo 1 (52 sujetos) trabaja con la escritura de oraciones; el Grupo 2 (51), con el ejercicio de selección de ejemplos, y el Grupo 3 (47) practica con la actividad de selección de definiciones.

2.2. Variables de estudio

La variable dependiente es el número de palabras que los participantes consiguen retener en la memoria y que queda reflejado en el postest realizado tras el entrenamiento. La variable independiente es, precisamente, la tarea de entrenamiento, que es [1] la redacción de oraciones, [2] la selección de ejemplos o [3] la selección de definiciones.

El resto son variables controladas, pues se mantienen constantes a lo largo de la sesión de trabajo, y son: (1) la *motivación para aprender la L2*, (2) los *años de estudio de la L2*, (3) el *contexto de aprendizaje de la lengua meta* y (4) el *dominio de otra(s) L2*.

Si tenemos en cuenta (1) la variable *motivación*, el 20% de los sujetos (es decir, 30) posee (a) *motivación instrumental*,² pues indica motivos profesionales o académicos, relacionados con el futuro laboral (sobre todo, en el mundo de los negocios internacionales, la docencia y la medicina) o con el ámbito académico, así como referidos a la utilidad o la importancia de la L2.

Por otro lado, un 40% (60 informantes) indica tener (b) *motivación integradora*; es decir, la que va asociada a intereses de tipo sociocultural o afectivos, como, p. ej., el deseo de comunicarse con miembros de la familia, amigos o personas de su entorno, o un interés por conocer la L2 y la cultura, por viajar a lugares donde se habla y por comunicarse con los nativos. Y el otro 40% (60 sujetos) se beneficia de tener tanto (c) *motivación instrumental* como *integradora*. En los tres grupos, dado que la motivación no procede del proceso mismo de aprendizaje ni de las tareas que este conlleva, es *motivación extrínseca*.

En cuanto al número de informantes, agrupados según su motivación, que se ha entrenado con cada actividad: [1] redacción de oraciones, [2] selección de ejemplos y [3] selección de definiciones, se distribuye según recoge la tabla 1.

Tabla 1. Número de participantes distribuidos en cada grupo de estudio según su motivación

	n.º total	[1] Oraciones	[2] Ejemplos	[3] Definiciones
(a) Instrumental	30	6	12	12
(b) Integradora	60	20	25	15
(c) Instrumental e integradora	60	26	14	20

Para analizar (2) la variable *años de estudio de la L2*, hemos establecido tres grupos: (a) el de los participantes que estudian español desde hace más de nueve años (35), que representa un 23,33%; (b) el grupo más numeroso (un 40%) es el de los que llevan de siete a ocho años estudiándolo (60); y (c) el de los que llevan hasta seis años (55), que constituye un 36,67%.

Por otro lado, en la tabla 2, se presenta a los informantes agrupados según esta variable y distribuidos según el entrenamiento realizado.

Tabla 2. Número de participantes distribuidos en cada grupo de estudio según los años de estudio de español

	n.º total	[1] Oraciones	[2] Ejemplos	[3] Definiciones
(a) Más de nueve años	35	13	15	7
(b) De siete a ocho años	60	17	19	24
(c) Hasta seis años	55	22	17	16

Según (3) la variable *contexto de aprendizaje de la lengua meta*, la muestra se divide en dos grupos: (b) 131 (un 87,33%) son los sujetos que han aprendido español solo en los Estados Unidos, como parte

de su formación académica (LE); y (a) únicamente 19 (un 12,67%) son los que además han tenido la oportunidad de practicar la lengua en un contexto de L2. En cada uno de estos subgrupos, los participantes han trabajado con una de las tres tareas de entrenamiento, tal y como vemos en la tabla 3.

Tabla 3. Número de participantes distribuidos en cada grupo de estudio según el contexto de aprendizaje

	n.º total	[1] Oraciones	[2] Ejemplos	[3] Definiciones
(a) L2 y LE	19	9	6	4
(b) LE (solo en EE.UU.)	131	43	45	43

Y, por último, según (4) la variable *dominio de otra(s) L2*, hemos establecido dos grupos: (a) la mayor parte de los informantes, un 88%, no habla ningún idioma aparte de español y su L1, inglés; y (b) solo un 12% habla uno o dos más; 132 y 18 sujetos, respectivamente. La tabla 4 muestra la distribución del número de participantes según esta variable y el grupo de estudio al que pertenecen; es decir, según la actividad con la que han practicado.

Tabla 4. Número de participantes distribuidos en cada grupo de estudio según el dominio de otra(s) L2

	n.º total	[1] Oraciones	[2] Ejemplos	[3] Definiciones
(a) Solo español/L2	132	44	46	42
(b) Otra(s) L2	18	8	5	5

2.3. Materiales: cuestionario, diccionario y test

La información personal necesaria para analizar la muestra se recopila mediante un cuestionario (ver San-Mateo-Valdehíta y Andi6n Herrero 90), en el que los participantes deben indicar, entre otras cosas, el sexo, la edad, la L1, los a6os que llevan estudiando espa6ol, d6nde lo han estudiado y por qu6 –pregunta abierta que sirve para determinar la motivaci6n–.³

Los materiales⁴ empleados en la sesi6n de trabajo son: un diccionario, un pretest y un postest. El diccionario consta de 20 palabras (diez nombres, cinco adjetivos, cuatro verbos y un adverbio) de seis letras y sin tilde (para as6 evitar la variaci6n fonol6gica no controlada), ordenadas alfab6ticamente. Las palabras est6mulo son diez pseudopalabras (cuatro llanas y seis agudas): *barmil, casdel, cienge, leiver, sostro, tarjal, teifor, trelfa, trilen y zulvar*. Las otras diez (seis llanas y cuatro agudas) son de baja frecuencia:⁵ *baltra, fauces, filial, juglar, lacrar, nuncio, plagar, plagio, ristra y viable*. En el diccionario se indica, al lado de cada una, la categor6a gramatical y un sin6nimo o una definici6n en la L2 –que ha sido adaptada al nivel de los sujetos–.

