

El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2

Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción

Alicia San Mateo Valdehíta

Universidad Nacional de Educación a Distancia.

asanmateo@flog.uned.es

San Mateo Valdehíta, A. (2013). El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 14.

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis del conocimiento receptivo y/o productivo de las unidades léxicas que 150 aprendices de español como segunda lengua, de nivel B1, demuestran poseer una vez que las han incorporado a su lexicón mental gracias a una determinada actividad, bien sea esta de reconocimiento (selección de la definición correcta o del ejemplo que incluya el equivalente semántico de la palabra estímulo) o de producción (escritura de oraciones que respondan a las preguntas planteadas y que contengan la palabra estímulo). Los resultados indican que la actividad productiva es la más eficaz, ya que los sujetos que practican con ella obtienen mayor número de aciertos tanto en las tareas que les exigen conocimiento receptivo (secciones 1 y 2 del posttest) como productivo (sección 3); en el otro extremo, la actividad menos eficaz es la selección de definiciones (actividad receptiva). Desde el punto de vista estadístico, la diferencia del efecto de la práctica con definiciones y con la escritura es significativa en las tres secciones del posttest; en cambio, el efecto de las dos actividades de selección, las receptivas, no es significativamente diferente en ninguna de las partes del posttest. A la hora de seleccionar las actividades encaminadas al aprendizaje del vocabulario es conveniente tener presente el grado de dominio que precise el estudiante, pues conocer una palabra engloba numerosos aspectos y el aprendizaje es un proceso acumulativo, que no se completa con una única exposición a la unidad léxica.

Palabras clave: Aprendizaje de vocabulario, vocabulario receptivo y productivo, actividad receptiva y productiva, escritura

ABSTRACT

This paper presents an analysis of receptive and/or productive knowledge of lexical units that 150 B1 level learners of Spanish as a Second Language demonstrate when they have incorporated those lexical units into their mental lexicon thanks to a particular activity, either a recognition activity (selection of the correct definition or example which includes the semantic equivalent of the stimulus word) or a productive one (writing sentences to answer to questions containing the stimulus word). Results indicate productive activity is the most effective, because subjects who are trained with it obtain more correct answers both in tasks that require them receptive knowledge (Sections 1 and 2 of the posttest) and in the productive task (Section 3). In the opposite extreme, the less effective activity is the selection of definitions (receptive activity). From the statistical point of view, the difference of the effect of practice with definitions and writing is significant in all three sections of the posttest, whereas the effect of the two selection activities, the receptive ones, is not significantly different in any of the three parts of the posttest. When selecting activities aimed at learning vocabulary we should be aware of the degree of control that students require, because knowing a word encompasses many aspects and learning is a cumulative process, which is not completed by a single exposure to the lexical unit.

Keywords: Learning vocabulary, receptive and productive vocabulary, receptive and productive activity, writing

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los experimentos que han probado que las tareas productivas son las más efectivas cuando el estudiante de una L2 trata de ampliar su vocabulario (Agustín Llach 2009; Browne 2003; Hulstijn y Laufer 2001; Keating 2008; Kim 2008; Kondo 2002; Laufer 2001; 2003; Pichette, De Serres y Lafontaine 2012; San Mateo Valdehita 2012; Webb 2005)¹. Ahora bien, aquí vamos a centrarnos en analizar el grado del conocimiento de la palabra que consigue el aprendiz con tres tipos de actividad, dos de ellas de reconocimiento y una, de producción. Nos interesa conocer, por lo tanto, si domina la unidad léxica desde el punto de vista productivo o solo desde el receptivo.

En primer lugar, dedicaremos un apartado a explicar qué se entiende por conocer una palabra (§ 1.1) y, a continuación, presentaremos los objetivos y las preguntas de investigación de este estudio (§ 1.2). En la siguiente sección, explicaremos la metodología del experimento; es decir, la descripción de los sujetos (§ 2.1), de los materiales empleados (§ 2.2), del procedimiento de recogida de datos (§ 2.3) y de la corrección del posttest (§ 2.4). El tercer apartado está dedicado a la presentación de los resultados (§ 3) y el cuarto, a propuestas metodológicas avaladas por dichos resultados (§ 4). Finalmente, expondremos las conclusiones (§ 5) que se desprenden de esta investigación.

1.1 DOMINIO DE LA PALABRA

En 1976 Richards (1976: 78-83) plantea la primera definición sistemática de qué entendemos por conocer una palabra y destaca ocho supuestos: (1) El primero es que un hablante nativo continúa ampliando su vocabulario cuando es adulto, mientras que el desarrollo de la sintaxis es mucho menor en la madurez.

El resto de los supuestos están relacionados específicamente con qué significa conocer una palabra y son estos: (2) conocer el grado de probabilidad de que aparezca en la lengua hablada o escrita (hay palabras frecuentes, poco frecuentes, raras, etc.); y de muchas sabemos con qué otras palabras se combinan normalmente; (3) conocer las limitaciones impuestas por el uso de la palabra de acuerdo con la función y la situación (temporal, social, geográfica...); es decir, por el registro; (4) conocer el comportamiento sintáctico asociado con la palabra (por ejemplo, un verbo transitivo precisa un objeto directo); (5) conocer las raíces, las derivaciones y las formas compuestas en las que aparece; (6) conocer la posición que ocupa en una red de asociaciones con otras palabras de la lengua; (7) conocer su valor semántico y, por lo tanto, sus rasgos semánticos; (8) conocer sus diferentes significados (polisemia).

Así pues, para Richards el conocimiento de la palabra es algo acumulativo y varía a lo largo de la vida del hablante; y está basado, sobre todo, en la naturaleza gramatical y semántica de las unidades léxicas, y en menor medida en su dimensión psicolingüística y sociolingüística.

La definición de Richards constituye el punto de partida de numerosos autores que han tratado la cuestión del dominio de la palabra en una segunda lengua². Nos interesa destacar la puntualización que hace Carter (1987: 187) sobre el grado de conocimiento: conocer una palabra es saber cómo se usa de forma productiva y tener la habilidad de recuperarla para un uso activo, aunque para algunos fines un conocimiento receptivo es suficiente³.

