Ampliación del léxico en español como L2 en relación con la categoría gramatical de las palabras: estudio experimental con hablantes de portugués

Alicia San Mateo Valdehíta
Carmen Chacón García
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. Introducción

Los estudios realizados sobre la adquisición de categorías gramaticales en el aprendizaje de segundas lenguas (L2) son todavía escasos. Hasta el momento, las investigaciones se han centrado en el nivel de conocimiento de la morfología derivativa de los aprendices (Schmitt y Zimmerman 2002), la capacidad para etiquetar las palabras según su categoría (Watts 2008), el análisis de errores sobre categorías en actividades tanto productivas como receptivas (Zyzik 2009; Zyzik y Azevedo 2009) y las formas de enseñanza explícita que favorecen la adquisición de este conocimiento gramatical (Morin 2006; Salazar García 2009; Salazar García 2012; Friedline 2011; Sánchez Gutiérrez 2013). Ninguno de estos estudios se ha centrado en medir de manera directa las diferencias de adquisición de las categorías sintácticas en el lexicón del aprendiz.

Por el contrario, sí contamos con resultados sobre la adquisición de categorías gramaticales en la lengua materna (L1). Las investigaciones en L1 muestran de manera ecuánime que el sustantivo es la categoría que primero se adquiere (Matanzo Vicens 1991; Reyes Díaz 1995; Kim, McGregor y Thompson 2000; Bornstein *et al.* 2004; Gentner y Boroditsky 2009; Li y Fang 2011). No todos los estudios presentan diferencias significativas entre las categorías, pero sí se observa en todos ellos un predominio de las categorías nominales.

En lo que respecta a la adquisición de español como L2, contamos exclusivamente con los resultados de San-Mateo-Valdehíta (2005; 2016), que señalan que el adverbio es la categoría que antes se adquiere. Estos resultados difieren notablemente de los estudios realizados en L1, por lo que es necesario ampliar el número de trabajos sobre la adquisición de categorías. Conocer qué categorías se incorporan más rápido al lexicón mental o el tipo de tareas de aprendizaje que favorece la adquisición de diferentes tipos de palabras son cuestiones esenciales para la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, la complejidad que supone medir la adquisición de las categorías gramaticales de las palabras puede explicar el limitado número de investigaciones en este campo.

El conocimiento gramatical no consiste en identificar qué es un nombre, un verbo, un adjetivo o un adverbio, sino que implica dominar su combinación sintáctica, inferir regularidades o identificar marcas categoriales. En este sentido, plantear una investigación que pretenda medir la adquisición de este conocimiento gramatical es un asunto

verdaderamente complejo puesto que un aprendiz podría conocer el significado de una palabra, pero no haberle asignado ninguna categoría gramatical (Zyzick 2009); incluso podría conocer el significado y la categoría de una palabra, pero no saber insertarla adecuadamente en un contexto de uso.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que en la adquisición de segundas de lenguas el conocimiento sintáctico no se transfiere automáticamente y, en muchas ocasiones, se produce de manera implícita. Incluso los hablantes nativos pueden no ser capaces de asignar categorías gramaticales a las palabras. Sobre esta cuestión relacionada con la eficacia de la enseñanza explícita para la adquisición de categorías gramaticales se han realizado varias investigaciones (Morin 2006; Salazar García 2009; Friedline 2011; Salazar García 2012; Sánchez Gutiérrez 2013).

Como apuntábamos, la mayoría de los estudios sobre la adquisición de categorías gramaticales se desarrollan de manera indirecta, enmarcándose en investigaciones centradas en otros aspectos del aprendizaje. El nuestro también mide la adquisición de categorías gramaticales en el marco de un proyecto más amplio centrado en la eficacia de diferentes tareas para el aprendizaje de vocabulario. Los estudios previos ponen de manifiesto que las actividades productivas (que exigen un mayor grado de procesamiento y esfuerzo mental) traen consigo mejores resultados (Hulstijn y Laufer 2001; Laufer 2001; Browne 2003; Laufer 2003; Webb 2005; Kondo 2007; Keating 2008; Kim 2008; Agustín Llach 2009; Pichette, De Serres y Lafontaine 2012; San-Mateo-Valdehíta 2012). Del mismo modo, en nuestro estudio es esperable que la actividad que exige mayor procesamiento (la escritura de oraciones) sea la que obtenga mejores resultados de adquisición.