Los ejercicios del pretest y del postest son similares. En el de [1] redacci6n de oraciones hay que responder a la pregunta planteada con una oraci6n completa que incluya la palabra est6mulo; p. ej.:

Contesta a la siguiente pregunta con una oraci6n completa. Utiliza la palabra indicada EN MAYÚSCULAS y **negrita** y subráyala. Tu contestaci6n debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra:

*¿Crees que muchas madres exageran cuando tratan de **LEIVER** a sus hijos ante algunas situaciones de la vida? ¿Por qu6?*

En el ejercicio de [2] selecci6n de ejemplos se debe escribir la palabra al lado de la oraci6n en la que se emplea un equivalente semántico; p. ej.:

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

_____ La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en Espa6a.

_____ Las madres advierten a sus hijos de los peligros a los que se pueden enfrentar.

_____ Ese joven falta al respeto a sus padres y a sus profesores.

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

Y el de [3] selección de definiciones consiste en escribir la palabra dada al lado de la definición que le corresponde; p. ej.:

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

_____ Dañar la salud de una persona, contagiarle una enfermedad.

_____ Prevenir, precaver.

_____ Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

_____ Ceder, traspasar, delegar.

En el pretest, que consta de diez preguntas, una por palabra estímulo, cada grupo de participantes se entrena solo con una de las actividades; en cambio, el postest es para todos igual y consta de tres secciones (con diez preguntas cada una): una por cada tipo de ejercicios.

2.4. Procedimiento

El experimento se plantea como una actividad más de clase; al inicio de la sesión de trabajo, a los alumnos se les explica que van a participar en un estudio relacionado con el aprendizaje de L2. Una vez finalizado, se les revela el propósito concreto. Así que, en principio, no intentarán deliberadamente retener las palabras estímulo con las que van a trabajar.

La mecánica del experimento es la siguiente: primero, se divide a los alumnos, aleatoriamente, en tres grupos –cada uno de ellos trabajará con una actividad en el pretest: el Grupo 1 con la escritura; el 2, con la selección de ejemplos y el 3, con la de definiciones–. A continuación, se reparte el diccionario y la investigadora lo lee en voz alta; después, comienza la fase de entrenamiento, que consta de dos series de actividades: en la primera, está permitido consultar el diccionario; en la segunda, no. En ambas series, disponen de 45 segundos para completar cada uno de los diez ítems; y, transcurrido ese tiempo, se indica cuál es la definición correcta de la palabra con la que se está trabajando en el ítem – esta es la retroalimentación que reciben los sujetos–. Finalmente, durante 15 minutos realizan el postest, donde deben demostrar su conocimiento de las diez palabras estímulo en ejercicios de las tres clases: redacción de oraciones, selección de ejemplos y selección de definiciones.

3. RESULTADOS

La media total de aciertos en el postest, así como los promedios obtenidos en cada sección, teniendo en cuenta el tipo de entrenamiento y las variables de estudio, han sido analizados estadísticamente – con el programa SPSS-Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 19)– y se han aplicado las pruebas pertinentes (análisis de varianza, comparaciones por pares y múltiples) con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre ellos.

En primer lugar, hay que tener presente que la media de palabras que los sujetos consiguen retener en la memoria a corto plazo es una cifra elevada: 8,16 sobre 10 [n = 150; Desviación estándar (a partir de ahora, DE): 1,64; Error típico (ET): 1,34]; lo que quiere decir que las tres actividades de entrenamiento son muy eficaces para el aprendiz de L2 a la hora de incorporar nuevas palabras al lexicón mental (San-Mateo-Valdehíta 2012, 235; 2013, 27).

Por otro lado, la actividad de redacción, la productiva, es la más eficaz de las tres: 8,77 es el promedio de aciertos sobre 10 (n = 52; DE: 1,46; ET: 0,12), frente a los 8,10 (n = 51; DE: 2,2; ET: 0,18) del grupo de selección de ejemplos (Grupo 2) y 7,54 (n = 47; DE: 2,34; ET: 0,2), del de selección de definiciones (Grupo 3); y la diferencia entre los resultados de los Grupos 1 y 3 es significativa con un nivel de confianza del 99%, según el análisis de varianza [$F(2, 147) = 7,631$ p = 0,001] y las pruebas *post hoc* (Scheffé) (p = 0,001) (San Mateo Valdehíta 2012, 243-47; 2013, 27-28).

A continuación, presentamos los promedios de las puntuaciones obtenidas, aislando las variables que estamos analizando aquí (ver § 2.2). De manera que, dentro de cada subgrupo, establecido según las variables (1) *motivación para estudiar la L2*, (2) *años de estudio de la L2*, (3) *contexto de aprendizaje de la lengua meta* y (4) *dominio de otra(s) L2*, examinaremos la incidencia de las actividades de

entrenamiento: [1] la redacción de oraciones, [2] la selección de ejemplos y [3] la selección de definiciones.

3.1. Variable motivación para estudiar la L2

Los resultados alcanzados por cada uno de los tres subgrupos de informantes divididos según el tipo de motivación: (a) instrumental, (b) integradora, y (c) instrumental e integradora indican que los sujetos que mayor número de aciertos han logrado son los que manifiestan tener motivación instrumental e integradora (8,42) (n = 60; DE: 1,51; ET: 0,19); y los que menos, los de motivación integradora (7,92 aciertos) (n = 60; DE: 1,84; ET: 0,24); en segunda posición, el subgrupo con motivación instrumental (8,1) (n = 30; DE: 1,43; ET: 0,26) (ver la tabla 5). El análisis ANOVA indica que la diferencia entre las medias obtenidas no es significativa, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 147) = 1,395$ $p = 0,251$. Por lo tanto, con un nivel de confianza del 95%, el tipo de motivación no es un factor que influya en la incorporación de palabras al léxico mental (San-Mateo-Valdehíta 2012, 241, 402).