Nation (2001: 26-28) también propone que, para conocer una palabra, una persona debe dominar diferentes tipos de conocimiento tanto desde el reconocimiento (recepción) como del empleo de la misma (producción):

1. La forma: (1.1) la pronunciación y (1.2) la forma escrita.
2. La posición: (2.1) la estructura gramatical y (2.2) las combinaciones más frecuentes con otras palabras.
3. La función: (3.1) la frecuencia y (3.2) la adecuación.
4. El significado: (4.1) el concepto y (4.2) las asociaciones.

Así pues conocer una palabra implica poseer información de muy diversa naturaleza, que va mucho más allá del significado denotativo o conceptual y que difiere de un hablante a otro (Thornbury 2002: 17); es un proceso muy complejo, que no se completa de una sola vez, sino de manera progresiva (Folse 2004: 18; Sanjuán Álvarez 2004: 99), y además puede interrumpirse: cuando olvidamos una palabra o una acepción, que posteriormente recuperamos, o detenerse, si la olvidamos para siempre. Podríamos hablar incluso de una especie de interlengua léxica (Sanjuán Álvarez 2004: 117), o sea, que en el proceso de aprendizaje se da una serie de fases intermedias hacia el dominio de la competencia léxica en la L2. Igual que en la L1, no terminamos nunca de aprender vocabulario, pero sí que podemos llegar a dominar las reglas para interpretar y crear nuevas palabras.

Como ya señalamos en San Mateo Valdehita (2005: 21-22), es frecuente que un hablante nativo tenga un conocimiento "deficiente" o parcial de una palabra: es posible que pueda identificarla y comprenderla cuando la escucha o la lee en un contexto dado, pero que sea incapaz de utilizarla él mismo; o también es posible que pueda utilizarla de forma oral pero que no sepa cómo se escribe⁴; o que conozca una acepción de la palabra pero no todos sus significados; es decir, que hay diferentes grados de conocimiento de una misma palabra, que el hablante, ya sea nativo o aprendiz de una L2, no tiene por qué poseer al mismo tiempo para emplearla o comprenderla correctamente en un determinado contexto:

Each of the word-knowledge types is likely to be learned in a gradual manner, but some may develop later than others and at different rates. From this perspective, vocabulary acquisition must be incremental, as it is clearly impossible to gain immediate mastery of all these word knowledges simultaneously. Thus, at any point in time, unless the word is completely unknown or fully acquired, the different word knowledges will exist at various degrees of mastery (Schmitt 2000: 5-6).

Por lo tanto, es necesario diferenciar entre vocabulario RECEPTIVO y vocabulario PRODUCTIVO; conceptos que se aplican a los diferentes tipos de conocimiento de la lengua y de uso que hacemos de ella (Nation 2001: 26-30). Hablamos de conocimiento RECEPTIVO de la palabra cuando somos capaces de reconocerla al oírla o al verla escrita; cuando reconocemos las partes que la forman y podemos asignarles un significado; si podemos establecer asociaciones con otras palabras; cuando reconocemos que se está utilizando correctamente en un contexto dado y sabemos con qué otras palabras suele aparecer; y demostramos un conocimiento PRODUCTIVO de la unidad léxica cuando somos capaces de pronunciarla o escribirla correctamente, sabemos segmentarla en partes, podemos utilizarla en diferentes contextos, conocemos sus sinónimos y antónimos, somos capaces de incluirla en una oración original, incluso junto con las palabras con las que suele combinarse, y sabemos cuál es su grado de formalidad.

Según esta diferencia, en nuestro experimento estamos trabajando con tareas que requieren diferente tipo de conocimiento y uso del vocabulario: en las actividades de selección de la definición correcta de la palabra estímulo y de selección de la oración en la que se emplea adecuadamente el equivalente de dicha palabra, el aprendiz demuestra su conocimiento receptivo de la unidad léxica; sin embargo, en el ejercicio de escritura de oraciones con la palabra estímulo, prueba su conocimiento productivo de la misma.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio compara el efecto cognitivo de tres actividades de aprendizaje de vocabulario en L2 teniendo en cuenta qué tipo de ejercicio (de reconocimiento y/o de producción) puede llevar a cabo el sujeto tras haber incorporado una nueva palabra al lexicón mental. Se trata de un experimento que mide la retención del conocimiento a corto plazo: un grupo de aprendices (el Grupo 1) practica con ejercicios de selección de definiciones; otro (el Grupo 2), con ejercicios de selección de ejemplos; y el tercero (el Grupo 3), con ejercicios de escritura, e inmediatamente después realizan un postest en el que demuestran su conocimiento de las palabras que han logrado retener⁵. La actividad de entrenamiento es la variable independiente del experimento, y es una variable intergrupala.

El efecto del entrenamiento se ha medido con el postest que incluye, a su vez, tres actividades diferentes⁶: dos de conocimiento receptivo de la palabra (selección de definiciones -Sección 1- y selección de ejemplos -Sección 2-) y una de conocimiento productivo de la palabra (escritura de oraciones -Sección 3-). La puntuación obtenida en el postest corresponde al número de palabras incorporadas, y es la variable dependiente. Nos centraremos en los resultados de cada una de las tres secciones que componen el postest para estudiar el grado de dominio que consigue el aprendiz.

2.1 PARTICIPANTES

El estudio se ha realizado con 150 aprendices de español como segunda lengua, cuya L1 es el inglés, de 19 a 21 años, procedentes de la Universidad de Vanderbilt (Nashville, Tennessee, Estados Unidos), en la que cursan su tercer o cuarto año, durante su estancia en Madrid durante un trimestre académico. La muestra está compuesta por 33 hombres y 117

mujeres -dato que refleja la descompensación entre sexos que encontramos habitualmente en las aulas de L2-.

Su nivel de español es, como mínimo, intermedio: nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* (Consejo de Europa 2002), ya que uno de los requisitos del programa de estudios en el extranjero en el que participan es poseer ese nivel de lengua y deben haber aprobado determinadas asignaturas en su universidad de origen.

Los sujetos están matriculados en la asignatura de Gramática española en el curso intensivo al que asisten al inicio de su estancia en España; la investigadora imparte dicha asignatura, y en esa clase es donde hemos recopilado el material para el presente experimento.

