

HIDALGO GALLARDO, MATÍAS

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO, BÉRGAMO, ITALIA

EFFECTOS DE LAS LISTAS DE PALABRAS EN EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN L2

BIODATA

Matías Hidalgo Gallardo (matiashidalgogallardo@gmail.com). Docente de lengua española y traducción en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Extranjeras de la Università degli Studi di Bergamo. Doctor en Lingüística Aplicada, con una tesis sobre Disponibilidad Léxica en ELE por la que obtuvo el Premio de Investigación de Tesis Doctoral ASELE 2018, máster en Estudios Superiores de Lengua Española, máster de profesorado en lenguas extranjeras y licenciado en Traducción e Interpretación. Es, además, traductor jurado en la combinación inglés-español y responsable de formación en ProfeDeELE.es. Su principal línea de investigación se centra en la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, con especial interés por la disponibilidad léxica y la selección del vocabulario.

RESUMEN

En un contexto de revalorización del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, todavía nos encontramos con críticas y ataques a ciertas técnicas de enseñanza-aprendizaje del vocabulario porque, pese a estar más que afianzadas, se las consideran distantes a los paradigmas comunicativos predominantes hoy en día. Uno de los métodos más criticados son las listas de palabras. Sin embargo, en muchas ocasiones esta censura carece de respaldo científico y se basa fundamentalmente en la intuición u otros criterios subjetivos. En este trabajo analizamos los efectos del uso de listas de palabras en el aprendizaje del vocabulario en ELE. Para ello, comparamos esta modalidad de presentación del léxico con la inferencia por contexto en una muestra de estudiantes italianos de español y evaluamos la capacidad de estos participantes para recuperar y reconocer la forma y el significado a corto y medio plazo de una serie de ítems léxicos. Los resultados revelan una capacidad de retención léxica estadísticamente mayor por parte del grupo que trabaja con el listado, aunque también es más propenso al olvido a medio plazo. Asimismo, el conocimiento receptivo y semántico es más fácilmente adquirido.

PALABRAS CLAVE: listas de palabras, inferencia por contexto, adquisición del léxico, lengua extranjera/segunda lengua, español como lengua extranjera (ELE)

EFFECTS OF WORD LISTS ON L2 VOCABULARY LEARNING

In a context of lexical revitalization in second/foreign language learning, we are still witnesses of criticism and attacks to certain vocabulary teaching-learning techniques because, despite being deeply rooted, they are considered to be distant from the dominant communicative paradigms. One of the most criticised methods is word lists. Yet, this censure very often lacks scientific support and is seminally based on intuition or other subjective criteria. This study analysed the effects of using word lists on Spanish

vocabulary learning. For that purpose, wordlist presentation was compared to guessing from context in Italian-speaking students of Spanish, and these students' short-term and medium-term ability to recall and recognise vocabulary form and meaning was assessed. Results revealed statistically significant greater gains for the list-method group, although it was more prone to vocabulary oblivion. In addition, receptive knowledge and semantic knowledge were easily acquired.

KEY WORDS: word lists, guessing from context, vocabulary acquisition, foreign language/second language, Spanish as a Foreign Language (SFL)

1. INTRODUCCIÓN

Si preguntáramos a cualquier docente sobre cuál es la mejor forma de presentar el léxico a los alumnos, seguramente obtendríamos respuestas de distinta naturaleza en función de condicionantes contextuales, formativos y personales. En cambio, si la pregunta fuera qué forma de presentar el vocabulario consideran menos efectiva, entonces es muy probable que entre las contestaciones encontráramos algo más de consenso, con una alta frecuencia de las listas de palabras. De hecho, es relativamente común observar muestras de cierta animadversión hacia este método de presentación del vocabulario en distintos foros especializados en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) debido a su aparente distanciamiento del paradigma comunicativo predominante en la actualidad.

Sin embargo, pese a estas críticas, son millones los estudiantes que aún emplean listas de palabras en su estudio, pues métodos como el de gramática-traducción o el audiolingüe, donde los listados ocupan un papel importante, perviven hoy día y son la base incluso de muchas tradiciones educativas, como por ejemplo en China (Hidalgo-Gallardo, en prensa). Es más, esta concepción de las listas de palabras como poco productivas ha sido calificada como uno de los grandes mitos alrededor de la enseñanza de segundas lenguas (Folse, 2004: 35-45), cuando en realidad no se las debería etiquetar ni como

perjudiciales ni como la panacea a falta de estudios concluyentes al respecto.