Tabla 5. Promedio de aciertos según las variables *motivación* y *actividad*

	n	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
(a) Instrumental	30	8,50	7,97	8,03	8,10
(b) Integradora	60	8,90	8,07	6,38	7,92
(c) Instrumental e integradora	60	8,73	8,26	8,12	8,42

Ahora bien, nuestro objetivo aquí es analizar los resultados conseguidos por cada uno de los subgrupos (a, b y c) cuando se ha entrenado escribiendo oraciones, seleccionando ejemplos o definiciones para comprobar si con alguna de estas actividades retiene un mayor número de palabras. Para ello, comparamos los promedios obtenidos con cada una de las actividades de entrenamiento dentro de cada subgrupo.

En el subgrupo de sujetos con motivación (a) instrumental, destacan los que se han entrenado con la redacción de oraciones (8,5 aciertos; n = 6; DE: 1,62; ET: 0,66) y la media más baja es la de los que practicaron con la selección de ejemplos (7,97 aciertos; n = 12; DE: 1,45; ET: 0,42); en la posición intermedia, quedan los que seleccionaron definiciones (8,03 aciertos; n = 12; DE: 1,4; ET: 0,41). Sin embargo, el análisis estadístico indica que la diferencia entre los promedios no es significativa en un nivel de confianza del 95%, pues la probabilidad de F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 27) = 0,284$ $p = 0,755$, lo cual significa que la diferencia de medias no se puede justificar por el tipo de entrenamiento.

En el subgrupo de participantes con motivación (b) integradora son también los que han practicado con la redacción los que más palabras retienen: 8,9 (n = 20; DE: 1,12; ET: 0,25); después, los que se han entrenado con la selección de ejemplos (8,07 aciertos; n = 25; DE: 1,53; ET: 0,31), y, por último, los del grupo de selección de definiciones (6,38 aciertos; n = 15; DE: 2,14; ET: 0,55). En este caso, la diferencia entre los promedios sí es significativa (ver la tabla 6), ya que la probabilidad de F de Snedecor es inferior a 0,05: $F(2, 57) = 10,987$ $p = 0,000$.

Tabla 6. Resultados del ANOVA para las variables *motivación integradora* y *actividad*

ANOVA ^a					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	55,422	2	27,711	10,987	,000
Intra-grupos	143,770	57	2,522		
Total	199,193	59			

a. tipo de motivación = integradora

Los procedimientos de comparaciones múltiples *post hoc* determinan entre qué pares la diferencia es significativa (ver los resultados de la prueba de Scheffé en la tabla 7). Así, comprobamos que la diferencia entre la puntuación de los grupos entrenados con la redacción de oraciones y con la selección de definiciones, por un lado, y los entrenados con la selección de ejemplos y con la selección de definiciones, por otro, es significativa en un nivel de confianza del 95% ($p = 0,000$ y $p = 0,008$, en la tabla 7 se señala con un asterisco); lo cual quiere decir que entre los aprendices con (b) motivación integradora, las actividades [1] de redacción y [2] de selección de ejemplos son significativamente más eficaces que [3] la selección de definiciones.

Tabla 7. Resultados de la prueba de Scheffé para las variables *motivación integradora* y *actividad*

Comparaciones múltiples ^a						
(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,83333	,47645	,225	-,3642	2,0309
	definiciones	2,52222*	,54246	,000	1,1587	3,8857
ejemplos	oraciones	-,83333	,47645	,225	-2,0309	,3642
	definiciones	1,68889*	,51869	,008	,3851	2,9926
definiciones	oraciones	-2,52222*	,54246	,000	-3,8857	-1,1587
	ejemplos	-1,68889*	,51869	,008	-2,9926	-,3851

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.
a. tipo de motivación = integradora

En el subgrupo de participantes con (c) motivación instrumental e integradora, como en los otros dos, el mayor número de aciertos lo consiguen los que practican con la redacción de oraciones (8,73 aciertos; $n = 26$; DE: 0,8; ET: 0,16), después los que realizan la actividad de selección de ejemplos (8,26 aciertos; ; $n = 14$; DE: 2,01; ET: 0,54), y, por último, los de selección de definiciones (8,12 aciertos; $n = 20$; DE: 1,79; ET: 0,39). Al igual que en el subgrupo (a), la diferencia entre los promedios no es significativa en un nivel de confianza del 95%, pues la probabilidad de F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 57) = 1,035$ $p = 0,362$; lo que quiere decir que no se puede explicar por el tipo de entrenamiento.

3.2. Variable años de estudio de la L2

Según los resultados del análisis de la variable *años de estudio de la L2*, los sujetos que llevan más de nueve años estudiando la L2 son los que más aciertos han conseguido –8,46 aciertos ($n = 35$; DE: 1,24; ET: 0,21)–, si bien las diferencias con los otros dos grupos no son muy grandes –8,01 aciertos ($n = 60$; DE: 1,55; ET: 0,2) y 8,13 ($n = 55$; DE: 1,93; ET: 0,26)– (ver la tabla 8). El análisis de varianza indica que, efectivamente, la diferencia entre los promedios no es significativa en un nivel de confianza del 95%, ya que la probabilidad de la F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 147) = 0,851$ $p = 0,429$ (San-Mateo-Valdehita en prensa); es decir, que esta variable no es un factor que influya en la incorporación de palabras al léxico mental, por lo menos con un nivel intermedio (B1) de L2.

Tabla 8. Promedio de aciertos según las variables *años de estudio de la L2* y *actividad*

	n	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
(a) Más de 9 años	35	8,74	8,60	7,62	8,46
(b) De 7 a 8 años	60	8,71	7,84	7,64	8,01
(c) Hasta 6 años	55	8,83	7,94	7,35	8,13

A continuación analizaremos los resultados conseguidos por cada uno de los subgrupos establecidos según el número de años de estudio de la L2 (a, b y c), cuando se ha entrenado escribiendo oraciones, seleccionando ejemplos o definiciones para comprobar si alguna de las actividades influye en la retención de las nuevas unidades léxicas.