Los participantes son distribuidos de manera aleatoria en tres grupos: el Grupo 1, que se entrena con la selección de definiciones, está formado por 47 sujetos; el Grupo 2, que practica con la selección de ejemplos, por 51 y el Grupo 3, que trabaja con la escritura de oraciones, por 52.

2.2 MATERIALES

Con el fin de llevar a cabo el experimento, hemos elaborado un diccionario compuesto por 20 palabras -diez nombres, cinco adjetivos, cuatro verbos y un adverbio-. Diez son las palabras estímulo (apéndice 1) y son además pseudopalabras⁷; cuatro son llanas y seis agudas, todas tienen seis letras y no llevan acento ortográfico, para así evitar la variación fonológica no controlada. Las otras diez (apéndice 2) son palabras existentes en español, pero posiblemente desconocidas para los sujetos, por su baja frecuencia; seis son llanas y cuatro, agudas, todas tienen seis letras y no llevan tilde. En el diccionario, las 20 palabras aparecen ordenadas alfabéticamente, cada una de ellas va seguida de su categoría gramatical indicada entre paréntesis y de un sinónimo o de una definición en la L2.

El formato de la tarea del entrenamiento y el de la del posttest es similar. El posttest consta de tres secciones, que coinciden con las tres actividades de entrenamiento: (1) selección de definiciones, (2) selección de ejemplos y (3) escritura de oraciones. La actividad de *selección de definiciones* consiste en elegir la definición o el sinónimo que corresponda al contenido semántico de la palabra estímulo y escribirla al lado, en el espacio incluido para tal fin. En la actividad de *selección de ejemplos*, los sujetos deben seleccionar la oración en la que se emplea un equivalente semántico de la palabra estímulo y escribirla al lado, igual que en el ejercicio anterior. Y en la actividad de escritura de oraciones, se pide que respondan a una pregunta con una oración completa que incluya la palabra estímulo y que demuestre que conocen el significado de dicha unidad léxica (véase en el apéndice 3 una muestra de cada una de las tres tareas).

Estos tres ejercicios son similares a los que se utilizan normalmente en el aula y en los manuales de L2; poseen, por lo tanto, la llamada en inglés, *ecological validity*: se trabaja con las definiciones de las palabras y con vocabulario en contexto, y los estudiantes tienen que utilizar las unidades léxicas en sus respuestas a las preguntas planteadas.

Cada tarea de entrenamiento consta de diez preguntas, una por palabra estímulo y empleamos tres tipos de ejercicios, como hemos mencionado antes; de manera que cada uno de los tres grupos en los que se divide a los participantes trabaja con una actividad diferente. En cambio, el posttest es similar para todos, solo cambia el orden de las actividades y de los ítems dentro de cada una de ellas, para evitar el efecto de recencia.

Como los tres grupos realizan el experimento simultáneamente, con el fin de que estén ocupados durante el mismo tiempo en la fase de entrenamiento y que no termine un grupo antes que otro, en las dos pruebas que requieren menos tiempo (la de selección de definiciones y la de selección de ejemplos) el número de opciones dadas para cada ítem es mayor en el ejercicio del entrenamiento que en el posttest: en la actividad de selección de definiciones, en el entrenamiento tienen que elegir entre 20 opciones posibles, y en la actividad del posttest, entre cuatro; y en el ejercicio de selección de ejemplos, en el entrenamiento cuentan con siete opciones posibles, y en el posttest, con cuatro.

Tanto las palabras que conforman el diccionario y sus definiciones como las actividades son las mismas que utilizamos en un estudio piloto (San Mateo Valdehíta 2005: 106; 109-113; San Mateo Valdehíta y Andión Herrero 2012: 79-81) en el que probamos la metodología y el procedimiento, y que a su vez seleccionamos del material de trabajo de Matanzo Vicens (1991: 94-111), que llevó a cabo un estudio en Puerto Rico sobre aprendizaje de vocabulario en español como lengua materna. Algunas definiciones han sido modificadas y adaptadas al nivel de los participantes de nuestro estudio.

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

2.3 PROCEDIMIENTO

Los sujetos realizan los ejercicios durante el desarrollo habitual de la clase de Gramática a la que asisten, según les va indicando la investigadora -que es, además, la profesora-. En ese momento, ellos desconocen el objetivo último de los mismos y tampoco saben que después del entrenamiento deberán completar un postest. Se trata, por lo tanto, de aprendizaje incidental o no intencionado, pues no intentarán deliberadamente retener en la memoria las palabras estímulo. En otros experimentos similares a este se ha empleado la misma técnica (Agustín Llach 2009; Browne 2003; Hulstijn y Laufer 2001).

Las pruebas se aplican de la siguiente forma. En primer lugar, la investigadora reparte el diccionario y lee en voz alta las 20 palabras junto con sus definiciones. Para realizar los ejercicios de entrenamiento (dos series), primero, se reparte todo el material y la investigadora lee en voz alta las instrucciones de la primera serie, durante la cual pueden consultar el diccionario si es necesario. Después, se recoge el diccionario y realizan la segunda serie de ejercicios. En ambas series, disponen de 45 segundos para completar cada ítem; y transcurrido ese tiempo, la investigadora indica cuál es la definición correcta de la palabra estímulo; de manera que los estudiantes reciban retroalimentación que los ayude a saber cuál es la respuesta correcta.

Tras la fase de entrenamiento, disponen de 15 minutos para realizar el postest, que es el ejercicio que puntuaremos. Los tres grupos completan la misma prueba, compuesta de tres secciones, cada una dedicada a uno de los tipos de instrucción con los que se han entrenado: selección de definiciones (Sección 1) y de ejemplos (Sección 2), y redacción de oraciones (Sección 3).

2.4 ANÁLISIS

La corrección del postest se ha realizado de forma manual. En ella han intervenido dos correctores: uno ha puntuado todos los postest y el segundo, un 12% del total. Dado que no ha habido apenas discrepancias entre la puntuación de ambos correctores, no ha sido necesario que los dos corrigieran todos los ejercicios.

Cada sección del postest se ha corregido de manera independiente, la puntuación máxima es diez y la mínima, cero. Las respuestas correctas cuentan un punto; y las incorrectas y las preguntas sin contestar puntúan cero.