Por todo esto, este trabajo pretende suponer un primer acercamiento en comprobar si esta mala fama de las listas es fundada y merecida. Para ello, analizaremos los efectos del uso de este método intencional de presentación -donde se insta a recordar las palabras, es decir, implica un esfuerzo cognitivo- en contraste con un método incidental basado en la inferencia por contexto -que no entraña dicho esfuerzo cognitivo al no llevar aparejado el intento de recordar el léxico- en la capacidad a corto y medio plazo de retención léxica por parte de estudiantes italianos de español. Consideramos pertinente señalar aquí que los listados no se alejan *per se* de la enseñanza comunicativa, ya que estos pueden formar parte de -y estar relacionados con- un conjunto mayor de actividades y tareas comunicativas. Sin embargo, centrar el análisis de este trabajo en la fase de presentación de manera aislada provoca que sus posibilidades comunicativas se vean minimizadas y de ahí que se asocie a un método poco basado en la comunicación. Asimismo, la deducción inferencial por contexto por vía de la lectura extensiva, pese a ser bastante representativa, no es la única materialización del aprendizaje comunicativo, pero en este caso la inserción del léxico en contexto nos permite otorgarle esta virtud. Nos hallamos, por tanto, ante dos procedimientos muy concretos de presentación cuyos resultados no serán extrapolables a ningún otro método de presentación.

Debemos precisar que los constructos evaluados se restringen a la conexión forma-significado y dan cuenta de la recuperación y reconocimiento formal y semántico. Por último, hipotetizamos que el método directo será más efectivo que el indirecto dado que, de acuerdo con Schmidt (1990: 143 y 1993: 211), aquello que es notado o atendido es más fácilmente aprendido.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con la irrupción y posterior afianzamiento del enfoque comunicativo en la pasada década de los setenta, y con el sustento teórico de la *hipótesis del input* de Krashen (1985), se viró hacia técnicas de aprendizaje léxico predominantemente incidentales, con una fuerte crítica al empleo de las listas de palabras, que hasta la fecha eran el instrumento más usado en la didáctica del vocabulario, por estar carentes de usos y fines comunicativos. Nation (1990: 3), por ejemplo, defiende que se debería dedicar mucho más tiempo al aprendizaje indirecto que al aprendizaje directo. Clipperton (1994: 743) sugiere que cuando se presenta el léxico por primera vez, puede ser mejor hacerlo sin contexto, es decir, en listas. Carter (1987) agrega que la contextualización puede beneficiar a los alumnos de nivel avanzado, mientras que los estudiantes noveles se benefician más de la presentación en listados con traducción. Schmitt (2000: 116-141) señala que el aprendizaje explícito requiere una enorme dedicación temporal en el aula, lo que hace inviable aprender así todas las palabras necesarias.

Sin embargo, con la revalorización del rol del vocabulario, gracias a la aparición de los enfoques léxicos, cuyo mayor representante lo encontramos en Lewis (1993, 1997), se vuelve a abrir el debate entorno a si es más productiva su instrucción incidental o intencional

(Hulstijn, 2003). De esta manera, se empiezan a reivindicar enfoques más directos de enseñanza, auspiciados, entre otros fundamentos teóricos, por los principios de la *atención a la forma* (Long, 1991; Ellis, 2001), ya que dirigir la atención a elementos concretos evita que se produzca una inferencia errada del significado y, por ende, un aprendizaje equivocado (Kelly, 1990: 205; Schmidt, 1993: 209; Laufer, 1997: 27; Paribakht y Wesche, 1999: 213) o que el léxico pase inadvertido (Laufer y Shmueli, 1997: 91; Schmidt, 1990 y 1993), además de ser considerados una forma rápida y eficiente para adquirir una gran cantidad de vocabulario en una L2 (Carter y McCarthy, 1988; Nation, 2001: 468-474). Ante esta disparidad de posturas, no es de extrañar que sean varios los autores que recomiendan la complementación del aprendizaje incidental y del intencional (Nation, 2001: 375; Pigada y Schmitt, 2006: 19).

En la literatura especializada encontramos investigaciones que han tratado de dar respuesta a los efectos de las listas de palabras en contraste con otros métodos de presentación y, en muchos casos, en relación con la lengua de instrucción. Seibert (1930), con uno de los primeros estudios al respecto, compara el uso de listas con el de oraciones y observa mejores resultados para el primero de los métodos. Griffin (1992) encuentra que la efectividad del método de presentación (lista *vs.* oración) varía en función del nivel en la L2 y de si la tarea consiste en generar o comprender vocabulario. Prince (1996), en un trabajo que compara listas con traducción en L1 y oraciones con explicación en L2, concluye que se produce un mejor rendimiento para la primera condición. No obstante, aquí puede que intervenga también la lengua de explicación que acompaña al léxico. Laufer y Shmueli (1997) revelan mayores ganancias para el uso de listas que para la mera inferencia por contexto -también con respecto al empleo de textos, aunque no en relación con oraciones, cuyos resultados están muy próximos. En Webb (2007), en cambio, no se

aprecia ninguna diferencia significativa entre el empleo de listas y el de oraciones glosadas.