En este trabajo, además de identificar las tareas de entrenamiento que favorecen la adquisición léxica, vamos a centrarnos en analizar la categoría gramatical de las palabras aprendidas para responder a la siguiente cuestión: después de una sesión de aprendizaje de vocabulario, ¿qué se incorpora antes al lexicón mental del aprendiz: un nombre, un verbo, un adjetivo o un adverbio?

2. Objetivos

El objetivo es estudiar la dificultad o facilidad de incorporar una palabra según su categoría gramatical. Nos proponemos estudiar qué tipo de palabra según su categoría gramatical (nombre, adjetivo, verbo o adverbio) se incorpora antes al lexicón mental el aprendiz de L2.

3. Metodología: participantes, variables, materiales y procedimiento

La metodología del estudio viene avalada por varios trabajos previos que tratan de determinar las actividades de aprendizaje de vocabulario con las que el aprendiz retiene mayor número de palabras. En el ámbito de la L1, el de Coomber, Ramstad y Sheets

(1986) –L1 inglés– y, posteriormente, los de Matanzo Vicens (1991) y Reyes Díaz (1995) –L1 español–, en los que se puso en práctica la tipología de actividades que después aplicaron con aprendices de español como L2 Benítez, Andión y Fernández (1996) y San-Mateo-Valdehíta (2012).

3.1. Participantes

La muestra está constituida por 61 estudiantes de español como segunda lengua matriculados en el Instituto Cervantes de Sao Paulo (Brasil). Son 35 hombres y 26 mujeres. Aquí el desequilibrio entre sexos se inclina a favor de los hombres (véase gráfico 1), que no es lo habitual en las aulas de español como L2, donde suele haber más mujeres que hombres.

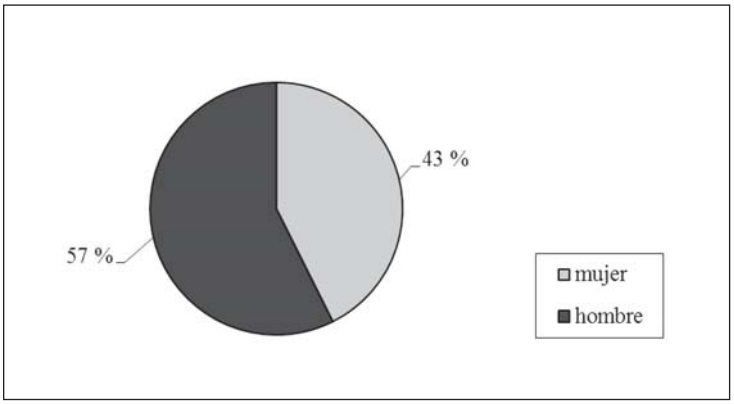

Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo

El rango de edad de los participantes es de 15 a 60 años. Se distribuyen en tres grupos y el más numeroso es el de los menores: el de los sujetos que tienen entre 15 y 30 años (véase gráfico 2).

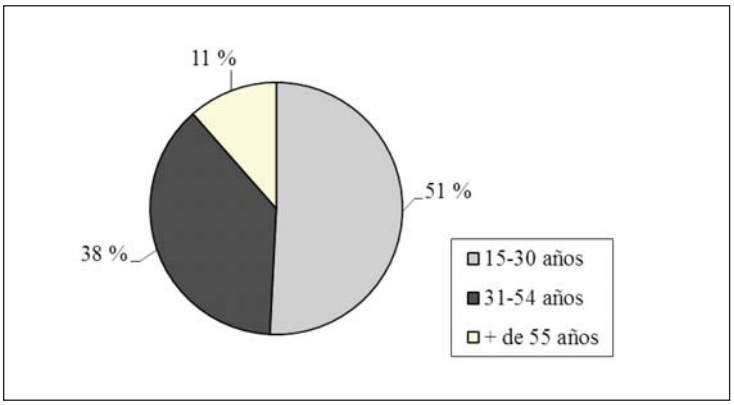

Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad

Su lengua materna es el portugués y en español poseen, como mínimo, un nivel B1-B2, según el *MCER* (Consejo de Europa 2002). Un 79 % de los sujetos conoce, además del español, otra segunda lengua y un 16 %, una tercera (véase gráfico 3).