Para que la corrección de las respuestas de la sección de escritura de oraciones sea lo más fiable posible se han establecido unos criterios, ya que no es una prueba objetiva como en el caso de la selección de ejemplos y de definiciones, donde solo una de las opciones es correcta, sino que muchas veces hay que interpretar o deducir lo que el sujeto ha querido decir.

(1) Para que la respuesta sea válida, el alumno debe demostrar que conoce el significado de la palabra.

(2) Los errores ortográficos (algunos de ellos provocados por interferencias con la L1) y morfosintácticos no se tienen en cuenta ni penalizan, al igual que en nuestro experimento piloto (San Mateo Valdehita 2005: 62) y en los demás en los que se emplean actividades productivas (entre ellos el de Coomber, Ramstad y Sheets 1986: 287). A continuación recogemos algunos ejemplos, extraídos del corpus de respuestas:

"Sí, cuando fui al concierto con mi novio fuimos parte de un cienge, habían cien mil personas allí" (2_O).

"Si he sido una víctima de un trilen durante del 11 de septiembre cuando los terroristas ataquen los EEUU" (45_O).

"Sí, porque hablar y conversar es un parte importante de aprender una lengua. Redactar correctamente es una técnica teifor porque es fundamental para ser fluente" (46_E).

"Sí, es un tema barmil porque algunas personas están a favor del aborto mientras otros no están a favor" (50_E).

"Si no podría resolverme la problema, quiero ayuda de otras personas y utilizo un sostro" (51_E)

Por lo tanto, aunque el estudiante no tenga un conocimiento pleno de la forma de la palabra estímulo, su respuesta será correcta si conoce el significado; lo cual quiere decir, que estamos centrándonos solo en uno de los aspectos que conforman el dominio de una palabra, como hemos explicado anteriormente (§ 1.1).

(3) Aunque en las instrucciones se pide que se responda con una oración completa que incluya la palabra estímulo, se considera correcta la respuesta cuando contiene un sinónimo o una expresión equivalente a dicha palabra, siempre que sea evidente que se ha comprendido su significado, como en los siguientes ejemplos:

"Sí es muy problemático porque hay muchos lados diferentes" (19_O) ["problemático" por "barmil"].

"No, no he sido víctima de un ataque" (19_O) ["ataque" por "trilen"].

"Sí, no sabía donde vivía o donde habían las clases y por eso me sentí la desorientación" (8_E) ["desorientación" por "trelfa"].

Una vez corregido el postest se ha realizado el análisis estadístico descriptivo de la media de aciertos (desviación típica o estándar y error típico) de cada grupo, establecido según la actividad de entrenamiento (Grupo 1: selección de definiciones; Grupo 2: selección de ejemplos; Grupo 3: escritura de oraciones), en cada sección del postest (Sección 1: selección de definiciones; Sección 2: selección de ejemplos; Sección 3: escritura de oraciones); después se han aplicado las pruebas necesarias (análisis de varianza, comparaciones por pares y múltiples) para determinar si existen diferencias significativas entre los resultados, para lo cual hemos utilizado el programa de estadística SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 19).

3. RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en el postest teniendo en cuenta el entrenamiento realizado revela una diferencia significativa entre el efecto de la tarea de redacción (8,77 aciertos sobre 10) (Grupo 3) y el de la tarea de selección de definiciones (7,54 aciertos) -(Grupo 1) "según el análisis de varianza: $F(2, 147) = 7,631$ $p = 0,001$; y las pruebas *post hoc* (Scheffé, Bonferroni y Tukey) confirman que la diferencia entre las medias alcanzadas por esos dos grupos es significativa, con un nivel de confianza superior al 95%: $p = 0,001$ " (San Mateo Valdehita 2012: 243-247). Por lo tanto, el entrenamiento con la actividad productiva es el más eficaz, ya que los sujetos que lo utilizan consiguen un mayor número de aciertos en el postest.

Ahora bien, partiendo de estos datos, si analizamos los resultados conseguidos en cada parte de la prueba final o postest podremos establecer una relación entre las habilidades que demuestran en cada una de ellas, mediante el número de aciertos o palabras incorporadas al lexicón mental, y el entrenamiento realizado previamente. Para ello hemos calculado el promedio de aciertos obtenido por cada uno de los grupos (Grupo 1, Grupo 2 y Grupo 3) en cada una de las tres secciones del postest (Sección 1, Sección 2 y Sección 3).

Como podemos observar en la tabla 1 y en la figura 1, la sección del postest en la que se dan los resultados más altos es una de las tareas de vocabulario receptivo: la de selección de definiciones (Sección 1), sea cual sea el tipo de entrenamiento practicado; es decir, las tres actividades capacitan al aprendiz para seleccionar, con alta probabilidad de éxito, la definición correcta de una palabra previamente incorporada. Y, en esa sección, el entrenamiento más eficaz de los tres es la escritura de oraciones: los sujetos del Grupo 3 han alcanzado 9,35 aciertos de media (frente a los 9,18 y 8,6 de los entrenados con la selección de ejemplos "Grupo 2" y de definiciones "Grupo 1", respectivamente).

Actividad de entrenamiento	Secciones del postest		
	Sección 1 (Definiciones) Promedio (SD)	Sección 2 (Ejemplos) Promedio (SD)	Sección 3 (Oraciones) Promedio (SD)
Grupo 1 (Definiciones) (n = 47)	8,60 (1,94)	7,28 (2,11)	6,74 (2,56)
Grupo 2 (Ejemplos) (n = 51)	9,18 (1,37)	7,78 (2,23)	7,33 (2,45)
Grupo 3 (Oraciones) (n = 52)	9,35 (1,14)	8,29 (1,66)	8,67 (1,35)

Tabla 1. Promedio de aciertos en cada sección del postest según la actividad de entrenamiento

En las otras dos secciones del postest (Sección 2: selección de ejemplos y Sección 3: redacción de oraciones), es

también el grupo entrenado escribiendo oraciones (Grupo 3) el que mejor puntuación logra (8,29 en la sección de selección de ejemplos y 8,67 en la de escritura de oraciones), y el que peores resultados consigue, en las tres partes de la prueba, es el que se ha entrenado con la selección de definiciones (Grupo 1).