En el subgrupo de sujetos que han estudiado la L2 durante (a) más de nueve años, la redacción de oraciones es la actividad más eficaz (8,74 aciertos; n = 13; DE: 0,73; ET: 0,2); luego, la selección de ejemplos (8,6 aciertos; n = 15; DE: 1,08; ET: 0,28) y, en tercer lugar, la selección de definiciones (7,62 aciertos; n = 7; DE: 1,96; ET: 0,74). El análisis de varianza indica que la diferencia entre estos promedios no es significativa en un nivel de confianza del 95%, pues la probabilidad de F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 32) = 2,201$ $p = 0,127$; con lo cual aquí la tarea de entrenamiento no justifica los diferentes promedios obtenidos.

En el subgrupo de los que han estudiado español (b) de siete a ocho años, también es la redacción de oraciones la actividad más eficaz (8,71 aciertos; n = 17; DE: 1,17; ET: 0,28); la sigue la selección de ejemplos (7,84 aciertos; n = 19; DE: 1,48; ET: 0,34) y, en tercer lugar, se sitúa la selección de definiciones (7,64 aciertos; n = 24; DE: 1,72; ET: 0,35); y, de nuevo, el análisis estadístico confirma que la diferencia entre dichas medias no es significativa en un nivel de confianza del 95% [$F(2, 57) = 2,655$ $p = 0,079$].

Y, por último, en el subgrupo de los que han estudiado español (c) hasta seis años, una vez más, es la redacción de oraciones la actividad más eficaz (8,83 aciertos; n = 22; DE: 1,09; ET: 0,23); después, la selección de ejemplos (7,94 aciertos; n = 17; DE: 2,11; ET: 0,51) y, en tercer lugar, la selección de definiciones (7,35 aciertos; n = 16; DE: 2,37; ET: 0,59). El análisis estadístico indica que la probabilidad de F de Snedecor es igual a 0,05: $F(2, 52) = 3,041$ $p = 0,056$ (ver la tabla 9), con lo cual la diferencia puede considerarse significativa.

Tabla 9. Resultados del ANOVA para las variables *años de estudio: hasta 6 y actividad*

ANOVA ^a					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	21,119	2	10,560	3,041	,056
Intra-grupos	180,545	52	3,472		
Total	201,665	54			

a. años de estudio = hasta 6

Si aplicamos los procedimientos de comparaciones múltiples *post hoc*, comprobamos que, si bien la prueba de Scheffé no determina diferencias significativas entre los pares, la de Tukey (*HSD, Honestly Significant Difference*), que es un poco menos conservadora, sí que indica que la puntuación de los grupos que han practicado con la redacción de oraciones y con la selección de definiciones es significativa en un nivel de confianza del 95% ($p = 0,050$, en la tabla 10 se señala con un asterisco). Esto significa que la redacción de oraciones es una actividad más eficaz que la selección de definiciones para los aprendices que llevan hasta seis años estudiando la L2.

Tabla 10. Resultados de la prueba de Tukey para las variables *años de estudio: hasta 6 y actividad*

Comparaciones múltiples ^a						
(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,89216	,60171	,307	-,5595	2,3438
	definiciones	1,47917*	,61223	,050	,0021	2,9562
ejemplos	oraciones	-,89216	,60171	,307	-2,3438	,5595
	definiciones	,58701	,64903	,640	-,9788	2,1529
	oraciones	-1,47917*	,61223	,050	-2,9562	-,0021

ejemplos	-.58701	.64903	.640	-2,1529	.9788
* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.					
a. años de estudio = hasta 6					

3.3. Variable contexto de aprendizaje de la lengua meta

Según la variable *contexto de aprendizaje de la lengua meta*, el contexto de L2 no facilita significativamente el aprendizaje de nuevas unidades léxicas, pues la diferencia entre los promedios obtenidos por (b) los sujetos que han estudiado la lengua sin salir de su país (contexto de LE) (8,12 aciertos; n = 131; DE: 1,68; ET: 0,15) y (a) los de aquellos que sí han tenido la oportunidad de practicarla en un contexto donde es lengua de comunicación (L2) previamente a su estancia en Madrid (8,4 aciertos; n = 19; DE: 1,35; ET: 0,31) es mínima (ver la tabla 11). La prueba T de Student indica que la probabilidad de error es superior a 0,05: $t(148) = 0,705$ $p = 0,482$; o sea, que la diferencia de medias no es significativa en un nivel de confianza del 95% (San-Mateo-Valdehíta en prensa); por lo que no puede afirmarse que la causa sea esta variable.

Tabla 11. Promedio de aciertos según las variables *contexto de aprendizaje de la lengua meta* y *actividad*

	n	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
(a) L2	19	8,63	8,39	7,92	8,40
(b) LE	131	8,80	8,06	7,50	8,12

Si analizamos los resultados obtenidos por cada uno de los dos subgrupos que establece la variable *contexto de aprendizaje de la lengua meta*: (a) L2 y (b) LE, cuando ha trabajado con la escritura y seleccionando ejemplos y definiciones, comprobaremos si la actividad de entrenamiento produce diferencias significativas en ellos.

Para los sujetos (a) que han estudiado español en contexto de L2, la redacción de oraciones es la actividad más eficaz (8,63 aciertos; n = 9; DE: 0,86; ET: 0,29); luego se sitúa la selección de ejemplos (8,39 aciertos; n = 6; DE: 1,42; ET: 0,58) y, en último lugar, la selección de definiciones (7,92 aciertos; n = 4; DE: 2,28; ET: 1,14). El análisis de varianza indica que la diferencia entre estos promedios no es significativa en un nivel de confianza del 95%, puesto que la probabilidad de F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 16) = 0,357$ $p = 0,705$. En este subgrupo, la diferencia entre los resultados obtenidos no se justifica por el entrenamiento. No obstante, conviene ser precavidos con la generalización de conclusiones, pues este subgrupo está integrado por solo 19 sujetos (frente a los 131 que forman el otro).

Entre los participantes (b) que han estudiado la lengua en contexto de LE, también el orden de eficacia de las tareas de entrenamiento es el mismo: escritura de oraciones (8,8 aciertos; n = 43; DE: 1,06; ET: 0,16), selección de ejemplos (8,06 aciertos; n = 45; DE: 1,66; ET: 0,25) y de definiciones (7,5 aciertos; n = 43; DE: 1,95; ET: 0,29). El análisis estadístico aquí sí que indica que la diferencia es significativa con un nivel de confianza del 95%, pues la probabilidad de F de Snedecor es inferior a 0,05: $F(2, 128) = 7,052$ $p = 0,001$ (ver la tabla 12).