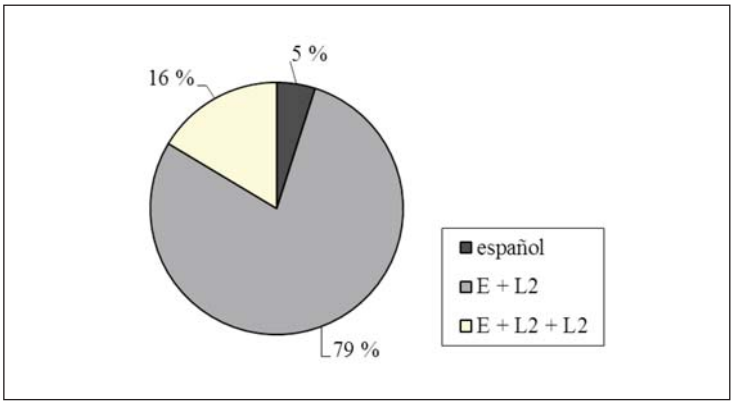

Gráfico 3. Distribución de la muestra por el conocimiento de las L2

3.2. Variables de estudio

La tarea de aprendizaje que lleva a cabo el sujeto es la variable independiente del experimento. Se trabaja con tres actividades diferentes: (1) la selección de la definición correspondiente a la palabra estímulo; (2) la selección de un ejemplo de uso correcto de la palabra; y (3) la escritura de una oración que responda a la pregunta planteada y que contenga la palabra propuesta. Teniendo en cuenta la hipótesis del *nivel de participación o compromiso* de Hulstijn y Laufer (2001), las tareas se ordenan de mayor a menor nivel de esfuerzo o procesamiento mental: la escritura de oraciones requiere más esfuerzo, seguida de la selección de ejemplos y, por último, la selección de definiciones.

La variable dependiente es el número de vocablos que el aprendiz es capaz de recordar en el test, por una parte, y, por otra, el número de nombres, adjetivos, verbos y adverbios.

3.3. Materiales

En este estudio se han empleado los siguientes materiales de trabajo:

(1) Cuestionario sobre información personal.

(2) Glosario de 24 palabras, con sus definiciones (diccionario), de las cuales 12 son voces de baja frecuencia (palabras distractoras) y las otras 12, palabras estímulo o pseudobalabras (Greene 2004). En este tipo de estudios resulta fundamental trabajar con palabras inventadas (Nation 2000; Hulstijn 2003; Webb 2005), por lo que hemos creado 12 pseudopalabras que siguen los patrones fonológicos y la frecuencia de los tipos de sílaba del español (Moreno Sandoval *et al.* 2006). Hemos incluido 6 palabras de cada categoría, de manera que hay igual número

de nombres, adjetivos, verbos y adverbios. Siguiendo un patrón de distribución equitativo, dentro de las 6 palabras de cada categoría, se incluyen 3 palabras de baja frecuencia y 3 pseudopalabras.

(3) Tres juegos de actividades de aprendizaje o entrenamiento.

(4) Test en el que se incluyen las tres clases de tareas que se usaron en la fase de entrenamiento.

3.4. Procedimiento

Los experimentos se realizaron en mayo de 2016 en el Instituto Cervantes de Sao Paulo y fueron presentados como un estudio de investigación sobre aprendizaje de vocabulario. Primero se dividió a los sujetos en tres grupos de trabajo para que cada uno practicara con una tarea. Después, se repartió el listado de palabras y el investigador lo leyó en voz alta. A continuación, en la fase de aprendizaje, cada grupo trabajó con la actividad asignada. Se realizaron dos series: durante la primera podían consultar el diccionario; durante la segunda, no. Finalmente, los sujetos completaron el test, en el que debían demostrar que conocían el significado de las 12 palabras estímulo, de las cuatro categorías gramaticales.

4. Resultados

Según los resultados obtenidos en la aplicación de esta investigación, los sujetos son capaces de recordar un alto número de las palabras estímulo sea cual sea la actividad de aprendizaje. El promedio de palabras recuperadas en el test es 10,14 sobre un total de 12 [n = 61; Desviación estándar (DE): 2,07; Error típico (ET): 0,26] (véase tabla 1), que representa un 84,5 %. Por lo tanto, es evidente que centrar la atención en tareas de aprendizaje de vocabulario es eficaz para incorporar nuevas palabras al lexicón mental.