3. MÉTODO

3.1. LA MUESTRA

Hemos llevado a cabo nuestra intervención didáctica en un total de 45 informantes italianos estudiantes de ELE. De ellos, un 84,4% son mujeres y un 15,6%, hombres. Un 42,2% cursa estudios universitarios, mientras que el 57,8% restante estudia en el equivalente italiano al Bachillerato de España. Todos los alumnos tenían un nivel intermedio equivalente al B1 de acuerdo al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, Consejo de Europa, 2002). Se han formado dos grupos, uno expuesto a la presentación del vocabulario mediante una lista con explicación en español y otro que ha trabajado con el léxico inserto en un texto sin ningún tipo de explicación, es decir, ha inferido el significado por contexto. Este tamaño muestral se ha reducido en el posttest, con un total de 37 sujetos, de los cuales un 83,8% son mujeres y un 16,2%, hombres. El 43,2% son estudiantes universitarios y el 56,8%, estudiantes de secundaria.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1. Unidades meta

Se ha trabajado con un conjunto de 15 unidades monoverbales (Tabla 1) de muy baja frecuencia según el Corpus del Español de Mark Davies (www.wordandphrase.info/span/). Para su selección, un grupo de 76 estudiantes de nivel B2 y C1 ha evaluado un total de 30

unidades mediante una adaptación de *The Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht y Wesche, 1993). Sin embargo, solo nueve han formado parte de las pruebas de evaluación del vocabulario. Las seis restantes han servido como distractores para mitigar los efectos de una respuesta aleatoria por parte de los informantes. Las palabras meta no guardaban relación semántica o temática alguna entre sí.

Tabla 1. Listado de palabras objeto de aprendizaje.

| PALABRA | FRECUENCIA |
|--------------|-------------|
| ajar | No presente |
| algaraza | 35 895 |
| amente | 39 366 |
| cachas | 36 407 |
| carca | 37 507 |
| cerote | 20 531 |
| chochear | 37 017 |
| descojonarse | 33 589 |
| enteco | 37 879 |
| espichar | 35 999 |
| figonear | 33 720 |
| jeta | 16 738 |
| sonsolillo | No presente |
| tute | 35 001 |
| vacile | 35 014 |

3.2.2. Métodos de presentación

Los métodos de presentación o tratamientos aplicados en esta intervención didáctica han sido:

- a) *Lista* de palabras (método intencional sin contexto): ha consistido en un listado con las quince palabras seleccionadas acompañadas de información sobre la categoría gramatical,

datos del registro -si procede- y de una explicación del significado en español. El orden de las palabras ha sido aleatorio para reducir posibles efectos de un aprendizaje secuencial.

b) *Inferencia por contexto* (método incidental): el grupo de control ha recibido el mismo vocabulario meta insertado en un texto sin ningún tipo de explicación, información o resalte extra. El orden de aparición también ha sido aleatorio. Con una extensión de 304 palabras, las 15 palabras objeto de estudio suponen menos de un 5% del contenido del texto, hecho que respeta el principio de cobertura de Hu y Nation (2000) y Nation (2006) según el cual entre un 95-98% de las palabras deben ser conocidas por el lector para que el texto sea comprendido eficazmente. Asimismo, en una etapa previa de control, un grupo de 20 estudiantes de nivel B1 de perfil similar a la muestra ha leído el texto para asegurarnos de que el resto de palabras son acordes al nivel de los informantes.

3.2.3. Pruebas de vocabulario

Para evaluar el aprendizaje léxico tras los distintos tratamientos nos hemos servido de cuatro pruebas administradas en dos ocasiones, es decir, un test inmediato y un posttest con una demora de una semana. Dichas pruebas han medido cuatro dimensiones o constructos (Nation, 2001) que dan cuenta de la conexión forma-significado tanto de manera productiva como receptiva (Webb, 2005). El orden de las pruebas ha sido secuenciado con gran cuidado para prevenir interferencias de las pruebas iniciales en las posteriores, es decir, para evitar un efecto aprendizaje (Webb, 2005, 2007). Así, primero se ha valorado el conocimiento productivo y luego el receptivo.

a) *Prueba 1. Recuperación de la forma.* Este primer test mide el conocimiento productivo de la forma. En él, los informantes han

tenido que escribir las palabras cuyo significado encaja en el hueco que aparecía en un breve contexto.

b) *Prueba 2. Recuperación del significado.* Mide el conocimiento productivo del significado. Los participantes han debido explicar el significado de la palabra meta en cuestión, la cual aparece incluida en un pequeño contexto oracional insuficiente para poder inferir el significado a través del mismo. Las respuestas debían ser preferiblemente en español, aunque si no se veían capaces también podían responder en italiano.

c) *Prueba 3. Reconocimiento de la forma.* Con ella se mide el conocimiento receptivo de la forma. Para ello, se ha proporcionado un cuadro con las quince palabras meta trabajadas en la fase del tratamiento y se les ha pedido a los estudiantes que completen el hueco que aparece en un breve contexto valiéndose de alguna de las opciones propuestas. Incluir las quince palabras busca atenuar una posible respuesta aleatoria por parte de los alumnos.

d) *Prueba 4. Reconocimiento del significado.* En esta última prueba se mide el conocimiento receptivo del significado. Los sujetos han debido elegir entre cuatro opciones posibles aquella que mejor explica el significado de la palabra meta en cuestión que, de nuevo, aparece incorporada en un pequeño contexto oracional con las mismas condiciones que en la prueba 2.

