GRADOS DE EFICACIA EN LA INCORPORACIÓN LÉXICA EN ELE: RESULTADOS EN APRENDICES FRANCESES (PARÍS)

Alicia San Mateo Valdehíta
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Cecilia Criado De Diego
Universidad Nacional de Educación a Distancia
María Antonieta Andión Herrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Carmen Chacón García
Universidad Nacional de Educación a Distancia
María José Labrador Piquer
Universidad Politécnica de Valencia

RESUMEN

Presentamos los resultados de la aplicación de un experimento sobre aprendizaje del léxico en español como L2 llevada a cabo en octubre de 2016 en París, con 308 estudiantes de español como L2 de nivel intermedio (B1-B2). El objetivo es comprobar qué actividad de tres propuestas, que requieren diferente nivel de esfuerzo mental, es más eficaz para recordar nuevas palabras: (1) la selección de la definición de la palabra estímulo; (2) la selección del ejemplo adecuado para incluir dicha palabra; y (3) la escritura de una oración que responda a la pregunta planteada. Los resultados indican que los aprendices recuerdan más palabras cuando practican con la tercera tarea. Por lo tanto, concluimos que el mayor esfuerzo que requiere la escritura se ve recompensado.

Palabras clave: aprendizaje de vocabulario, actividades, selección de ejemplos, selección de definiciones, escritura, hipótesis del nivel de participación o compromiso

ABSTRACT

This paper presents the results of a study focusing on vocabulary learning in Spanish as a second language. The experiment was carried out in October 2016 in Paris, with 308 B1-B2 students of Spanish as a second language. The goal is to test which activity of three, which require different levels of mental effort, is most effective when remembering new words: (1) selection of the correct definition of the stimulus word; (2) selection of the adequate example to include that word; and (3) writing sentences that answer given questions. The results indicate that more words are recalled when learners practise with the third task. Therefore, we conclude that the greater effort required by the writing activity is rewarded.

Keywords: learning vocabulary, learning activities, selecting definitions, selecting examples, writing activity, involvement load hypothesis

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los campos más relevantes dentro de la lingüística aplicada es el estudio del proceso de aprendizaje de vocabulario de la L2. Las investigaciones están orientadas en múltiples direcciones: desde descubrir lo que significa conocer una palabra (Nation, 2001) hasta el número de vocablos necesario para comprender un texto (Hu y Nation, 2000; Schmitt, Jiang y Grabe, 2011), pasando por estudios cuyo objetivo es determinar cuál es la tarea más eficaz para aprender nuevas palabras (Browne, 2003; Folse, 2006; Hulstijn y Laufer, 2001; Pichette, De Serres y Lafontaine, 2012; Webb, 2005).

En el área del español como L2 encontramos numerosos trabajos sobre el efecto de diferentes actividades en la retención de palabras: Agustín (2009), Barcroft (2004), Benítez, Andión y Fernández (1996), Keating (2008), San-Mateo (2012), entre otros.

Según Hulstijn y Laufer (2001), existe una relación directa entre la retención de nueva información y el nivel de atención y procesamiento llevado a cabo por el sujeto. Su *hipótesis del nivel de participación o compromiso*, basada en la teoría de la profundidad de procesamiento de Craik y Lockhart (1972), permite graduar el esfuerzo mental que requiere una determinada actividad a partir de tres componentes: la *necesidad* o motivación, la *búsqueda* o intento de encontrar el significado de una palabra de la L2, y la *evaluación* o decisión sobre si una palabra encaja o no en un contexto. Cuanto mayor es la participación que implica una tarea, más fácil será que la nueva palabra se retenga en la memoria.

El proyecto de investigación "Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español segunda lengua/lengua extranjera" (MEC-España: FFI2013-44117-P), del cual formamos parte, tiene como objetivo comprobar empíricamente la eficacia de tres tipos de actividades de aprendizaje con estudiantes de español. Estas tareas presentan diferente nivel de participación o compromiso según la hipótesis de Hulstijn y Laufer (2001).

2. OBJETIVO

Este trabajo presenta los resultados de una aplicación del experimento sobre los grados de eficacia de tres actividades de aprendizaje de vocabulario frecuentes en la didáctica de segundas lenguas. Los datos se recogieron en París,

en octubre de 2016. El fin último del análisis es descubrir con cuál de las tres tareas el estudiante logra recordar un mayor número de palabras y comprobar si hay relación con el esfuerzo mental que cada una de ellas requiere.