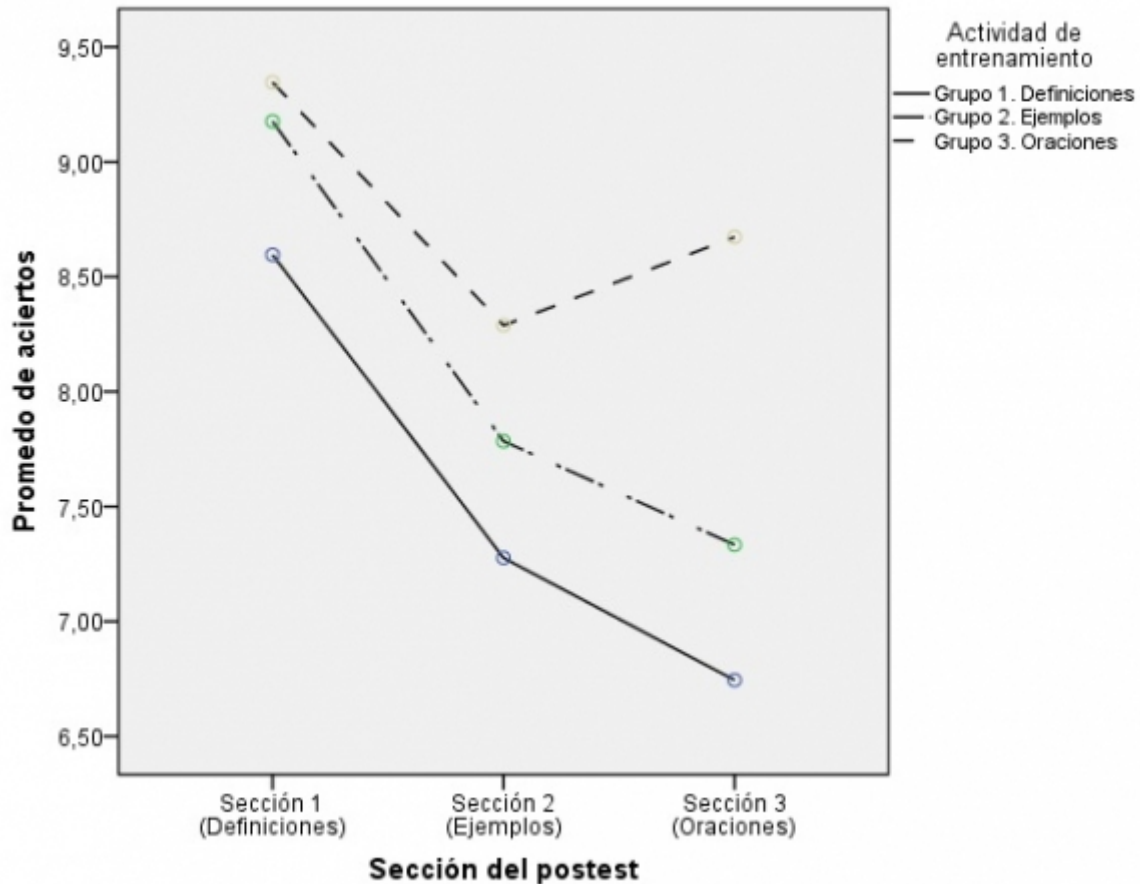


Figura 1. Gráfico de perfil del promedio de aciertos en cada sección del postest según la variable actividad de entrenamiento

Los resultados más bajos de los grupos que se entrenaron con la selección de definiciones (Grupo 1) y de ejemplos (Grupo 2) los encontramos en el ejercicio de redacción de oraciones (Sección 3) (6,74 y 7,33 aciertos, respectivamente); es decir, que las tareas receptivas, de reconocimiento, que no le exigen al estudiante crear un contexto donde insertar la palabra estímulo, tampoco le capacitan para ello de igual forma que lo hace la actividad de redacción. Por consiguiente, el aprendiz adquiere mayor dominio de la palabra con el ejercicio de redacción que con el trabajo con definiciones y con ejemplos.

La prueba estadística (ANOVA) indica que la diferencia entre los promedios de aciertos en cada sección del postest según el entrenamiento es significativa en los tres casos, ya que como vemos en la tabla 2 la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a 0,05 [en la Sección 1, $F(2, 147) = 3,332$ $p = 0,038$; en la Sección 2, $F(2, 147) = 3,126$ $p = 0,047$; y en la Sección 3, $F(2, 147) = 10,369$ $p = 0,000$].

ANOVA

Sección		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. Definiciones	Inter-grupos	15,073	2	7,537	3,332	,038
	Intra-grupos	332,500	147	2,262		
	Total	347,573	149			
2. Ejemplos	Inter-grupos	25,295	2	12,648	3,126	,047
	Intra-grupos	594,705	147	4,046		
	Total	620,000	149			
3. Oraciones	Inter-grupos	97,862	2	48,931	10,369	,000
	Intra-grupos	693,712	147	4,719		
Total		791,573	149			

Tabla 2. Resultados del ANOVA para cada sección del postest según la actividad de entrenamiento

Ahora nos fijaremos entre qué actividades la diferencia es significativa al aplicar los procedimientos *post hoc* de comparaciones múltiples. Como muestran los resultados de la prueba de Scheffé en la tabla 3, en las dos secciones del postest en las que los estudiantes deben demostrar su conocimiento del vocabulario desde el punto de vista receptivo, es decir, la de selección de definiciones (Sección 1) y de ejemplos (Sección 2), es significativa la diferencia entre la media de los aciertos de los que se entrenaron seleccionando definiciones (Grupo 1) y la de los que practicaron con la escritura de oraciones (Grupo 3), con un nivel de confianza del 95% (en la tabla se indica con un asterisco). Las pruebas de Bonferroni y Tukey revelan las mismas diferencias significativas.

Y en la sección del postest de redacción de oraciones (Sección 3), las diferencias entre los resultados de los sujetos que se entrenaron escribiendo oraciones (Grupo 3) y los de los que lo hicieron seleccionando definiciones (Grupo 1) y ejemplos (Grupo 2) son significativas ($p = 0,000$ y $p = 0,009$) con un nivel de confianza del 99% (señaladas en la tabla con dos asteriscos).