La evaluación se ha llevado a cabo a través de cuestionarios y tests digitales cumplimentados en presencia del investigador. En cada constructo se han examinado nueve ítems, lo que suma un total de 36 ítems y conlleva una puntuación máxima de 36 puntos. La puntuación ha consistido en asignar un punto a cada respuesta

correcta y cero a los errores o preguntas sin contestar, por lo que no ha habido penalización por respuesta errónea, no contestada o indicada como desconocida. En el caso de la prueba de recuperación de la forma se han considerado como correctas las respuestas aproximadas a la palabra meta examinada (Webb, 2009: 366). Para prevenir un efecto recuerdo, el orden de los ítems evaluados ha sido modificado entre los distintos constructos y entre el test y el postest.

3.3. PROCEDIMIENTO

3.3.1. Prueba piloto

Para confirmar la validez de los materiales de investigación, se ha realizado un pilotaje de la investigación en una muestra de 20 estudiantes universitarios de nivel B1-B2. Esto nos ha permitido pulir las instrucciones dadas a los informantes, reforzar la relevancia de los ítems léxicos seleccionados, verificar la comprensión positiva del texto del método de *Inferencia por contexto* y calcular los tiempos para cada uno de los métodos de presentación.

3.3.2. Intervención didáctica

En primer lugar se ha informado a los participantes del objetivo general de la prueba y se les ha dado las instrucciones necesarias para la cumplimentación de los distintos test y cuestionarios.

La siguiente fase ha consistido en administrar un cuestionario para definir el perfil sociolingüístico del informante que incluye un pretest léxico-gramatical. Las preguntas léxicas -que son una adaptación del *Eurocentres Vocabulary Size Test* (Meara y Jones, 1990)- buscan recopilar información sobre su (des)conocimiento de los ítems léxicos objeto de estudio, mientras que la sección gramatical persigue concretar el nivel de español de los informantes. Los informantes que

han indicado conocer alguno de los ítems objeto de evaluación han sido apartados del estudio.

En tercer lugar, se han repartido los materiales impresos del tratamiento. Los participantes han tenido que leer individualmente dicho material y en ningún caso han podido usar dispositivo de consulta alguno. Los tiempos asignados a cada tratamiento han sido 10 minutos para el método de *Listay* 20 minutos para el de *Inferencia por contexto*. Se ha insistido en que no era posible tomar notas de ningún tipo, al ser tareas receptivas. En el tratamiento mediante listado, a diferencia de lo ocurrido en el método incidental de presentación, se ha animado a los informantes a que intenten recordar las palabras.

3.3.3. Evaluación

Inmediatamente después de la administración de los tratamientos, se ha evaluado mediante un test en formato digital y completado a través del teléfono móvil el conocimiento adquirido por los informantes. Recordamos que solo nueve palabras de las quince presentadas han sido examinadas y que la puntuación máxima posible es de 36 puntos (9 ítems x 4 constructos). El orden de aparición de las palabras meta aquí ha sido distinto al orden en las tareas de presentación. También han sido distintas las explicaciones de significado propuestas.

Una semana después se ha aplicado el postest, también en versión en línea. Aquí el orden de los ítems también ha diferido del orden en las tareas de presentación y del orden en el test. Con estas alteraciones se persigue atenuar un posible efecto recuerdo.

4. RESULTADOS

En esta sección incluimos los resultados cuantitativos del test y del postest. Así, aportamos descriptivos estadísticos generales, los datos para la presentación en lista, en comparación con el método incidental, los datos para las dimensiones consideradas y para estas en función del método de presentación. Además, mediante diferentes pruebas estadísticas, comprobamos si los resultados son estadísticamente significativos. En última instancia, se realiza una comparación temporal de los resultados entre el test y el postest.

4.1. RESULTADOS DEL TEST

4.1.1. Resultados generales del test

Los resultados generales del test inmediato (Tabla 2) reflejan una capacidad media de retención léxica del 50,86%, es decir, un promedio de 18,31 aciertos de 36 posibles. Una desviación típica media de 7,46 entraña una notable dispersión en las respuestas de los informantes.

Tabla 2. Media y desviación típica de los resultados generales del test.

| N | MEDIA* | DESVIACIÓN TÍPICA (DT) | ERROR TÍPICO (ET) |
|----|--------|------------------------|-------------------|
| 45 | 18,31 | 7,46 | 1,11 |

*Nota: puntuación máxima = 36.

4.1.2. Resultados del test por método de presentación

Si analizamos la influencia del método de presentación del vocabulario (variable independiente) en el aprendizaje léxico, es decir, en los aciertos totales en las cuatro dimensiones analizadas (variable dependiente), la media de aciertos tras el test (Tabla 3) es claramente

superior para el método de *Lista* ($21,96 \pm 7,24$) frente al método de *Inferencia por contexto* ($14,14 \pm 5,28$), aunque con mayor dispersión entre los informantes del método directo de presentación. Esto supone un porcentaje de acierto del 61% para los participantes que trabajaron con las listas y un 39,28% para los que recibieron el léxico en el texto.