N	Media*	Desviación estándar (DE)	Error típico (ET)
61	10,14	2,07	0,26

Nota: *Puntuación máxima = 12

Tabla 1. Media de la puntuación en el test

En segundo lugar, si analizamos los resultados de cada uno de los grupos de informantes, comprobamos que el que mejor puntuación ha obtenido en el test, es decir, el que más palabras ha recordado, ha sido el que se entrenó con la escritura de oraciones: 11,3 aciertos (n = 21; DE: 0,79; ET: 0,17), o sea, recuerda un 94,17 % del total de palabras. El grupo que practicó con la selección de ejemplos consiguió un promedio de 9,21 (n = 19; DE: 2,48; ET: 0,56), y el que trabajó con la selección de definiciones obtuvo un promedio de 9,77 aciertos (n = 21; DE: 2,06; ET: 0,44); es decir, recordaron entre un 76 y un 80 % de las unidades léxicas (véase tabla 2).

Actividad	N	Media*	DE	ET
Selección de definiciones	21	9,77	2,06	0,44
Selección de ejemplos	19	9,21	2,48	0,56
Escritura de oraciones	21	11,3	0,79	0,17

Nota: *Puntuación máxima = 12

Tabla 2. Media de la puntuación en el test según la actividad de aprendizaje

El análisis de varianza indica que hay diferencias significativas entre los grupos (p menor de 0,05): F (2, 58) = 6,939 p = 0,002. Las pruebas *post hoc* (test de Scheffé) indican que hay diferencia significativa entre el grupo que se ha entrenado con la redacción de oraciones y los otros dos (p = 0,003; p = 0,033). En cambio, no es significativa la diferencia entre los resultados del grupo de selección de ejemplos y los del grupo de selección de definiciones (p = 0,642).

Por otra parte, nuestro objetivo es estudiar la incorporación de las palabras teniendo en cuenta su categoría gramatical, la cual, implica diferente variación de accidentes morfológicos y de posibilidades combinatorias dentro de la oración. En el test los sujetos recuerdan mayor número de nombres y verbos que de adjetivos y adverbios (véanse tabla 3 y gráfico 4).

Categoría gramatical	N	Media*	DE	ET
Nombre	61	2,6120	,54154	,06934
Adjetivo	61	2,5956	,55815	,07146
Verbo	61	2,6284	,58086	,07437
Adverbio	61	2,3060	,76327	,09773

Nota: *Puntuación máxima = 3

Tabla 3. Media de los resultados según la categoría gramatical de las palabras

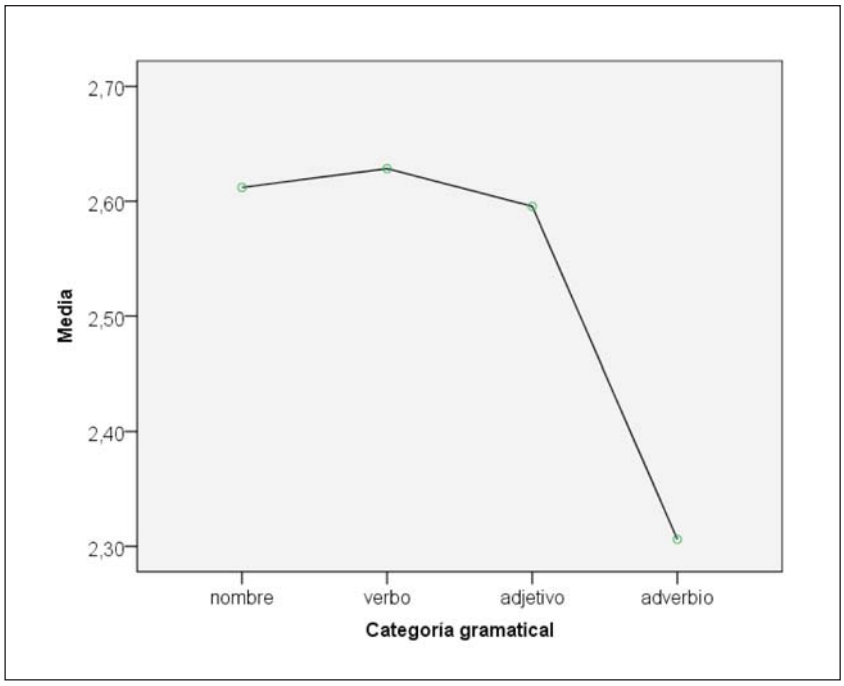

Gráfico 4. Media de los resultados según la categoría gramatical de las palabras

Según el análisis de varianza existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos: F(3, 240) = 3,775, p = 0,011; y las comparaciones *post hoc* (test de Games-Howell) indican que, con un nivel de confianza del 95 %, solo es significativa la diferencia entre los resultados de los verbos y adverbios recordados (p = 0,048).