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente Sección	(I) actividad de entrenamiento	(J) actividad de entrenamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
1. Definiciones	1. Definiciones	2. Ejemplos	-,58073	,30410	,165	-1,3327	,1713
		3. Oraciones	-,75041*	,30269	,049	-1,4989	-,0019
	2. Ejemplos	1. Definiciones	,58073	,30410	,165	-,1713	1,3327
		3. Oraciones	-,16968	,29639	,849	-,9026	,5633
	3. Oraciones	1. Definiciones	,75041*	,30269	,049	,0019	1,4989
		2. Ejemplos	,16968	,29639	,849	-,5633	,9026
2. Ejemplos	1. Definiciones	2. Ejemplos	-,50772	,40670	,461	-1,5134	,4980
		3. Oraciones	-1,01187*	,40482	,047	-2,0129	-,0108
	2. Ejemplos	1. Definiciones	,50772	,40670	,461	-,4980	1,5134
		3. Oraciones	-,50415	,39639	,447	-1,4844	,4761
	3. Oraciones	1. Definiciones	1,01187*	,40482	,047	,0108	2,0129
		2. Ejemplos	,50415	,39639	,447	-,4761	1,4844
3. Oraciones	1. Definiciones	2. Ejemplos	-,58865	,43925	,410	-1,6749	,4976
		3. Oraciones	-1,92840**	,43722	,000	-3,0096	-,8472
	2. Ejemplos	1. Definiciones	,58865	,43925	,410	-,4976	1,6749
		3. Oraciones	-1,33974**	,42812	,009	-2,3984	-,2811
	3. Oraciones	1. Definiciones	1,92840**	,43722	,000	,8472	3,0096
		2. Ejemplos	1,33974**	,42812	,009	,2811	2,3984

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

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

Tabla 3. Resultados de la prueba de Scheffé para cada sección del postest según la actividad de entrenamiento

Por lo tanto, en los tres ejercicios del postest la diferencia entre el efecto del entrenamiento con la selección de definiciones (Grupo 1) y el de la escritura de oraciones (Grupo 3) es significativa; y en la actividad en la que los sujetos deben responder a la pregunta con una oración (Sección 3), el efecto del entrenamiento con la redacción y con la selección de ejemplos también produce diferencias significativas en el número de aciertos.

En la actividad que exige un conocimiento productivo de la palabra "es decir, la de escritura", el entrenamiento con la misma tarea conlleva resultados significativamente mejores que si se practica con los otros dos ejercicios, los de

reconocimiento; en cambio, los entrenamientos con las actividades de selección, las receptivas, no producen resultados significativamente diferentes entre ellos. En los dos ejercicios de selección, el entrenamiento con la redacción de oraciones solo causa resultados significativamente mejores que el entrenamiento con la selección de definiciones.

4. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

A continuación, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en nuestro experimento, comentaremos diferentes propuestas metodológicas encaminadas al aprendizaje de vocabulario en la L2. Los tres ejercicios con los que aquí hemos trabajado se encuentran entre los que recoge el *MCER* (Consejo de Europa 2002):

[...]

- a. mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;
- b. mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etcétera;

[...]

- e. mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción; [?] (Consejo de Europa 2002: 148-149).

En este experimento, durante la fase de aprendizaje, los estudiantes pueden consultar el diccionario cuando lo necesiten (apartado b) e incluso memorizar el listado o parte de él (apartado e), trabajan con oraciones que incluyen equivalentes semánticos de las palabras que deben aprender y con preguntas en las que se ha empleado la palabra estímulo; es decir, con vocabulario en contexto (c), y deben reutilizar las palabras previamente aprendidas (c) cuando responden a la pregunta formulada con una oración en la que insertan la nueva unidad léxica, o cuando reconocen la definición y el ejemplo correctos entre las cuatro posibilidades propuestas.

Higueras García (1996: 118-123), por otra parte, recopila las siguientes sugerencias metodológicas para trabajar el vocabulario en la L2, teniendo siempre presente que es un proceso acumulativo y no lineal, que se va completando a medida que avanza el aprendizaje:

1. En las primeras etapas del aprendizaje lo importante es proporcionar el co-texto de una palabra, es decir, las palabras con las que suele aparecer, más que el contexto (cuya comprensión puede ser difícil, y quizá no sea tan significativo como pudiera parecer); ya que el aprendiz es capaz de contextualizarlas por sí mismo. Además las primeras palabras se refieren a objetos concretos, que pueden presentarse con apoyos visuales. Después, añade la autora, es conveniente que se practique el léxico en diferentes situaciones; y de igual manera, Hulstijn (1997: 215) señala que uno de los principios que se ha seguido en la enseñanza del vocabulario ha sido: "New vocabulary items should be presented in a meaningful context (preferably authentic or quasi-authentic contexts, preferably offering enough clues to allow learners to successfully infer their meaning)". Meara afirma que una buena manera de hacerlo es aprenderse un titular de periódico que contenga la palabra nueva, ya que "The headlines provide a topical context that makes it easier to remember what the unknown word might mean and shows you how it is used" (Laufer, Meara y Nation 2005: 4).

2. A medida que se avanza en el conocimiento de la lengua, se deben presentar las relaciones existentes entre las unidades léxicas y sus capacidades combinatorias. Se puede hacer por medio del trabajo con campos léxicos o asociogramas, ya sean libres o guiados, que también sirven como preparación para actividades más complejas o para sistematizar el vocabulario de un tema (Lüning 1996: 135-136); siempre teniendo la precaución de que no solo se trabaje con sustantivos: en los mapas semánticos deben aparecer palabras de todas las categorías (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, frases hechas, expresiones lexicalizadas, etc.). Las unidades léxicas se pueden analizar presentándolas en parrillas o tablas, ya sea por los semas de un grupo de ítems del mismo campo, por los significados que tiene una misma palabra dependiendo de las combinaciones en las que aparezca o por las posibilidades combinatorias. Las gradaciones semánticas se pueden practicar a través de escalas y los árboles representan visualmente las relaciones de inclusión. Nation (2000) no recomienda introducir el vocabulario por campos semánticos, pues las interferencias que pueden producirse entre palabras que comparten rasgos semánticos dificultan la retención de las mismas, pero sí utilizarlos cuando ya se conocen las palabras:

Once items have been reasonably well established, there is a good value in deliberately bringing the items together to see how they differ from each other and where the boundaries between them lie. Seeing items in contrast to each other can clarify their differences in meaning and use, but this contrast should not occur until one or both of them are firmly established (Nation 2000: 9).