Tabla 3. Media y desviación típica en función del método de presentación en el test.

| MÉTODO | N | MEDIA* | DT | ET |
|--------------------------------|----|--------|------|------|
| <i>Lista</i> | 24 | 21,96 | 7,24 | 1,48 |
| <i>Inferencia por contexto</i> | 21 | 14,14 | 5,28 | 1,15 |

*Nota: puntuación máxima = 36.

La comparación de las medias mediante la prueba *T-student* ($t(43) = 4,087, p = 0,000$) determina que presentar el vocabulario en lista arroja resultados estadísticos significativamente mejores que recurrir a un aprendizaje incidental del léxico.

4.1.3. Resultados del test por constructo

En este proceso de evaluación se han tenido en cuenta las dimensiones de (1) recuperación de la forma, (2) recuperación del significado, (3) reconocimiento de la forma y (4) reconocimiento del significado. En este caso (Tabla 4) constatamos que, sin tener en cuenta el método de presentación, el mayor número medio de aciertos se concentra en el reconocimiento del significado ($6,44 \pm 1,89$), seguido de la recuperación semántica ($4,71 \pm 2,59$). En cambio, el conocimiento formal presenta resultados algo más bajos (una media de $4,47 \pm 1,93$ en el reconocimiento de la forma y de $2,69 \pm 2,17$ en la recuperación de la forma). En términos porcentuales, se reconoce un 71,56% de los significados y un

49,67% de las formas, mientras que se recupera un 52,33% de los significados y un 29,89% de las formas.

Tabla 4. Media y desviación típica para cada constructo en el test.

| CONSTRUCTO | N | MEDIA* | DT | ET |
|--------------------------------------|----|--------|------|------|
| Recuperación de la forma (RpF) | 45 | 2,69 | 2,17 | 0,32 |
| Recuperación del significado (RpS) | 45 | 4,71 | 2,59 | 0,39 |
| Reconocimiento de la forma (RmF) | 45 | 4,47 | 1,93 | 0,29 |
| Reconocimiento del significado (RmS) | 45 | 6,44 | 1,89 | 0,28 |

*Nota: puntuación máxima = 9.

4. 1. 4. Resultados del test por método y constructo

Los efectos de la presentación directa del vocabulario mediante una lista (Tabla 5) verifican un mayor rendimiento de este método en todas las dimensiones ($3,63 \pm 2,28$, $6,17 \pm 2,46$, $4,92 \pm 2,00$ y $7,25 \pm 1,75$ aciertos respectivamente para las pruebas de recuperación de la forma y del significado y de reconocimiento formal y semántico).

Tabla 5. Media y desviación típica por método y constructo en el test.

| MÉTODO | N | RpF | | RpS | | RmF | | RmS | |
|-------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>Lista</i> | 2 | 3,6 | 2,2 | 6,1 | 2,4 | 4,9 | 2,0 | 7,2 | 1,7 |
| | 4 | 3 | 8 | 7 | 6 | 2 | 0 | 5 | 5 |
| <i>Inferencia</i> | 2 | 1,6 | 1,4 | 3,0 | 1,5 | 3,9 | 1,7 | 5,5 | 1,6 |
| | 1 | 2 | 7 | 5 | 3 | 5 | 5 | 2 | 3 |

*Nota: puntuación máxima = 9.

La prueba T para la igualdad de medias concreta que la superioridad del método de *Lista* es significativa para todas las dimensiones ($t(43) = 3,453$, $p = 0,001$, para la recuperación de la forma; $t(43) = 5,015$, $p = 0,000$, para la recuperación del significado; y

$t(43) = 3,405$, $p = 0,001$, para el reconocimiento del significado), salvo para el reconocimiento de la forma ($t(43) = 1,712$, $p = 0,094$).

4. 2. RESULTADOS DEL POSTEST

Con objeto de analizar también los efectos a más largo plazo, se ha llevado a cabo un postest una semana después de la intervención didáctica. En esta prueba se ha reducido el tamaño muestral de 45 a 37 informantes, ya que no todos los estudiantes acudieron a clase en la fecha en la que el postest estaba programado. Por tal motivo, las comparaciones temporales se realizan con los datos obtenidos por los 37 sujetos muestrales que han participado en ambas evaluaciones.

4. 2. 1. Resultados generales del postest

Los datos generales del postest (Tabla 6) nos permiten comprobar que la memoria de los encuestados se reduce muy ligeramente en la retención del léxico (de una media de 19,05 aciertos totales a 19,03), con una leve reducción también en la dispersión de las respuestas. De este modo, los sujetos muestrales retienen acertadamente un 52,86% de los ítems evaluados frente al 52,92% obtenido en el test.