5. Conclusiones

Los resultados analizados apuntan en la misma dirección que las investigaciones sobre adquisición de categorías gramaticales en L1: el nombre, una categoría con accidentes morfológicos que concuerda en género y número con los elementos que acompaña (artículos, demostrativos o adjetivos), es la categoría gramatical que más rápidamente ha sido incorporada al lexicón mental. Por el contrario, el adverbio, la única categoría morfológica sin accidentes gramaticales, es la que más lentamente se ha incorporado.

Respecto al entrenamiento con diferentes actividades de aprendizaje de vocabulario, los resultados corroboran, en parte, la hipótesis de partida: la tarea que requiere mayor esfuerzo y procesamiento, es decir, la escritura de oraciones es con la que mejores resultados se consiguen. No obstante, la selección de definiciones, que es la que menos esfuerzo requiere, ha sido más eficaz que el trabajo con ejemplos; si bien la diferencia entre los resultados obtenidos por los grupos entrenados con estas dos actividades no es significativa, desde el punto de vista estadístico con un nivel de confianza del 95 %. En este sentido, solo se confirma en parte la hipótesis sobre la relación existente

entre la actividad de entrenamiento y la incorporación de nuevas palabras al lexicón mental. La actividad que requiere un mayor esfuerzo mental y obliga al alumno a crear un contexto para insertar la palabra estímulo es también la más eficaz para incorporar nuevas palabras al lexicón mental.

Las implicaciones didácticas de este tipo de estudios han de tenerse en cuenta tanto a la hora de crear materiales como cuando se introduce nuevo vocabulario en el aula, presentando actividades que tengan en cuenta los accidentes gramaticales de las categorías y tareas productivas como la escritura que exigen mayor esfuerzo mental.

Agradecimientos

Agradecemos al proyecto "Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera" (FFI2013-44117-P), del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, Ministerio de Economía y Competitividad, su apoyo y parcial financiación para la realización de esta investigación, así como la colaboración de María Antonieta Andión Herrero, Cecilia Criado de Diego y María José Labrador Piquer, miembros del Grupo de investigación INVOLEX. También queremos dejar constancia de la inestimable colaboración del equipo docente del Instituto Cervantes de Sao Paulo y de sus alumnos.

Referencias Bibliográficas

AGUSTÍN LLACH, M.ª. P. (2009): "The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 9-33.

BENÍTEZ, P., ANDIÓN, M.ª. A. y FERNÁNDEZ, M.º. C. (1996): "El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación", C. Segoviano (ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt - Madrid: Vervuert – Iberoamericana, 140-149.

BORNSTEIN, M. H., COTE, L. R., MAITAL, S., PAINTER, K., PARK, S. Y., PASCUAL, L., PÊCHEUX, M. G., RUEL, J., VENUTI, P. y VYT, A. (2004): "Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean and American English", *Child Development*, 75, 1115-1140.

BROWNE, C. (2003): *Vocabulary Acquisition through Reading, Writing and Tasks: A Comparison.* Philadelphia: Temple University (Tesis doctoral inédita). http://www.wordengine.jp/research/pdf/Vocabulary_acquisition.pdf [consulta: 15, septiembre, 2017].

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER). Estrasburgo. http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm [consulta: 15, septiembre, 2017].

COOMBER, J. E., RAMSTAD, D. A. y SHEETS, D. A. R. (1986): "Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods", *Research in the Teaching of English,* 20(3), 281-293.

FRIEDLINE, B. E. (2011): *Challenges in the second language acquisition of derivational morphology: From theory to practice*. Pittsburgh: University of Pittsburgh (Tesis doctoral inédita).

GENTNER, D. y BORODITSKY, L. (2009): "Early acquisition of nouns and verbs: evidence from Navajo", V. C. Mueller Gathercole (ed.), *Routes to language: studies in honor of melissa bowerman.* New York: Psychology Press, 5-36.

GREENE, R. L. (2004): "Recognition memory for pseudowords", *Journal of Memory and Language,* 50(3), 259-267.