Tabla 12. Resultados del ANOVA para las variables *contexto de aprendizaje de LE* y *actividad*

ANOVA ^a					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	36,282	2	18,141	7,052	,001
Intra-grupos	329,289	128	2,573		
Total	365,571	130			
a. contexto de aprendizaje = LE					

Y los procedimientos de comparaciones múltiples *post hoc* muestran que la diferencia entre la puntuación de los grupos que han practicado con la redacción de oraciones y con la selección de definiciones es significativa en un nivel de confianza del 95% ($p = 0,001$, en la tabla 13 se señala con un asterisco). Esto quiere decir que, una vez más, la redacción de oraciones es más eficaz que la selección de definiciones entre los sujetos que solo han estudiado la lengua meta en contexto formal (LE).

Tabla 13. Resultados de la prueba de Scheffé para las variables *contexto de aprendizaje de LE y actividad*

Comparaciones múltiples ^a						
(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,73919	,34205	,101	-,1079	1,5863
	definiciones	1,29457*	,34591	,001	-,4379	2,1513
ejemplos	oraciones	-,73919	,34205	,101	-1,5863	,1079
	definiciones	,55538	,34205	,271	-,2918	1,4025
definiciones	oraciones	-1,29457*	,34591	,001	-2,1513	-,4379
	ejemplos	-,55538	,34205	,271	-1,4025	,2918

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.
a. contexto de aprendizaje = LE

3.4. Variable dominio de otra(s) L2

La media de aciertos conseguida por (b) los sujetos que dominan alguna otra L2, aparte del español, y por (a) los que solo manejan el español es muy similar $-8,35$ aciertos ($n = 18$; DE: 1,21; ET: 0,28) y $8,13$ ($n = 132$; DE: 1,69; ET: 0,15), respectivamente (ver la tabla 14); y la diferencia, estadísticamente, no es significativa (la probabilidad de error es superior a 0,05: $t(148) = -0,541$ $p = 0,59$). La conclusión es, por lo tanto, que la variable *dominio de otra(s) L2* no implica diferenciación alguna en la incorporación léxica (San-Mateo-Valdehíta en prensa).

Tabla 14. Promedio de aciertos según las variables *dominio de otra(s) L2 y actividad*

	n	Oraciones	Ejemplos	Definiciones	Promedio
(a) Ninguna otra L2	132	8,73	8,15	7,47	8,13
(b) Otra(s) L2	18	8,96	7,60	8,13	8,35

El siguiente paso es analizar los resultados de cada subgrupo (a y b) cuando ha practicado con cada tipo de ejercicio, para comprobar si con alguno de ellos incorpora un mayor número de palabras al léxico mental. Al igual que ocurría en la variable *contexto de aprendizaje de la lengua meta*, el número de informantes no es homogéneo: el grupo que domina otra(s) L2 es muy reducido (18 sujetos) comparado con el otro (132), de manera que conviene ser precavidos al generalizar los resultados del grupo (b), sobre todo.

En el subgrupo que (a) solo tiene el español como L2, la redacción de oraciones es la actividad más eficaz (8,73 aciertos; $n = 44$; DE: 1,07; ET: 0,16); luego, la selección de ejemplos (8,15 aciertos; $n = 46$; DE: 1,65; ET: 0,24) y, en tercer lugar, la de definiciones (7,47 aciertos; $n = 42$; DE: 2,02; ET: 0,31). El análisis de varianza indica que la probabilidad de F de Snedecor es inferior a 0,05: $F(2, 129) = 6,550$ $p = 0,002$ (ver la tabla 15), lo que indica que la diferencia entre los promedios de aciertos es significativa.

Tabla 15. Resultados del ANOVA para las variables *dominio de ninguna otra L2 y actividad*

ANOVA ^a					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	34,512	2	17,256	6,550	,002
Intra-grupos	339,855	129	2,635		
Total	374,366	131			

a. dominio de otra(s) L2 = ninguna

Y los procedimientos de comparaciones múltiples *post hoc* muestran que la diferencia entre los resultados de los grupos que han practicado con la redacción de oraciones y con la selección de definiciones es significativa en un nivel de confianza del 95% ($p = 0,002$, en la tabla 16 se señala con un asterisco). Es decir, que, para los sujetos que solo estudian español como L2, el ejercicio de escritura es una actividad más eficaz que la selección de definiciones.

Tabla 16. Resultados de la prueba de Scheffé para las variables *dominio de ninguna otra L2 y actividad*

Comparaciones múltiples ^a						
(I) actividad	(J) actividad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
oraciones	ejemplos	,58267	,34227	,239	-,2649	1,4303
	definiciones	1,26659*	,35015	,002	,3995	2,1337
ejemplos	oraciones	-,58267	,34227	,239	-1,4303	,2649
	definiciones	,68392	,34641	,147	-,1739	1,5418
definiciones	oraciones	-1,26659*	,35015	,002	-2,1337	-,3995
	ejemplos	-,68392	,34641	,147	-1,5418	,1739

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

a. dominio de otra(s) L2 = ninguna

Por otro lado, en el subgrupo (b) que habla otra(s) L2, además del español, la redacción de oraciones es la actividad más eficaz (8,96 aciertos; $n = 8$; DE: 0,77; ET: 0,27); después, la selección de definiciones (8,13 aciertos; $n = 5$; DE: 1,26; ET: 0,56) y, por último, la selección de ejemplos (7,6 aciertos; $n = 5$; DE: 1,44; ET: 0,64); pero el análisis estadístico confirma que la diferencia entre los promedios no es significativa en un nivel de confianza del 95%, pues la probabilidad de F de Snedecor es superior a 0,05: $F(2, 15) = 2,401$ $p = 0,125$; es decir, que la actividad de entrenamiento no justifica dicha diferencia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las investigaciones sobre la incorporación de nuevas palabras al léxico mental del aprendiz de una lengua en L2 son numerosas; sin embargo, no se suelen emplear las mismas variables de estudio ni la misma tipología de actividades que sirve como forma de instrucción o aprendizaje, con lo cual la comparación entre los resultados que aportan no es siempre posible. La mayor parte de los estudios mencionados previamente (§ Introducción) se centran en el análisis de las actividades y su efectividad para que el aprendiz incorpore nuevos vocablos a su léxico mental, pero no se tienen en cuenta variables de carácter social o individual, como en este trabajo que nos ocupa.