3. METODOLOGÍA

La metodología del estudio viene avalada por varios trabajos previos. 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 ejercicios que después Benítez, Andión y Fernández (1996) y San-Mateo (2012) aplicaron con aprendices de español como L2.

3.1 Variables de estudio

Por un lado, la tarea de entrenamiento 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 mental: la escritura de oraciones requiere más esfuerzo, seguida de la selección de ejemplos y, por último, la selección de definiciones. Por otro lado, la variable dependiente es el número de vocablos que el aprendiz es capaz de recordar en el *postest*.

3.2 Sujetos

La muestra está constituida por 308 sujetos: 78 hombres y 230 mujeres. El desequilibrio entre sexos se inclina en este caso a favor de las mujeres (véase gráfico 1), que es lo habitual en las aulas de español como L2 (San-Mateo, 2015), aunque no siempre (Chacón y Labrador, 2016).

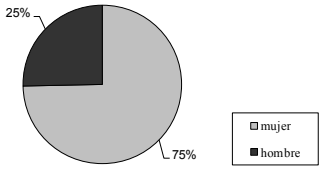

Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo

Según la edad, los participantes se distribuyen en tres grupos, siendo el más numeroso el intermedio: el de los que tienen entre 31 y 54 años (véase gráfico 2).

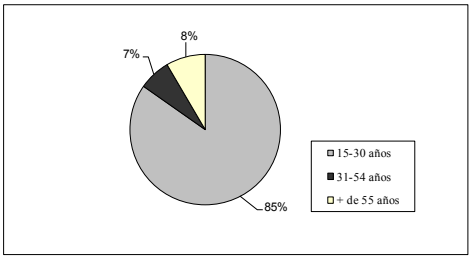

Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad

Su lengua materna es el francés y en español poseen nivel B1-B2, según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Además del español, un 68 % conoce otra segunda lengua y un 30 %, una tercera (véase gráfico 3).

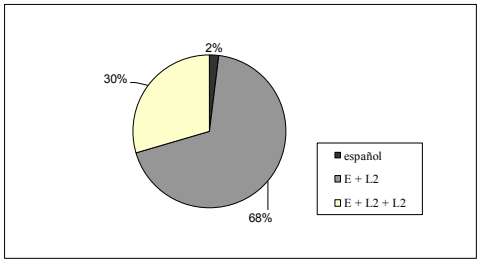

Gráfico 3. Distribución de la muestra por el dominio de L2

3.3 Materiales

Los materiales empleados en el experimento son:

(1) Un cuestionario sobre información personal.

(2) Un listado de 24 palabras, con sus definiciones (diccionario), de las cuales 12 son voces de baja frecuencia y las otras 12, las palabras estímulo. Estas son pseudopalabras, es decir, han sido creadas siguiendo los patrones fonológicos y la frecuencia de los tipos de sílaba del español.

(3) Tres juegos diferentes de actividades de entrenamiento.

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

3.4 Desarrollo de la prueba

Los experimentos se realizaron del 17 al 22 de octubre de 2016 en horas de clase 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 un entrenamiento. 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 *postest*, en el que debían demostrar que conocían el significado de las 12 palabras estímulo

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 el entrenamiento. El promedio de ítems recuperados en el *postest* es 9,36 sobre un total de 12 [n = 308; Desviación estándar (DE): 2,53; Error típico (ET): 0,14], que representa un 78 %. Por lo tanto, es evidente que centrar la atención en tareas de aprendizaje de vocabulario es eficaz para incorporar nuevas palabras al lexicón mental.

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 *postest*, es decir, el que más palabras ha recordado, ha sido el que se entrenó con la escritura de oraciones: 10,34 aciertos (n = 110; DE: 1,85; ET: 0,18). El grupo que practicó con la selección de ejemplos consiguió un promedio de 9,75 (n = 105; DE: 2,15; ET: 0,21), y el que trabajó con la selección de definiciones obtuvo un promedio de 7,75 aciertos (n = 93; DE: 2,86; ET: 0,30).

El análisis de varianza indica que hay diferencias significativas entre los grupos (*p* menor de 0,05), con un nivel de confianza del 95 %: F (2, 305) = 34,525 p = 0,000. Las pruebas *post hoc* (test de Games-Howell, ya que las varianzas no son homogéneas) permiten averiguar que la diferencia entre los resultados del grupo que se entrenó con la selección de definiciones y los del que trabajó con la selección de ejemplos es significativa (p = 0,000), al igual que la diferencia entre los resultados del grupo que seleccionó definiciones y los del grupo que escribió oraciones (p = 0,000). En cambio, no es significativa la diferencia entre los resultados del grupo de selección de ejemplos y los del grupo de redacción de oraciones (p = 0,086).