3. Se deben realizar actividades para ampliar el conocimiento de las unidades léxicas ya adquiridas (ampliación cualitativa del vocabulario), por ejemplo, prestando atención a los contenidos culturales asociados a formas conocidas o a las frases hechas en las que estas aparecen.
4. Por último, la autora recuerda la necesidad de saber utilizar correctamente las unidades léxicas desde el punto de vista pragmático o discursivo; es decir, insertándolas en un contexto superior al de la oración.

Cualquiera que sea el tipo de actividad que se emplee, hay que tener en cuenta que el proceso de creación del lexicon mental es acumulativo, dinámico, y que el aprendiz necesita consolidarlo, ya sea con varios encuentros con la misma forma en intervalos de tiempo cada vez mayores, relacionando la nueva palabra con información ya existente en la memoria a largo plazo, añadiendo datos a la "entrada" de la unidad léxica que ya ha sido aprendida, etc. (Laufer 2006: 161; Schmitt 2010: 33-38). Por lo tanto, el vocabulario que va a ser introducido, así como las posteriores exposiciones a esas mismas palabras (Laufer 2010: 26), debe estar planificado cuantitativamente "hay que distinguir entre léxico planificado y ocasional, pues solo el primero se trabajará de forma exhaustiva". El aprendiz necesitará entrar en contacto con una unidad léxica unas diez veces⁸ y deberá ocurrir antes de que la olvide; de ahí la necesidad de "reciclar", reutilizar y revisar con regularidad las palabras previamente introducidas (Laufer, Meara y Nation 2005: 3-5): "Recycle words that have been introduced earlier in the course" y "Get students to review their vocabulary regularly", recomiendan Laufer y Meara, respectivamente.

5. CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que una actividad en la que se practica el vocabulario de manera productiva como lo es la escritura de oraciones que incluyen las palabras estímulo constituye un ejercicio más eficaz para aprender nuevas palabras en L2 que otros en los que se trabaja el vocabulario desde el punto de vista receptivo, ya que los sujetos que practican con la escritura (Grupo 3) son los que más aciertos consiguen tanto en las secciones del postest donde deben demostrar su conocimiento receptivo de las palabras como en la de conocimiento productivo. En cambio, los entrenados con la actividad de reconocimiento más simple "la selección de la definición correspondiente a la palabra estímulo" (Grupo 1) son los que peores resultados obtienen en las tres partes del postest.

En la sección del postest en la que tienen que dar cuenta de su conocimiento productivo de la palabra aprendida respondiendo a las preguntas con una oración completa (Sección 3), el entrenamiento con el mismo ejercicio de escritura

produce resultados significativamente mejores que con las dos actividades de selección; sin embargo, los resultados de estas dos últimas, que son las actividades de conocimiento receptivo, no son significativamente diferentes entre ellos. Y en las otras dos secciones del posttest, en las de los ejercicios de selección (Secciones 1 y 2), solo es significativa la diferencia entre los resultados de los que se entrenaron con la selección de definiciones y con la redacción de oraciones.

La conclusión es que si la actividad que debe realizar el sujeto requiere un conocimiento productivo de la palabra se obtendrán mejores resultados si el entrenamiento le proporciona el mismo tipo de información y conlleva el mismo grado de dificultad que aquella. Las tareas de selección, donde el alumno solo debe reconocer cuál es la definición correcta o bien dónde está la equivalencia semántica de la palabra estímulo; es decir, solo tiene que realizar un ejercicio de reconocimiento; y no le exigen, por lo tanto, la creación de un contexto apropiado para utilizar la unidad léxica, como sí lo hace el ejercicio de redacción, no lo ayudan a adquirir las herramientas para crearlo posteriormente y, en cambio, la escritura sí.

Así pues, a la hora de seleccionar actividades encaminadas al aprendizaje de nuevas palabras, hay que tener presente el grado de dominio que estemos buscando, pues no necesariamente será el mismo para todas ellas "en algunos casos será suficiente con poder reconocerlas; en otros, en cambio, sí que habrá que practicar su uso de forma productiva", ni en el primer contacto se pueden abarcar todos los aspectos que suponen el conocimiento de una forma.

Además, como hemos visto, si bien el ejercicio productivo "la escritura" es el que da mejores resultados en los tres casos que hemos estudiado, entre las tareas receptivas, es decir, las de selección, no hay diferencias significativas en los resultados que se obtienen en ninguna prueba, ni tampoco entre la escritura y la selección de ejemplos cuando lo que queremos es que el aprendiz sea capaz de elegir la definición correcta o de reconocer el equivalente semántico en un contexto dado.

1. INTRODUCCIÓN

Quiero agradecer a la editora y a los evaluadores anónimos sus observaciones, sugerencias y comentarios constructivos sobre la primera versión del artículo.

2. METODOLOGÍA

1 Hay otros estudios que presentan resultados diferentes; entre ellos los de Barcroft (2004) y Folse (2006). Para Barcroft, la actividad productiva no solo no ayuda al aprendizaje de la nueva palabra, sino que lo dificulta, pues consume recursos que podrían emplearse para procesar la forma de la unidad léxica.

2 Véase el análisis de Jiménez Catalán (2002) sobre el trabajo de Richards (1976) y estudios posteriores, que ella agrupa en cuatro líneas de investigación.

3 Higuera García (1996: 114-117) también hace esta diferenciación entre el uso productivo de una unidad léxica "término más amplio que palabra", pues incluye también unidades complejas como las colocaciones y las expresiones idiomáticas (Higuera García 2004: 22-23) y la mera posibilidad de reconocerla en un contexto, que en ocasiones basta para satisfacer las necesidades del sujeto.