Los resultados de nuestro estudio sobre la posible influencia de diversas variables personales relacionadas con el aprendiz están en consonancia con los obtenidos en el estudio piloto (ver San-

Mateo-Valdehíta 2005): estadísticamente no son factores diferenciadores en el aprendizaje de vocabulario de la L2 (San-Mateo-Valdehíta en prensa).

En cambio, el tipo de actividad utilizada para el entrenamiento sí que conlleva diferencias significativas en la retención de nuevas unidades léxicas, siendo la más eficaz la que precisa un mayor esfuerzo mental, es decir, la redacción de oraciones; y la menos, la selección de definiciones (San-Mateo-Valdehíta 2013). Con todo, estas tres actividades centradas en las palabras posibilitan la incorporación de un número alto de términos, como hemos comprobado.

En las investigaciones llevadas a cabo en L1 por Coomber, Ramstad y Sheets, Matanzo Vicens y Reyes Díaz, también la actividad de escritura fue la más eficaz para retener nuevos vocablos; y lo mismo sucede en muchos de los trabajos realizados con estudiantes de L2 (Agustín Llach; Browne; Hulstijn y Laufer; Keating; Kim; Kondo; Laufer; Pichette, De Serres y Lafontaine; San-Mateo-Valdehíta; Webb). Por lo tanto, la primera conclusión que podemos extraer es que los resultados obtenidos aquí están en la línea de los de otros muchos estudios previos: el ejercicio que requiere mayor esfuerzo mental –es decir, la tarea de redactar, sea una oración, sea un texto– resulta ser el de mayor utilidad para aprender nuevas palabras.

Ahora bien, el objetivo de nuestro trabajo era estudiar si las diferentes actividades de entrenamiento eran más o menos eficaces, teniendo en cuenta variables del sujeto relacionadas con su condición de aprendiz de L2, y con ello responder a las preguntas planteadas en el apartado § 1; lo cual supone dar un paso más respecto de las investigaciones precedentes, pues en ellas no se emplea este tipo de variables personales.

Del análisis de la variable (1) *motivación*, se desprende que los aprendices cuya motivación es integradora, incorporan un número de palabras significativamente mayor con la actividad de redacción de oraciones –y también con la de selección de ejemplos– que con la de selección de definiciones. Sin embargo, cuando su motivación es instrumental o instrumental e integradora al tiempo el número de vocablos incorporados no difiere significativamente empleando cualquiera de las tres actividades. Si nos fijamos en el número de palabras recordadas por cada subgrupo de trabajo (ver la tabla 5), comprobamos que no es que solo los aprendices con interés en la interacción social o afectiva con nativos saquen verdadero provecho de la actividad de escritura –los tres grupos recuerdan entre 8,5 y 8,9 palabras–, sino que lo que ocurre es que la tarea de seleccionar la definición correcta es la que no es útil para dicho subgrupo –solo recuerdan 6,38 palabras, frente a 8,03 y 8,12 en los otros–. Por lo tanto, la conclusión es que el ejercicio más alejado del uso de los vocablos en contexto es el menos eficaz entre los alumnos cuya principal motivación para aprender la L2 es la interacción, lo cual parece bastante lógico.

Al analizar la variable (2) *años de estudio de la L2*, en los sujetos que llevan menos años estudiando la L2 (hasta seis), hemos observado que también la escritura los ayuda a retener mayor número de palabras que la selección de definiciones y la diferencia es significativa, desde el punto de vista estadístico. En los otros dos subgrupos de alumnos, el de los que llevan de 7 a 8 años estudiando español y el de los que llevan más de 9, el número de vocablos que recuerdan no es significativamente diferente si trabajan con la escritura, con las oraciones o con las definiciones; es decir, las tres actividades son útiles para ellos. De nuevo, lo que sucede con esta variable es que la tarea de elegir la definición correcta es menos eficaz para los sujetos que han estudiado menos tiempo español; en los otros dos grupos, la diferencia de la eficacia de los ejercicios es menor y no es significativa (ver la tabla 8). Tiene bastante sentido que el subgrupo que menos tiempo lleva estudiando la L2, el que menos contacto ha tenido con ella, saque mayor partido de la actividad de escritura que de los otros dos ejercicios, pues la primera es la que más esfuerzo requiere y la que más ayuda a retener nuevas palabras. Los otros subgrupos, puesto que llevan más tiempo estudiando español, posiblemente tengan un mayor conocimiento de los mecanismos de creación de palabras y del vocabulario, en general; incluso quizá hayan desarrollado más estrategias, etc., y todo ello podría ser la razón por la que cualquiera de las tres tareas centradas en las palabras sean eficaces para incorporar nuevos vocablos al léxico mental.

El análisis de la variable (3) *contexto de aprendizaje de la lengua meta* indica que los participantes que han estudiado la lengua meta solo en su país, como lengua extranjera; por lo tanto, en un contexto de instrucción formal, incorporan significativamente más vocablos con la tarea de escritura que con la de seleccionar definiciones. Sin embargo, entre los sujetos que además han estudiado español como

L2, en un contexto en el que el español es la lengua de comunicación, la diferencia entre la eficacia de las tres tareas no es significativa (ver la tabla 11). Se podría pensar que haber experimentado la lengua como LE y como L2 hace que el sujeto sea capaz de incorporar nuevas palabras con actividades que le requieren menos esfuerzo, pues ha desarrollado otras estrategias en el contexto de L2. Con todo, aquí el número de informantes no es homogéneo en los dos subgrupos y el de los que han estudiado en un contexto de L2 es muy reducido: 19, en total; por lo que hay que ser cautelosos a la hora de generalizar las conclusiones que se pudieran extraer de los resultados obtenidos, sobre todo, en este subgrupo. Es decir, convendría realizar el experimento con más informantes de estas características para corroborar que la actividad de aprendizaje no es la causa de la diferencia.