Tabla 6. Media y desviación típica de los resultados generales del postest.

| N | MEDIA* | DESVIACIÓN TÍPICA (DT) | ERROR TÍPICO (ET) |
|----|--------|------------------------|-------------------|
| 37 | 19,03 | 7,30 | 1,20 |

*Nota: puntuación máxima = 36.

4. 2. 2. Resultados del postest por método de presentación

Los promedios de aciertos del postest en función del método de presentación (Tabla 7) nos advierten de una reducción en las diferencias entre los rendimientos de los tratamientos aplicados. Además, se observa un descenso de los aciertos para el método de *Lista* de $22,95 \pm 6,10$ a $19,76 \pm 7,86$ (de un 63,75% a un 54,88% de

acierto) y un sorprendente aumento para el método de adivinación por contexto de $13,94 \pm 5,47$ a $18,06 \pm 6,62$ (de un 38,72% a un 50,17% de acierto).

Tabla 7. Media y desviación típica en función del método de presentación en el test.

| MÉTODO | N | MEDIA* | DT | ET |
|--------------------------------|----|--------|------|------|
| <i>Lista</i> | 21 | 19,76 | 7,86 | 1,72 |
| <i>Inferencia por contexto</i> | 16 | 18,06 | 6,62 | 1,65 |

*Nota: puntuación máxima = 36.

La prueba *T-student* ($t(35) = 0,696$, $p = 0,491$) en este caso nos indica que las diferencias que benefician al método de presentación con listado no son estadísticamente significativas.

El modelo de ANOVA de medidas repetidas ($F(1, 35) = 12,647$, $p = 0,001$), por su parte, evidencia que las diferencias temporales son significativas para ambos métodos, con las señaladas merma en el recuerdo léxico para el método de *Lista* ($p = 0,024$) y mejora de la retención del vocabulario para el método de *Inferencia por contexto* ($p = 0,012$).

4.2.3. Resultados del postest por constructo

En la evaluación a medio plazo de las cuatro dimensiones, tenemos que los datos (Tabla 8) reflejan que, independientemente del método de presentación, los promedios de aciertos más altos se asocian con las tareas receptoras de reconocimiento, tanto del significado ($7,05 \pm 1,51$) como de la forma ($5,16 \pm 2,39$), mientras que los resultados más bajos se relacionan con el conocimiento productivo de recuperación del significado ($4,59 \pm 2,40$) y de la forma ($2,22 \pm 2,60$). Esto se traduce en un reconocimiento semántico del 78,33%, un

reconocimiento formal del 57,33%, una recuperación del significado del 51 % y una recuperación de la forma del 24,67%.

Tabla 8. Media y desviación típica para cada constructo en el postest.

| CONSTRUCTO | N | MEDIA* | DT | ET |
|--------------------------------------|----|--------|------|------|
| Recuperación de la forma (RpF) | 37 | 2,22 | 2,60 | 0,43 |
| Recuperación del significado (RpS) | 37 | 4,59 | 2,40 | 0,39 |
| Reconocimiento de la forma (RmF) | 37 | 5,16 | 2,39 | 0,39 |
| Reconocimiento del significado (RmS) | 37 | 7,05 | 1,51 | 0,25 |

*Nota: puntuación máxima = 9.

Temporalmente, se ha dado una mayor incidencia del olvido en los constructos productivos de recuperación, donde los informantes han disminuido sus promedios de $2,86 \pm 2,20$ a $2,22 \pm 2,60$ aciertos en la recuperación de la forma y de $5,11 \pm 2,59$ a $4,59 \pm 2,40$ en la recuperación del significado, mientras que en los constructos receptoras de reconocimiento los participantes han incrementado sus aciertos de $4,54 \pm 1,94$ a $5,16 \pm 2,39$ con respecto a la forma y de $6,54 \pm 1,76$ a $7,05 \pm 1,51$ en relación con el significado.

4.2.4. Resultados del postest por método y constructo

Si ponemos el foco en los efectos a medio plazo de ambos métodos de presentación (Tabla 9) -uno intencional y otro incidental-, apreciamos que el número más alto de aciertos se alinea con el método de *Lista* en todos los constructos ($4,86 \pm 2,69$ en la recuperación del significado, $5,19 \pm 2,64$ en el reconocimiento de la forma y $7,67 \pm 1,28$ en el reconocimiento del significado), a excepción de en la prueba de recuperación de la forma, donde sobresale el método de *Inferencia por contexto* ($2,44 \pm 2,55$), que también se sitúa muy próximo al del listado en la tarea de reconocimiento formal ($5,13 \pm 2,09$).

Tabla 9. Media y desviación típica por método y constructo en el postest.

| MÉTODO | RpF | | RpS | | RmF | | RmS | | |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | N | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| <i>Lista</i> | 2 | 2,0 | 2,6 | 4,8 | 2,6 | 5,1 | 2,6 | 7,6 | 1,2 |
| | 1 | 5 | 7 | 6 | 9 | 9 | 4 | 7 | 8 |
| <i>Inferencia</i> | 1 | 2,4 | 2,5 | 4,2 | 1,9 | 5,1 | 2,0 | 6,2 | 1,4 |
| | 6 | 4 | 5 | 5 | 8 | 3 | 9 | 5 | 4 |

*Nota: puntuación máxima = 9.