HULSTIJN, J. H. (2003): "Incidental and intentional vocabulary learning", C. Doughty y M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 349-381.

HULSTIJN, J. H. y LAUFER, B. (2001): "Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition", *Language Learning*, 51(3), 539-58.

KEATING, G. D. (2008): "Task effectiveness and word learning in a second language: the involvement load hypothesis on trial", *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.

KIM, M., MCGREGOR, K. K. y THOMPSON, C. K. (2000): "Early lexical development in english-and korean-speaking children: language general and language-specific patterns", *Journal of Child Language*, 27, 225-254.

KIM, Y. (2011): "The role of task-induced involvement and learner proficiency in l2 vocabulary acquisition", *Language learning,* 61(1), 100-140.

KONDO, H. (2007): "The effects of semantic elaboration on l2 vocabulary learning", *Research Journal of Jin-Ai University,* 6, 71-78.

LAUFER, B. (2001). "Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language", *Prospect*, 16(3), 44-54.

LAUFER, B. (2003): "Vocabulary acquisition in a second language: do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence", *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-587.

LI, H. y FANG, A. (2011): "Word frequency of the childes corpus: another perspective of child language features", *ICMAE journal,* 35, 95-116.

MATANZO VICENS, G. (1991): *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños*. Universidad de Puerto Rico (Tesis doctoral inédita).

MORENO SANDOVAL, A., TORRE TOLEDANO, D., CURTO, N. y TORRE, R. DE LA (2006): "Inventario de frecuencias fonémicas y silábicas del castellano espontáneo y escrito", *IV Jornadas en Tecnología del Habla*, Zaragoza, 77-81.

MORIN, R. (2006): "Building depth of Spanish L2 vocabulary by building and using word families", *Hispania,* 89, 170-182.

NATION, I. S. P. (2000): "Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines", *TESOL Journal,* 9(2), 6-10.

PICHETTE, F., DE SERRES, L. y LAFONTAINE, M. (2012): "Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition", *Applied Linguistics*, 33, 66-82.

REYES DÍAZ, M.ª J. (1995): *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Tesis doctoral inédita).

SALAZAR GARCÍA, V. (2009): "La morfología flexiva en la adquisición de segundas lenguas investigación y aplicaciones didácticas a la enseñanza comunicativa de la gramática", D. Serrano Dolader, M.ª A. Martín Zorraquino y J. F. Val Álvaro (coords.): *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 143-176.

SALAZAR GARCÍA, V. (2012): "A propósito de las actividades para la enseñanza de los adjetivos en el aula de ELE", E. T. Montoro del Arco (ed.): *Neología y creatividad lingüística (Quaderns de Filologia, anejo n.º 77)*. Valencia: Universidad de Valencia, 169-182.

SÁNCHEZ GUTÍERREZ, C. H. (2013). *Priming morfológico y conciencia morfológica (Una investigación con estudiantes norteamericanos de ELE)*. Salamanca: Universidad de Salamanca (Tesis doctoral inédita).

SAN-MATEO-VALDEHÍTA, A. (2005): "Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos", *Biblioteca redELE,* 3 http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html [consulta: 15, septiembre, 2017].

SAN-MATEO-VALDEHÍTA, A. (2012): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario*. Madrid: UNED (Tesis doctoral inédita).

SAN-MATEO-VALDEHÍTA, A. (2016): "Aprendizaje en L2 de palabras de diferente categoría gramatical: ¿Qué se aprende más rápidamente: el nombre, el adjetivo, el verbo o el adverbio?", *Verba. Anuario galego de filoloxia*, 43, 47-75.

SCHMITT, N. y ZIMMERMAN, C. B. (2002): "Derivative word forms: What do learners know?", *Tesol Quarterly*, 36(2), 145-171.

WATTS, M. L. (2008): "Clause type and word saliency in second language incidental vocabulary acquisition", *The Reading Matrix*, 8(1), 1-22.

WEBB, S. (2005): "Receptive and productive vocabulary learning: the effects of reading and writing on word knowledge", *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (1), 33-52.

ZYZIK, E. (2009): "Noun, verb, or adjective? L2 learners' sensitivity to cues to word class", *Language awareness*, 18(2), 147-164.

ZYZIK, E. y AZEVEDO, C. (2009): "Word class distinctions in second language acquisition. An experimental study of L2 Spanish", *Studies in Second Language Acquisition*, 31(1), 1-29.