Y, por último, el análisis de la variable (4) *dominio de otra(s) L2* nos indica que los sujetos que no hablan otra L2 aprenden más palabras cuando practican con la redacción de oraciones que con la selección de definiciones. En cambio, en el subgrupo de participantes que habla otra(s) lengua(s) el número de palabras que se consigue recordar no es significativamente diferente si trabajan con la escritura, con los ejemplos o con las definiciones (ver la tabla 14); es decir, en este caso las tres actividades resultan ser igualmente útiles para ellos. Aquí también podríamos concluir que el hecho de hablar otras lenguas quizá haga que el sujeto saque partido de cualquier actividad para retener nuevas palabras de la L2. Pero, al igual que en el caso de la variable anterior, habría que plantear este experimento con un mayor número de informantes que manejaran otra(s) L2, para confirmar los resultados obtenidos en el subgrupo (b). No hay que olvidar, por otro lado, que en el experimento trabajamos con pseudopalabras, lo cual asegura que los sujetos no han podido tener contacto con ellas previamente y elimina toda posible transferencia ya sea de la L1 o de otras L2 que el alumno pudiera conocer; con lo cual el supuesto beneficio de manejar otras lenguas no se daría en ese sentido. Quizá sí que pudieran favorecerles las estrategias desarrolladas en las otras lenguas.

En definitiva, según los resultados que aquí hemos obtenido hay contextos en los que determinadas actividades de aprendizaje son más eficaces que otras para que el sujeto amplíe su vocabulario en la L2; en concreto, la selección de definiciones resulta ser menos útil que la escritura de oraciones cuando el estudiante aprende la L2 con un fin social o afectivo, para relacionarse con los nativos; cuando lleva hasta seis años estudiándola (y ha llegado, al menos, a un nivel B1); cuando lo hace solo en un contexto formal y no en una situación en contacto con hablantes nativos de la L2; y no estudia ninguna otra L2. En los subgrupos que no cumplen estas características observamos que la diferencia del número de palabras que los sujetos son capaces de recordar cuando practican con una u otra tarea no es significativamente diferente, desde el punto de vista estadístico.

Finalmente, pensamos que la ampliación de este experimento con una muestra más diversa de informantes, en cuando a la L1, la edad y el nivel de L2, además del contexto previo de aprendizaje de la lengua meta y el dominio de otra(s) L2, serviría para analizar la influencia de las actividades de aprendizaje de vocabulario en L2 en relación con estas otras variables individuales, y además confirmar las conclusiones extraídas de este estudio.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a los evaluadores anónimos de la revista todas sus observaciones, precisiones y comentarios sobre la primera versión del artículo.

NOTAS

1. Los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera* se emplean en ocasiones como sinónimos. Sin embargo, es posible utilizarlos para diferenciar la situación en la que se aprende una lengua: si es dentro de la comunidad que la habla como lengua materna (L1), donde es lengua oficial, cooficial o autóctona es un contexto de *segunda lengua* (L2); en cambio, si se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, el contexto es de *lengua extranjera* (LE). Ambos conceptos quedan englobados en el de *lengua meta* (ver *Diccionario de términos clave del CVC*). En este trabajo utilizaremos *LE* y *L2* cuando necesitemos distinguir los contextos de aprendizaje; si no es así, usaremos *L2* para hacer

alusión a la lengua o lenguas que se aprenden tras la primera, independientemente de la situación de aprendizaje.

2. Ver el modelo teórico desarrollado por Lambert y Gardner en sus estudios sobre el aprendizaje del francés en la zona anglófona de Canadá (Gardner 11) y la explicación de cómo se han interpretado las respuestas de los sujetos para clasificarlos en San-Mateo-Valdehíta (2012, 210-12).

3. En numerosos trabajos sobre la motivación de los estudiantes de L2 se utiliza el AMTB o Attitude/Motivation Test Battery (Gardner 177-84), cuestionario tipo test ideado por Gardner y Lambert para medir la actitud hacia los canadienses francófonos y hacia los franceses. Tragant y Muñoz (90) plantean en su estudio una pregunta abierta: “¿Te gusta estudiar/aprender inglés? ¿Por qué?”, en la línea de nuestro estudio.

4. Los materiales han sido seleccionados del trabajo de Matanzo Vicens (94-111), quien en el campo de la L1, y partiendo del trabajo de Coomber, Ramstad y Sheets, realizó en Puerto Rico una investigación sobre el aprendizaje de léxico en español, para la cual creó las pseudopalabras, completó el diccionario y elaboró las actividades. Posteriormente, Reyes Díaz utilizó los mismos materiales para su estudio en Las Palmas de Gran Canaria. En español como L2, nosotros los empleamos en el estudio piloto (San-Mateo-Valdehíta 2005, 106; 109-13), donde comprobamos su idoneidad.

5. La frecuencia no es exactamente la misma en todos los casos: si bien, en la lista de frecuencias del Corpus de referencia del español actual (CREA), las siguientes palabras tienen una frecuencia normalizada o relativa por debajo de uno (entre paréntesis se indica la cifra exacta): *lacrar* (0), *plagar* (0,02), *baltra* (0,07), *ristra* (0,72) y *juglar* (0,75); y estas otras, entre dos y tres: *fauces* (2,15), *plagio* (2,42) y *nuncio* (2,68); en cambio, hay dos palabras mucho más frecuentes: *viable* (8,08) y *filial* (11,08). En el diccionario de Alameda y Cuetos también comprobamos que ninguna palabra posee una frecuencia superior a 15: no se registra *baltra*, *juglar*, *lacrar*, *nuncio* ni *plagar*; *ristra* (2), *plagio* (3) y *filial* (4) están por debajo de cinco; siendo las de mayor frecuencia *viable* (9) y *fauces* (13). En el corpus de Davies, tampoco se registra *baltra* ni *plagar*; *lacrar*, una sola vez; menos de 20 veces, aparece *ristra* (19); y el resto se da menos de 200 veces en este corpus de 100 millones de palabras: *juglar* (78), *plagio* (64), *fauces* (105), *nuncio* (152), *viable* (185) y *filial* (190). En general, las cifras coinciden; aunque destaca la alta frecuencia de los sustantivos *fauces* y *nuncio* en el diccionario de Alameda y Cuetos y en el corpus de Davies, respectivamente.