La prueba *T de student* apunta que las diferencias entre métodos a medio plazo solo son significativas a favor del uso del listado en la evaluación del reconocimiento del significado ($t(35) = 0,783$, $p = 0,003$).

En el contraste temporal, el modelo de ANOVA de medidas repetidas ($F(1, 35) = 27,573$, $p = 0,009$) indica que existen diferencias significativas entre las medias de la prueba de recuperación de la forma del test y del postest, aunque estas solo se materializan en la disminución de aciertos (de $3,76 \pm 2,28$ a $2,05 \pm 2,67$) del método de *Lista* ($p = 0,006$). Por lo tanto, el aumento de la puntuación (de $1,69 \pm 1,45$ a $2,44 \pm 2,55$) del método de inferencia no es estadísticamente significativo ($p = 0,272$).

También son significativas las diferencias en la prueba de recuperación del significado ($F(1, 35) = 43,836$, $p = 0,001$), que de nuevo se plasman en la reducción de $6,71 \pm 1,95$ a $4,86 \pm 2,69$ aciertos que se produce en el grupo que se vale de un listado ($p = 0,002$), pero no en el incremento de $3,00 \pm 1,63$ a $4,25 \pm 1,98$ observado en el grupo que deduce el significado por contexto ($p = 0,053$).

Pese a que el cálculo del modelo de ANOVA de medidas repetidas ($F(1, 35) = 4,514$, $p = 0,069$) no revela en general diferencias temporales significativas en la tarea de reconocimiento de la forma, en realidad la comparación por pares nos indica que la mejora del puntaje (de $3,94 \pm 1,88$ a $5,13 \pm 2,09$ aciertos) para el método de *Inferencia por contexto* sí presenta significatividad estadística ($p = 0,005$), al contrario de lo que ocurre con el crecimiento de $5,00 \pm 1,90$ a $5,19 \pm 2,64$ aciertos del método de *Lista* ($p = 0,589$).

La misma coyuntura la apreciamos para la evaluación del constructo de reconocimiento del significado ($F(1, 35) = 2,534$, $p = 0,058$), donde solo las diferencias temporales, con un aumento de $5,31 \pm 1,66$ a $6,25 \pm 1,44$ aciertos, dentro del método de *Inferencia por contexto* ($p = 0,002$) son significativas. No lo son para la acentuación de $7,48 \pm 1,17$ a $7,67 \pm 1,29$ aciertos del método de *Lista* ($p = 0,452$).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los promedios a corto plazo en función del tratamiento han revelado mayores beneficios, con el aval de la significatividad estadística, por parte del grupo que ha estado expuesto al léxico a través de un listado con respecto a aquellos que han debido inferir su significado por contexto. Esto, en cambio, no se ha repetido en el postest, donde además las diferencias entre métodos no han sido tan acentuadas.

Con el análisis de los efectos por constructo en el test inmediato hemos verificado una mayor capacidad de los informantes para la retención del conocimiento semántico, con preeminencia del conocimiento receptivo, es decir, el reconocimiento del significado. En los resultados del postest no es tan clara esta supremacía

semántica, ya que se han observado más aciertos para el reconocimiento de la forma que para la recuperación del significado, pero, en consecuencia, sí destaca manifiestamente el conocimiento receptivo, sobre todo del significado. En ambos espacios temporales la tarea más compleja es la de recuperación de la forma. Estas tendencias corroboran lo aludido por Laufer *et al.* (2004: 208) y Webb (2005) acerca de la mayor dificultad de la producción léxica con respecto a la recepción.

Dentro de las cuatro dimensiones analizadas, destaca el impacto del trabajo mediante listado en el corto y medio plazo, aunque menos marcado tras el paso del tiempo. En el test las diferencias significativas entre métodos se han vislumbrado para las dos dimensiones semánticas (recuperación y reconocimiento del significado), pero solo para la recuperación de la forma. En cambio, en el postest, la significatividad se restringe al reconocimiento del significado.

La evaluación diacrónica de los aciertos entre el test y el postest ha arrojado un ligero -casi anecdótico- descenso en la media general de aciertos, aunque es cierto que este ha estado propiciado por la disminución acaecida en el seno del método de *Lista*, pues la adivinación por contexto ha mejorado considerablemente sus resultados. Asimismo, la disminución se ha concentrado en el conocimiento productivo, mientras que el receptivo se ha incrementado. De este modo, el método de *Lista* manifiesta una mayor propensión al olvido, con respaldo estadístico en el caso de la recuperación de la forma y del significado, mientras que el de *Inferencia por contexto* parece favorecer significativamente la retención con respecto al reconocimiento formal y semántico. Con relación al aumento tras el lapso de una semana para la adivinación por contexto, este lo atribuimos a un efecto aprendizaje derivado de la exposición a los reactivos durante las pruebas de evaluación, lo que

parece sugerir que ninguno de los dos métodos es suficiente por sí solo y que, por ende, es pertinente complementar ambos tipos de aprendizaje: el intencional y el incidental (Nation, 2001: 375).