4 Schmitt (2000: 5) pone un ejemplo: durante años utilizó en la lengua oral la palabra inglesa *indict* pensando que se escribía *indite*, ya que se pronuncia /in'dait/. En español, podría darse la misma confusión con los sonidos que se representan en la escritura con varias letras: v/b, y/ll, j/g, c/k/q, c/z/s (en hablantes seseantes), etc.

5 No medimos el conocimiento a largo plazo, de ahí que no hayamos incluido un segundo posttest. Estamos de acuerdo con Hulstijn (2003: 372) en que "Research on vocabulary learning, whether under incidental or intentional learning conditions, aimed at addressing questions concerning the effect of cognitive processing during a learning session in which words are presented for the first time, requires only an immediate post-test".

6 Coomber, Ramstad y Sheets (1986) utilizaron este mismo procedimiento en un experimento sobre el aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua maternal.

7 El empleo de pseudopalabras, en vez de vocablos de baja frecuencia, en este tipo de experimentos tiene la ventaja de que descarta totalmente la posibilidad de que algún sujeto las conozca y elimina cualquier posible transferencia de otras formas

de la L1 o de otra L2. Además, no es necesario realizar cuestionarios previos para asegurarnos de que son palabras desconocidas para todos los informantes Webb (2005: 37).

8 Unas diez o doce exposiciones, según Coady (1997: 225) en el caso de aprendizaje a través de la lectura; entre seis y diez, según Gómez Molina (2004: 500), aunque no todas las categorías gramaticales requieren el mismo número de exposiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M.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: 303-334.
- Browne, C. (2003). *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison* (tesis doctoral inédita). Temple University Japan.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*. Londres: Allen & Unwin.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En Coady, J., Huckin, T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: CUP, 1997: 225-237.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Estrasburgo. [citado 4 mayo 2013].
- <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- Coomber, J.E., Ramstad, D.A., 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.
- Folse, K.S. (2004). *Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Folse, K.S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 14: 273-293.
- Gómez Molina, J.R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004: 491-510.
- Higueras García, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. En Miquel, L., Sans, N. (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera (3)*. Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua, 1996: 111-126.
- Higueras García, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, 56: 5-25.
- Hulstijn, J.H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. En Coady, J., Huckin, T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: CUP, 1997: 203-224.
- Hulstijn, J.H. (2003). Incidental and intentional vocabulary learning. En Doughty, C., Long, M.H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003: 349-381
- Hulstijn, J.H., Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language learning*, 51: 539-558.
- Jiménez Catalán, R.M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 24(2): 149-162.
- Keating, G.D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial. *Language Teaching Research*

, 12: 365-386.

Kim, Y.J. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language learning*, 58(2): 285-325.

Kondo, H. (2002). The effects of semantic elaboration on L2 vocabulary learning. *Research Journal of Jin-Ai University*, 1: 71-78. [citado 4 mayo 2013].

<http://crf.flib.u-fukui.ac.jp/dspace/bitstream/10461/2779/1/KJ00005059216.pdf>

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

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

Laufer, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on Forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63(1): 149-166.

Laufer, B. (2010). Form-focused instruction in second language vocabulary learning. En Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C., Torreblanca-López, M.^a del M. (eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2010: 15-27.

Laufer, B., Meara P., Nation, I.S.P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The language teacher*, 29(7): 3-6. [citado 4 mayo 2013].

http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7

Lüning, M. (1996). Aprendizaje creativo del vocabulario. En Segoviano, C. (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt - Madrid: Vervuert Iberoamericana, 1996: 130-139

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

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

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.

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

Richards, J.C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1): 77-89.

Sanjuán Álvarez, M. (2004). La enseñanza del léxico: aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13, Zaragoza: Universidad de Zaragoza - Instituto de Ciencias de la Educación: 69-128.

San Mateo Valdehíta, A. (2005). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos* (trabajo de investigación Diploma de Estudios Avanzados UNED 2004). Biblioteca redELE. [citado 4 mayo 2013]. <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html>

San Mateo Valdehíta, A.; Andión Herrero, M.^a A. (2012): Planteamiento de un proyecto de incorporación léxica en español lengua meta. Cuestiones metodológicas y estudio piloto. *EPOS*, XXVIII: 73-90.

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

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: CUP.

Schmitt, N. (2010). Key issues in teaching and learning vocabulary. En Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C., Torreblanca-López, M.^a del M. (eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2010:28-40.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

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.

ANEXO

APÉNDICE 1

Barmil (adj.): Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.

Casdel (adj.): Deforme.

Cienge (n.): Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Leiver (v.): Prevenir, precaver.

Sostro (n.): Súplica, demanda, ruego.

Tarjal (adv.): Inútilmente.

Teifor (adj.): Fundamental.

Trelfa (n.): Desorientación.

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

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

APÉNDICE 2

Baltra (n.): Vientre, panza.

Fauces (n.): Parte posterior de la boca de los mamíferos.

Filial (adj.): Perteneciente al hijo.

Juglar (adj.) (n.): Chistoso, picaresco, trovador, poeta.

Lacrar (v.): Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad.

Nuncio (n.): El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro, enviado a él para este efecto.

Plagar (v.): Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

Plagio (n.): Acción y efecto de plagiar; copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.

Ristra (n.): Trenza hecha de los tallos de ajos o cebollas.

Viable (adj.): Que puede vivir.

APÉNDICE 3

3.1. SELECCIÓN DE DEFINICIONES

1. Escribe la palabra SOSTRO al lado de la definición que le corresponda:

_____ 1. perjudicial, engañoso.

_____ 2. golpe, ataque, asalto.

_____ 3. súplica, demanda, ruego.

_____ 4. límite, frontera, horizonte.

3.2. SELECCIÓN DE EJEMPLOS

1. Escribe la palabra ZULVAR al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. El estudiante no cumplió con las normas del curso.
- _____ 2. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
- _____ 3. Trató inútilmente de evitar el accidente.
- _____ 4. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.

3.3. REDACCIÓN DE ORACIONES

1. Contesta a la siguiente pregunta con una oración completa.

Utiliza la palabra indicada en MAYÚSCULAS y NEGRITA y subráyala.

Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra.

¿Crees que aprender a redactar correctamente es una técnica TEIFOR para todos los estudiantes" ¿Por qué?