OBRAS CITADAS

- Agustín Llach, M.^a Pilar. “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 (2009): 9-33.
- Alameda, José Ramón, y Fernando Cuetos. *Diccionario de frecuencia de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1995.
- Arnold, Jane. “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Études de Linguistique Appliquée* 139 (2006).
- Arnold, Jane, y H. Douglas Brown. “A map of the terrain”. *Affect in language learning*. Ed. Jane Arnold. Cambridge: Cambridge University Press, 1999: 1-27.
- Barcroft, Joe. “Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning”. *Language Learning* 57.1 (2007): 35-56.
- Barcroft, Joe. “Effects of word and fragment writing during L2 vocabulary learning”. *Foreign Language Annals* 40.4 (2007): 713-26.
- Barcroft, Joe. “Effects of synonym generation on incidental and intentional L2 vocabulary learning during reading”. *Tesol Quarterly* 43.1 (2009): 79-103.
- Barcroft, Joe. “Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning”. *Language Awareness* 18.1 (2009): 74-89.
- Browne, Charles. *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison* (tesis doctoral inédita). Tokio: Temple University Japan, 2003.

- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. 2002. 2 de marzo de 2015. <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>>.
- Coomber, James E., David A. Ramstad, y Dee Ann R. Sheets. "Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods". *Research in the teaching of English* 20.3 (1986): 281-93.
- Davies, Mark. *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s*. 2002-. 2 de marzo de 2015. <<http://www.corpusdelespanol.org>>.
- Ellis, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP, 1985.
- Ellis, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: OUP, 1997.
- Folse, Keith S. "The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention". *TESOL Quarterly* 40.2 (2006): 273-93.
- Fonseca Mora, M.^a Carmen. "Individual characteristics of secondary school students". *TEFL in Secondary Education*. Eds. Neil McLaren, Daniel Madrid y Antonio Bueno. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005. 79-110.
- Gardner, Robert C. *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold, 1985.
- Hulstijn, Jan H., y Batia Laufer. "Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition". *Language Learning* 51.3 (2001): 539-58.
- Keating, Gregory D. "Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial". *Language Teaching Research* 12.3 (2008): 365-86.
- Kim, YouJin. "The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition". *Language Learning* 58.2 (2008): 285-325.
- Kondo, Hiroyuki. "The effects of semantic elaboration on L2 vocabulary learning". *Research Journal of Jin-Ai University* 6 (2007): 71-78.
- Larsen-Freeman, Diane, y Michael H. Long. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos, 1994.
- Laufer, Batia. "Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language". *Prospect* 16.3 (2001): 44-54.
- Laufer, Batia. "Vocabulary acquisition in a second language: do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence". *The Canadian Modern Language Review* 59.4 (2003): 567-87.
- Laufer, Batia. "Comparing Focus on Form and Focus on Forms in second-language vocabulary learning". *The Canadian Modern Language Review* 63.1 (2006): 149-66.
- Long, Michael H. "Focus on form: a design feature in language teaching methodology". *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Eds. Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg, y Claire Kramsch. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991. 39-52.
- Martín Peris, Ernesto. "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta". *Frecuencia-L* 13 (2000): 3-29.
- Martín Peris, Ernesto, coord. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008. 2 de marzo de 2015. <http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/>.
- Matanzo Vicens, Gloria. *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). San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1991.
- Pichette, François, Linda de Serres, y Marc Lafontaine. "Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition". *Applied Linguistics* 33. 1 (2012): 66-82.
- Real Academia Española. "Banco de datos (CREA)". *Corpus de referencia del español actual*. 2 de marzo de 2015. <<http://www.rae.es>>.
- Révész, Andrea. "Task complexity, focus on form, and second language development". *Studies in Second Language Acquisition* 31.3 (2009): 437-70.
- Reyes Díaz, M.^a Josefa. *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico [Recurso electrónico]* (tesis doctoral). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1995. 2 de marzo de 2015. <<http://hdl.handle.net/10553/1999>>.
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia. *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación*

- sobre tres métodos* (trabajo de investigación Diploma de Estudios Avanzados-UNED. 2004). Biblioteca redELE, 2005. 2 de marzo de 2015<<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html>>.
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia. *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). Madrid: UNED, 2012.
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia. “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”. *RæL-Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 12 (2013): 17-36.
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia. “La incidencia de las variables personales y socioculturales del alumno en el aprendizaje de vocabulario en español/L2. Resultados de una investigación empírica”. *Cauce* 36 (en prensa).
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia, y María Antonieta Andión Herrero. “Planteamiento de un proyecto de incorporación léxica en español lengua meta. Cuestiones metodológicas y estudio piloto”. *EPOS* 28 (2012): 73-90.
- Tragant, Elsa, y Carmen Muñoz. “La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ed. Carmen Muñoz. Barcelona: Ariel, 2000. 81-105.
- Ushioda, Ema. “Motivation: L2 learning as a special case?”. *Psychology for language learning: insights from research, theory and practice*. Eds. Sarah Mercer, Stephen Ryan, y Marion Williams. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. 58-73.
- Ullman, Michael T. “The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model”. *Bilingualism: Language and Cognition* 4.1 (2001): 105-22.
- Webb, Stuart. “Receptive and productive vocabulary learning: the effects of reading and writing on word knowledge”. *Studies in Second Language Acquisition* 27.1 (2005): 33-52.
- Webb, Stuart. “The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge”. *Regional English Language Centre Journal* 40.3 (2009): 360-76.
- Williams, Marion, y Robert L. Burden. *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.