5. CONCLUSIONES

Este estudio sobre aprendizaje de vocabulario, puesto en práctica en París con una muestra de 308 estudiantes de español de nivel intermedio, ha tenido como fin validar la hipótesis del *nivel de participación o compromiso* de Hulstijn y Laufer (2001), aplicada a tres actividades empleadas con frecuencia en los materiales y en el aula de L2.

Los resultados corroboran la hipótesis de partida: la tarea que requiere mayor esfuerzo y procesamiento, es decir, la escritura de oraciones, es la que mejores resultados aporta. En el otro extremo, la selección de definiciones ha sido la que menor número de palabras ha permitido recordar a los participantes, y la diferencia entre los resultados de los grupos entrenados con estas dos actividades es significativa desde el punto de vista estadístico con un nivel de confianza del 95 %.

Nuestros resultados son consistentes con los estudios previos que confirman la eficacia de la escritura como tarea de aprendizaje (Agustín, 2009; Browne, 2003; Chacón y Labrador, 2016; Hulstijn y Laufer, 2001; Keating, 2008; Pichette, De Serres y Lafontaine, 2012; San-Mateo, 2012; Webb, 2005).

La escritura, según Meara, "is a good way to consolidate your knowledge of words", que además "does not put you under time pressure, so it lets you access and rehearse vocabulary that you can then use later in speech" (Meara, Laufer, Nation, 2005: 4-5). No obstante, hay investigadores como Folse (2006) y Barcroft (2004) que consideran que consume demasiados recursos y que no es eficaz para ampliar el vocabulario.

En nuestro caso, y tras haber probado las tres actividades con más de 300 estudiantes de español de nivel intermedio, concluimos que el esfuerzo mental que conlleva la escritura ha dado resultados muy satisfactorios.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al proyecto "Grados de eficacia en ejercicios de incorporación de vocablos al lexicón de aprendices de español L2/LE" la financiación de la realización del estudio. De manera especial, agradecemos la colaboración de los docentes de español de la École Nationale Supérieure des Mines, el Instituto Cervantes de París, la Université Paris-Dauphine y la Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, sin los que no hubiéramos podido poner en práctica el experimento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Barcroft, J. 2004. "Effects of sentence writing in second language lexical acquisition", *Second Language Research*, 20(4): 303-334.

Benítez, P., Andión, M.ª A., Fernández, M.ª C. 1996. "El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación". En Segoviano, C. (ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 140-149). Frankfurt - Madrid: Vervuert - Iberoamericana.

Browne, C. 2003. *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison* (Tesis doctoral inédita). Temple University Japan.

Chacón, C., Labrador, M.ª J. 2016. "Grados de eficacia en la incorporación léxica en ELE: Resultados en aprendices brasileños (Sao Paulo)", *Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 23-25 de junio de 2016. Universidad Nebrija (pp. 57-63).

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

Coomber, J. E., Ramstad, D. A., Sheets, D. R. 1986. "Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods", *Research in the teaching of English*, 20(3): 281-293.

Craik, F. I. M., Lockhart, R. S. 1972. "Levels of processing: A framework for memory research", *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6): 671-684.

Folse, K. S. 2006. "The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention", *TESOL Quarterly*, 40(2): 273-293.

Hu, M. H., Nation, I. S. P. 2000. "Unknown vocabulary density and reading comprehension", *Reading in a foreign language*, 13(1): 403-430.

Hulstijn, J. H., Laufer, B. 2001. "Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition", *Language Learning*, 51(3): 539-558.

Keating, G. D. 2008. "Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial", *Language Teaching Research*, 12(3): 365-386.

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

Meara, P., Laufer, B., Nation, I. S. P. 2005. "Ten best ideas for teaching vocabulary", *The language teacher*, 29(7): 3-6.

Nation, P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pichette, F., Serres, L. de, Lafontaine, M. 2012. "Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition", *Applied Linguistics*, 33(1): 66-82.

Reyes, M.ª J. 1995. *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. http://hdl.handle.net/10553/1999

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

San-Mateo, A. 2015. "Aprendizaje de vocabulario en L2: la relación entre la variable sexo y la efectividad de actividades de reconocimiento y de producción. Resultados preliminares", *Epos. Revista de Filología*, 31: 27-46.

Schmitt, N., Jiang, X., Grabe, W. 2011. "The percentage of words known in a text and reading comprehension", *The Modern Language Journal*, 95(1): 26-43.

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.