Somos conscientes de que los métodos analizados en este trabajo son solo una muestra de muchas otras modalidades de presentación posibles, por lo que los resultados de este trabajo están sujetos a las características de los mismos, pero también queda patente que hay que replantearse los motivos que nos llevan a denostar las listas de palabras, además de reconsiderar el uso que se hacen de las mismas, un uso que puede ser muy válido si se integra en una intervención didáctica general del léxico que sirva como complemento. Una gran propuesta de distintas tipologías de actividades puede consultarse en Cervero y Pichardo (2000: 131-168).

Con todo esto, para futuros estudios sería pertinente incorporar otros métodos de trabajo en esta fase de presentación que tengan en cuenta, por ejemplo, el tipo de contexto que acompaña a los ítems léxicos o la lengua de explicación del vocabulario (confrontando la L1 con la L2), además de explorar los efectos del tipo de agrupamiento del vocabulario (relación semántica, relación léxica o sin relación) o la tipología léxica (categoría gramatical, unidades monoverbales o pluriverbales). También se debería prestar atención a factores sociolingüísticos como la lengua materna de los informantes, el nivel en lengua extranjera, el conocimiento de otras lenguas, la etapa formativa y a otra serie de factores individuales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carter, R. (1987): "Vocabulary and second/foreign language teaching", *Language Teaching* 20: 3-16.

Carter, R. & McCarthy, M. (1988): "Word lists and learning words: some foundations", en Carter, R. y McCarthy, M. (eds.): *Vocabulary and language teaching*. Londres: Longman.

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

Clipperton, R. (1994): "Explicit vocabulary instruction in French immersion", *The Canadian Modern Language Review* 50: 737-749.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Traducción del Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ellis, R. (2001): "Investigating form-focused instruction", *Language Learning* 51(1): 1-46.

Folse, K.S. (2004): *Vocabulary Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Míchigan: The University of Michigan Press.

Griffin, G.F. (1992): *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning*. Warwick: University of Warwick.

Hidalgo-Gallardo, M., en prensa: "Enseñar español en la China continental: de un precario inicio a un prometedor futuro", en Méndez Santos, M.C. y M.M. Galindo Merino (eds.) (en prensa): *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen 2. Asia oriental*. Madrid: EnClaveELE.

Hu, M. & Nation, P. (2000): "Vocabulary density and reading comprehension", *Reading in a Foreign Language* 13(1): 403-430.

Hulstijn, J.H. (2003): "Incidental and intentional learning", en Doughty, C.J. y M. Long (eds.) (1999): *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.

Kelly, P. (1990): "Guessing: No Substitute for Systematic Learning of Lexis", *System* 18(2): 199-207.

Krashen, S.D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman.

Laufer, B. (1997): "The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess", en Coady, J. y T. Huckin (eds.) (1997): *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer, B. & Shmueli, K. (1997): "Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it?", *RELC Journal* 28: 89-108.

Laufer, B. *et al.* (2004): "Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?", *Language Testing* 21(2): 202-226.

Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach: The estate of ELT and the way forward*. Hove: Thomson.

Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hampshire: Heinle.

- Long, M. (1991): "Focus on Form: A design feature in language teaching methodology", en De Bot, K. *et al.* (eds.) (1991): *Foreign language research in crosscultural perspective*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Meara, P. & Jones, G. (1990): *Eurocentres Vocabulary Size Test 10KA*. Eurocentres.
- Nation, I.S.P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2006): "How large a vocabulary is needed for reading and listening?", *Canadian Modern Language Review* 63: 59-82.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M.B. (1993): "Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program", *TESL Canada Journal* 1(1): 9-27.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M.B. (1999): "Reading and 'Incidental' L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing", *Studies in Second Language Acquisition* 21(2): 195-224.
- Pigada, M. & Schmitt, N. (2006): "Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study", *Reading in a Foreign Language*, 18(1): 1-28.
- Prince, P. (1996): "Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency", *Modern Language Journal* 80: 478-493.
- Schmidt, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Schmidt, R. (1993): "Awareness and second language acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-226.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seibert, L.C. (1930): "An experiment on the relative efficiency of studying French vocabulary in associated pairs versus studying French vocabulary in context", *Journal of Educational Psychology* 21: 297-314.
- Webb, S. (2005): "Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge", *Studies in Second Language Acquisition* 27: 33-52.
- Webb, S. (2007): "Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge", *Language Teaching Research* 11(1): 63-81.
- Webb, S. (2009): "The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge", *RELC Journal* 40(3): 360-376.

FECHA DE ENVÍO: DÍA 11 DE ENERO DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 26 DE FEBRERO DE 2020